

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Maestría en Desarrollo Educativo**

**Aprendizajes y experiencias estéticas  
que se propician en los niños preescolares  
en situaciones didácticas de  
apreciación a la pintura**

Tesis que para optar al grado de  
Maestra en Desarrollo Educativo

PRESENTA

**Lic. María Eugenia Reyes Jiménez**

Directora de tesis:  
**Mtra. Alma Dea Cerdá Michel**

México, D. F. diciembre de 2008

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Centro Nacional de las Artes**

**Maestría en Desarrollo Educativo**

Línea Educación Artística

**Aprendizajes y experiencias estéticas  
que se propician en los niños preescolares  
en situaciones didácticas de  
apreciación a la pintura**

Tesis que para optar al grado de  
Maestra en Desarrollo Educativo

PRESENTA

**Lic. María Eugenia Reyes Jiménez**

Directora de tesis:

**Mtra. Alma Dea Cerdá Michel**

México, D. F. diciembre de 2008

## Dedicatoria

*A todos y todas quienes, aún cuando no mencione su nombre, se han atravesado en mi vida y la han marcado de alguna manera.*

*A mis padres  
Quienes además de todas sus enseñanzas,  
me dieron el mejor regalo de mi vida:  
mis hermanos*

*A mi hermano Jopi, por su  
solidaridad y cariño.*

*A mi hermanita Clau por su apoyo incondicional  
y cariño, ella me enseña a diario, el compromiso  
y pasión por lo que uno emprenda.*

*A Cari por su amor, y otras muchas cosas más*

*A Emilio quien desde que nació me enseñó que el  
mundo está conformado de mil maneras distintas*

*A los niños y niñas que hicieron con su espontaneidad  
y alegría, que esta indagación fuera de lo más divertida*

*A mi jefecita Judith por su amistad y sus palabras de aliento y cariño.*

*A Pau (ella sabe por qué)*

*A mis maestros de la línea:*

*Carlos Cañedo por enseñarme que puedo  
expresarme por los lenguajes artísticos y  
ayudarme a comprender la experiencia estética.*

*Alejandra Ferreiro me enseñó la "alegría del movimiento"*

*Vicky Morton me mostró la alegría por la vida y los misterios del teatro*

*Con José Antonio Robles vi de manera distinta y maravillosa el mundo de la música  
A Hilda Islas por sus enseñanzas acerca de la estética  
que fueron invaluable para este proyecto*

*Por supuesto y especialmente a mi asesora  
Alma Dea por su apoyo y diligente solidaridad,  
comentario acertado y paciencia.*

*A mis amigos y amigas:  
Saraí, Omar, David, Lucía y Margarita,  
a Mitsi, Rocío y Elsa. Todos ellos hicieron  
que la Maestría fuera cálida, alegre y fraterna*

# Índice

	<b>Introducción</b>	3
<b>1.</b>	<b>Metodología</b>	13
1.1.	Propuesta de intervención	16
1.2.	Observaciones dentro del aula	25
<b>2.</b>	<b>¿La apreciación se enseña?</b>	29
2.1.	Cultura, arte y juego	32
2.2.	Arte, educación y estética	40
2.3.	Educación artística, apreciación y situación de enseñanza	52
<b>3.</b>	<b>El lugar de la educación artística</b>	58
3.1.	Programa de Educación Preescolar 1992	63
3.1.1.	Guías y Orientaciones pedagógicas 1996-2003	67
3.2.	Programa de Educación Preescolar 2004	69
<b>4.</b>	<b>Las obras pictóricas y la experiencia estética</b>	93
4.1.	La mediación y la situación didáctica	94
4.1.1.	En relación con la maestra y la plástica	94
4.1.2.	En relación con la situación didáctica	110
4.2.	Los niños y sus aprendizajes	123
4.2.1.	En relación con los aprendizajes y experiencias estéticas	123
4.2.2.	En relación con las interacciones	135
	<b>Reflexiones finales</b>	152
<b>5.</b>	<b>Referentes bibliográficos</b>	167
<b>6.</b>	<b>Anexos</b>	172

## Introducción

*“...el ojo humano no es un perceptor neutro,  
pasivo, automatizado e inocente, sino un  
instrumento condicionado y sujeto a un  
aprendizaje cultural y a un auto aprendizaje”  
R. Gubern*

En las últimas dos décadas mi inquietud por el Arte ha estado latente. Este interés me llevó a tener incipientes acercamientos al mismo por iniciativa propia. En el año 2000, en mi lugar de trabajo en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, en la que desarrollo la función de apoyo técnico pedagógico, me solicitaron el diseño del curso *El arte en el nivel preescolar*<sup>1</sup> para Carrera Magisterial. Para la elaboración del curso realicé una exploración teórica en relación con el Arte y, conforme avancé en la revisión de los textos, me fui interesando cada vez más en este campo. El curso tuvo una gran demanda, por lo que se le dio continuidad a la propuesta a través del diseño de actividades educativas y recreativas para alumnos de 3 a 8 años, con el propósito de ponerlos en contacto y sensibilizarlos hacia el arte durante los de Cursos de verano. Esta actividad, que llevé a cabo en colaboración con dos compañeras, me brindó la oportunidad de experimentar en el trabajo directo con niños y niñas. Al mismo tiempo, para mi tesis de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, realicé un proceso de intervención centrado en la sensibilización de la docente hacia las artes visuales en el nivel preescolar.

Posteriormente, participé en la elaboración de actividades del campo *Expresión y Apreciación Artísticas* para el Curso de Actualización que se implementó durante el pilotaje del PEP 04; así como en la elaboración de cuadernos de actividades para desarrollar la expresión y apreciación artísticas para niños de escuelas particulares. Estas actividades contribuyeron a reavivar mis inquietudes por el arte, en particular por la

---

<sup>1</sup> Este curso fue diseñado en colaboración con una compañera.

enseñanza de la apreciación de las artes plásticas; asimismo me hicieron ver la necesidad de dar un impulso a mi formación dentro del campo.

Fue así como decidí entrar a la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Educación Artística. En ésta, transité por un sinnúmero de experiencias que han marcado de por vida mi amor y preferencia por el arte y su enseñanza. Todas las enseñanzas de mis profesores sirvieron para mi formación, en particular, las materias relacionadas con el campo del arte. En la materia de *Iniciación al campo*, comencé un aprendizaje para expresarme a través de los distintos lenguajes artísticos y, aún cuando tuve enormes dificultades, alcancé logros que me fueron muy significativos, por lo que continúo con este proceso. De manera paralela, los cursos en el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE), me abrieron nuevos caminos para incursionar en el Arte.

La intensa afinidad que sentía por el campo, las lecturas acerca del tema, lo revelador que el arte me resultó y los efectos que este tipo de actividades tienen en los niños, fueron elementos que hicieron crecer mi interés en relación con las posibilidades educativas del arte, en especial, de la apreciación de la plástica.

Considero que el arte ha sido sacralizado y que la cultura estética está prácticamente ausente en el ámbito escolar, por lo que me di a la tarea de indagar entre el gremio docente sobre lo que se ofrece en el nivel preescolar a los alumnos y con gran desilusión constaté que este campo es poco abordado.

En contraposición con dicha situación, esta tesis parte de dos supuestos básicos. En primer lugar, que el arte puede y debe ser accesible para todos; en segundo, la idea, sostenida por la investigación educativa, de que este campo aporta un plus a la formación de los niños y niñas en los aspectos ético, afectivo y cognitivo, es decir, en lo que es propiamente humano.

Otro punto de partida proviene del trabajo directo con preescolares, experiencia que ofrece numerosas oportunidades de observación y escucha,

y que me ha permitido concebir la idea de que los niños llegan a la escuela con muchos aprendizajes que están influidos por el entorno cultural, social y familiar. En mi práctica como docente de preescolar he detectado cómo en lo que hablan los alumnos se vierten ideas, costumbres, aprendizajes y formas de vida, que muestran su apropiación de los significados que aprenden desde su casa o el entorno en que se desenvuelven. Considero que estos aprendizajes generalmente no son reconocidos ni en la escuela ni en la sociedad en general: se cree que los niños llegan al Jardín de Niños “en blanco”. Esta visión la tienen algunas docentes que todavía trabajan sobre concepciones de programas anteriores al PEP 92 y se refleja en actividades que poco desarrollan las potencialidades que los niños ya poseen, con situaciones sin sentido, mecanizadas y de mera ejercitación, en las que se desatienden los procesos que dan cuenta de la producción del aprendizaje.

Es por ello que entre las finalidades del trabajo que presento se encuentran: la realización de una indagación dentro del ámbito de la educación preescolar para identificar qué se puede hacer desde la escuela para propiciar el desarrollo de habilidades de expresión y apreciación del arte; la experimentación con algunas formas de utilizar la pintura como medio para acercar a los niños al arte y propiciar experiencias estéticas; y mostrar que los preescolares ya cuentan con aprendizajes que son puestos en juego en las situaciones de enseñanza, lo que contribuye a enriquecer el aprendizaje colectivo y a potenciar el desarrollo, cuando son tomados en cuenta por las docentes.

### Problema de Indagación

El problema de indagación surge a partir de la revisión de algunos referentes teóricos que considero centrales, como: la educación artística, el aprendizaje, la apreciación de la pintura, la interacción dentro del aula, la situación de enseñanza y la mediación de la maestra. La interacción entre pares, la mediación de la maestra y la apreciación de la pintura ayudan a que los

niños puedan expresarse a través de diversos medios y a lograr que su independencia y creatividad sean cada vez mayores, al tiempo que los hace más hábiles para inventar soluciones en el momento que lo requieran, al usar sus aprendizajes en situaciones diversas.

Aún cuando los niños pequeños son capaces de pensar y recordar, su atención y memoria son todavía muy reactivas. Asumo que la apreciación de la pintura, cuando se realiza en situaciones propicias, posibilita diversos aprendizajes, como el desarrollo, a largo plazo, del pensamiento abstracto; además de influir en la autorregulación. Estos procesos son necesarios para la toma de decisiones y para pensar con madurez, por tanto, considero que la inclusión de actividades de apreciación es esencial dentro de la escuela preescolar. Para sostener lo anterior, parto de las premisas básicas sobre el aprendizaje de la teoría de Vygotsky (Bodrova y Leong, 2004, 8):

1. Los niños construyen el conocimiento.
2. El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
3. El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
4. El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Estos planteamientos me condujeron a considerar la necesidad de analizar las expresiones verbales de los niños y niñas, durante las actividades de apreciación. Asumo al lenguaje como una herramienta para pensar, que hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente, además de que influye en los recuerdos y previsiones para enfrentar nuevas situaciones y proporciona símbolos y conceptos que permiten imaginar, manipular, crear nuevas ideas y compartirlas. Al compartir e intercambiar información, el lenguaje desempeña dos papeles: instrumental en el desarrollo del proceso mental y como parte del proceso cognitivo.

En cuanto a la Educación Artística, y desde la perspectiva de Elliot Eisner (1972) retomo algunos elementos para el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas y no únicamente como de manera tradicional se le ha tratado: para el desarrollo de habilidades manuales.



Eisner propone que a través del arte se pueden encontrar formas de representar la esencia de lo que se ve, es decir elaborar una discriminación mental dentro de los límites personales y las posibilidades de un medio (técnicas y materiales). El desarrollo de habilidades perceptivas permite dar sentido y significado para escribir, escuchar música, etc.

Un elemento muy importante a tomar en cuenta es la percepción ya que se relaciona íntimamente con la apreciación, aspecto esencial de esta tesis. En este sentido, Arnheim (1993), considera que la percepción es un hecho cognitivo y que la creación de imágenes requiere de la invención y la imaginación, base del razonamiento. Este autor enfatiza la importancia de la intuición en la elaboración de inferencias y en el proceso de comprensión del mundo. Así, Arnheim afirma que:

Captar la estructura de un campo, (...), es un proceso intuitivo. El intelecto, la otra cara de la moneda cognitiva, es el proceso mediante el cual se identifican los componentes y se hacen las inferencias. El desarrollo óptimo de la mente requiere atención no sólo a los procesos intelectuales sino también a los intuitivos. Se debería alentar a los niños y a los adolescentes a ver el todo, no sólo las partes. (Arnheim, 1993, 16)

Arnheim sostiene que la mente y el arte están en la base de los componentes específicos del aprendizaje y la enseñanza. También dice que las funciones superiores de la mente procesan las imágenes generando el saber y la comprensión, elementos indispensables para actitudes inteligentes en donde están involucradas la memoria y la formación de conceptos. Nuevamente y de vital importancia para este trabajo es la aseveración del autor en relación con que las manifestaciones artísticas tempranas son uno de los recursos más potentes de que dispone la mente humana para orientarse en su entorno.

Según Arnheim la dinámica perceptiva se puede convertir en el principal instrumento de la expresión artística, la intuición perceptiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo. Por tanto, según este autor, la cognición, la intuición perceptiva y la estandarización

intelectual de los conceptos son procesos interrelacionados que tienen consecuencias fundamentales para la educación. Gubern (2007) también sostiene que la percepción visual es un fenómeno cognitivo y emocional a la vez, cuando propone que "... la función biológica de los sentidos no es la de aprehender formas, sino la de descifrar significados" (Gubern, 2007, 15).

Entre las herramientas visuales del arte, estos autores mencionan las formas, los colores, los espacios, las distancias, los tamaños, lo cercano, lo distante, el equilibrio y la composición. De todos estos elementos, la composición demuestra patrones estructurales para la organización (aplicable a otros campos) y esto permite que las obras de arte sirvan como símbolo visual de la experiencia de la vida.

Si bien en la antigüedad a la pintura se le reprochaba su engaño a los sentidos y a la inteligencia, sería luego valorada como una virtud. Gubern asume que el ser humano tiene *apetito visual* que a su vez contiene una carga cognitiva encaminada a ver o imaginar formas más allá de lo que se ve a simple vista, carga a la que llama *pulsión icónica*:

La pulsión icónica revela la tendencia natural del hombre a imponer orden y sentido a sus percepciones mediante proyecciones imaginarias, si bien tales orden y sentido aparecen ampliamente diversificados según el grupo cultural al que pertenezca el sujeto perceptor y según la historia personal que se halla tras cada mirada. (Gubern, 2007, 11-12)

Considero de vital importancia, el señalamiento del autor en cuanto al impacto del contexto sociocultural. Luego agrega que hay algo común y básico cuando se mira o aprecia una obra pictórica: la interacción social, lo que tiene como consecuencia un proceso de hacer más humano al humano. Gubern dice que "[en] nuestra cultura, se aprende a leer las imágenes casi al mismo tiempo que se aprende a hablar, gracias a la inmersión social del niño". (Gubern, 2007, 16)

La concepción de la apreciación como un proceso marcado socioculturalmente, en el que se aprende a leer imágenes y a través del cual

se desarrolla la cognición pero también la imaginación y la intuición; aunada a la visualización de las herramientas visuales que ofrecen las artes visuales me llevaron a considerar como objeto de estudio la apreciación de las artes plásticas en el preescolar. Conforme me involucré en el tema, vislumbré distintas alternativas plásticas, como la escultura y la fotografía; sin embargo, consideré que la apreciación de la pintura era idónea debido a su accesibilidad, tanto para las docentes, como para los niños y niñas pequeños. Por lo anterior, me propuse investigar el tipo de aprendizajes que promueve la apreciación de la pintura, basándome en las construcciones verbales y las producciones plásticas de los niños y niñas, así como la influencia de las interacciones en el aula en dichos aprendizajes. Alrededor de este objeto me planteo las siguientes preguntas de indagación:

- ¿Qué repercusión tienen las situaciones de enseñanza de la apreciación y su contexto sociocultural en los aprendizajes de los niños?
- ¿Qué impacto tiene la apreciación de la pintura en las expresiones y experiencias estéticas que se producen entre los niños preescolares?

Cabe aclarar que, debido a la solicitud de las docentes del Jardín de Niños en el que realicé el estudio, realicé un proceso de intervención que consistió en dar un breve curso y en un acompañamiento y asesoría de la profesora que me permitió observar sus clases<sup>2</sup>. Esta situación modificó en alguna medida el objeto de estudio e hizo que mi atención no se centrara sólo en el aprendizaje de los niños sino en la situación de enseñanza y en la mediación de la maestra, lo cual dio lugar a dos preguntas adicionales:

- ¿Cuáles son las prácticas que las docentes de preescolar ponen en juego en situaciones de enseñanza que buscan propiciar la apreciación de la pintura?
- ¿Cómo influyó el proceso de asesoría y acompañamiento realizado en las situaciones didácticas de apreciación de la pintura y en la formación

---

<sup>2</sup> Este proceso es tratado a detalle más adelante.

de la profesora?

## Propósitos

### Propósito general:

Identificar los aprendizajes y experiencias estéticas de los niños y niñas preescolares en situaciones de enseñanza relacionadas con la apreciación de la pintura.

### Propósitos específicos:

- Identificar el tipo de aprendizajes que promueve la apreciación de la pintura mediante las construcciones verbales y las producciones de los niños y niñas.
- Detectar los intercambios verbales niño-niño que se establecen al apreciar la pintura, mismos que dan origen a construcciones que denotan aprendizajes.
- Analizar las producciones verbales y plásticas de los niños en situaciones didácticas relacionadas con la apreciación de la pintura.
- Dilucidar cómo son las prácticas educativas en torno al campo de la Expresión y Apreciación Artísticas, en particular las relativas a la apreciación de la pintura, así como la influencia de la mediación de la docente, en el contexto particular en que se desarrolla la interacción.
- Identificar la influencia de la propuesta de intervención en la formación de la docente, y la forma en que impacta en la situación de enseñanza.

## Supuestos

La apreciación de la pintura es un medio idóneo para promover aprendizajes. La pintura brinda un vehículo particularmente valioso para acercar a los niños al arte y ofrece la oportunidad de que los preescolares den sentido y significados a lo que miran, al vincularlo con su experiencia previa.

La apreciación de la pintura propicia que los niños se expresen tanto mediante la plástica como verbalmente, lo cual es una vía de acceso a sus aprendizajes.

La mediación docente, el diseño de situaciones de enseñanza y el contexto sociocultural influyen de manera decisiva en el tipo de aprendizajes de los niños preescolares.

El arte brinda a los niños pequeños la oportunidad de comunicar ideas, conocimientos, sentimientos y deseos. Por otra parte, a través de la pintura, se dan cuenta de otras concepciones del mundo que develan los sueños y aspiraciones de la humanidad, a la vez que se les proporcionan nuevas y variadas formas de interacción con sus semejantes.

Las experiencias culturales y artísticas primarias son significativas para la formación de los individuos, y pueden formar parte de la cotidianidad de los niños, creo posible dejar de lado la idea de que el arte es algo sacralizado.

Para dar soporte a estos supuestos respecto de la apreciación de la pintura, me apoyo en Elliot W. Eisner, quien señala tres ámbitos en donde los profesores que pretenden enseñar arte tienen una responsabilidad especial:

El primero de ellos es tal vez el más tradicional. En él el objetivo consiste en desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas. (...)

En segundo lugar, el desarrollo de esta sensibilidad visual que haga posible la experiencia artística no es una consecuencia automática del proceso de maduración. Ver, a diferencia de mirar, es un logro, y no simplemente un deber. Aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto en el arte como en el mundo en general, exige prestarles atención, sirviéndose de métodos que sean significativos estéticamente. (...)

Un tercer objetivo tiene que ver con el contexto cultural e histórico en el que nacen todas las obras de arte. (Eisner, 1972, XV)

Enfatizo de esta aseveración del autor que aprender a mirar cualidades visuales es uno de los puntos de partida para la apreciación en los niños pequeños.

## Organización general de la tesis

Esta tesis está conformada por tres capítulos:

El marco de referencia, en donde abordo la conceptualización construida acerca de la cultura, el arte, la estética y el juego. Elementos que constituyen un entramado teórico cuyo fin es dar un sustento a las ideas sobre la apreciación, la educación artística y la situación de enseñanza que sostengo en esta tesis.

El siguiente capítulo refiere al lugar de la educación artística en el nivel preescolar, para ello, tomé el periodo entre 1992 y 2004. En este lapso, surgieron dos documentos normativos básicos: el Programa de educación preescolar 1992 y el de 2004, entre ellos y como consecuencia de las circunstancias sociales del Distrito Federal, analizo de manera muy general las Orientaciones Pedagógicas de la Ciudad de México (1996 y 2003).

El último capítulo es el análisis de las observaciones realizadas con base en categorías relacionadas a los aprendizajes y experiencias estéticas de los niños y niñas; las interacciones en el aula; la mediación docente y la situación de enseñanza.

Finalmente, en las reflexiones finales sintetizo las aportaciones de la tesis en relación con los propósitos planteados y recapitulo los aprendizajes adquiridos a lo largo de esta intrincada pero rica experiencia de indagación.

## 1. Metodología

*“Tampoco queremos aprobar la visión ampliamente difundida de que involucrarse con las artes es algo mágico, intuitivo y subjetivo, más allá de las palabras”.*

*M Greene*

Heller (1991) subraya que el científico social debe tener una imaginación creativa para abrir horizontes teóricos al inventar nuevos marcos explicativos, recomponer teorías previas y tradiciones culturales, de modo que afirma que no todo está dado y siempre habrá la posibilidad de una interpretación diferente.

Desde esta postura y dadas las características de esta tesis, considero que la mejor opción es la indagación de tipo cualitativo, desde la posición teórico metodológica del Interaccionismo simbólico. Tomo esta orientación metodológica porque busca la comprensión del mundo social a partir del proceso interpretativo, es decir, se ocupa de la construcción de significaciones no sólo a través del lenguaje verbal sino en el comportamiento producido en la interacción social. También asumo el enfoque de la etnografía. Por tanto, determiné hacer observaciones participantes de procesos cotidianos e identifiqué las verbalizaciones y producciones plásticas que hacen los niños, así como las interacciones, situaciones, expresiones y relaciones que se presentan en la realidad educativa.

Al trabajar desde y con seres humanos, las dinámicas de los contextos están en constante variación en cuanto a los resultados, por tanto, fue necesario tomar en cuenta las individualidades de los involucrados. No es propósito de este trabajo la estandarización, por tanto, lo ubico en un contexto determinado, es decir dentro de un jardín de niños del sur de la Ciudad de México.

El significado es un producto social, una creación que deriva de y a través de

las actividades de las personas y cómo éstas interactúan. Por tanto, me apoyo en las tres referencias básicas del interaccionismo simbólico:

El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él.

El significado de estas cosas deriva o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con los otros.

Los significados se manipulan o modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blummer, 1981)

Las observaciones se realizaron en un grupo de una escuela preescolar, lo que me llevó a la necesidad de tomar en cuenta el microcontexto, es decir, las interrelaciones entre los aprendizajes y las situaciones particulares en que se producían.

El foco de la atención fue la observación y análisis de la interacción que se establece entre los niños con los propios niños, y entre los niños y la docente sin perder de vista la vinculación con el entorno sociocultural. La naturaleza de la acción humana, lleva implícita la interpretación, por tanto tomo en cuenta, el cómo se percibe, cómo se elabora o interpreta y consecuentemente cómo se actúa, por tanto, considero que la percepción y la cognición pueden ser también productos sociales.

Para dar seguimiento a esta indagación, utilicé diferentes registros. Mi diario de indagación fue un elemento sustancial para anotar y reflexionar acerca de mis propios procesos. Me permitió dilucidar la línea que seguiría esta indagación, así como los incipientes acercamientos y posterior concreción de las categorías analíticas. Así también, en este diario anoté las sugerencias y reflexiones que aportó puntualmente mi asesora de tesis.

En relación con el trabajo de campo, el levantamiento de los registros de observación lo hice personalmente, incluyó grabaciones en video y grabaciones de audio de la totalidad de las sesiones. Posterior a las grabaciones y observaciones, realicé las transcripciones y recorté las mismas con el fin de sintetizar y facilitar el análisis bajo los siguientes criterios:



tiempos en que los niños y la docente no decían nada sustancial que tuviera relación con la apreciación de la pintura; aseveraciones de los niños en torno a la organización de la actividad y no de la apreciación; y tiempos de traslado entre el aula de usos múltiples, el aula de medios y el aula regular. También utilicé un diario de campo en donde describí brevemente algunas situaciones no grabadas ni en audio y video, relacionadas con comentarios de la maestra en torno a la organización y construcción de la situación didáctica, así como con afirmaciones o descubrimientos acerca de cómo los niños se iban adentrando en procesos apreciativos.

El contexto preescolar presenta características particulares en las interacciones, una de ellas es la paciencia que suele mostrar el profesor de dicho nivel. Otra característica es que los niños no pueden esperar a que sus compañeros terminen de hablar y muchas veces se interfieren entre sí. Sin embargo, esto no les causa ninguna molestia, al parecer es natural para ellos, los procesos de autorregulación se van ajustando y ellos mismos norman las conversaciones. Estas particularidades estuvieron presentes durante las observaciones y de alguna forma dan la idea del desarrollo de la dinámica dentro del aula.

Hay que tomar en cuenta que el plantel elegido para las observaciones también estuvo marcado por ciertas particularidades, dicha escuela está ubicada en la delegación Coyoacán al sur de la Ciudad de México. Esta condición hizo factible que los niños y niñas tuvieran contacto con manifestaciones culturales y artísticas, aún cuando no fuera intención de sus familias mostrarles dichas expresiones. En la zona, se encuentran escuelas oficiales y particulares de distintos niveles, la Escuela Nacional de Música, así como el centro de la Delegación Coyoacán. Los niños expresaron que de continuo visitaban los parques y jardines de los alrededores y que conocían “La casa azul” de Frida Kahlo por la cercanía a sus hogares.

Estos elementos contextuales me sirvieron para comprender y analizar la importancia que dio la docente a la pintura de Frida Kahlo, así como la

familiaridad con que los niños recibieron la obra de la pintora.

Para la sistematización de lo que sucedió en el aula, no solo me serví de las observaciones dentro del aula sino del entorno del plantel, información de ingresos económicos de las familias de los niños, así como preferencias para la utilización del tiempo libre que de manera informal me proporcionó la directora del plantel.

También establecí algunas conversaciones con personas de la comunidad como vendedoras ambulantes de dulces, que fuera de la escuela vendían su mercancía (como es común en las escuelas del Distrito Federal). Muchos de los apuntes que se hicieron de estas pláticas, así como de conversaciones informales con la docente observada, las hice en mi diario de indagación.

### 1.1. Propuesta de intervención

Aún cuando tenía la intención de sólo a observar a los niños en situaciones de enseñanza relacionadas con la apreciación de la pintura, encontré que las nociones que las docentes del plantel tenían en relación al arte, eran escasas. Supe también que este equipo docente no había obtenido asesoramiento directo por parte de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para la implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP 04).

Cuando expliqué a las maestras lo que pretendía realizar para la tesis, solicitaron una capacitación sobre lo que había que observar: la enseñanza de la apreciación. Ante esta situación, diseñé una propuesta de intervención, que incluyó un curso taller. Como punto de partida elaboré un pequeño diagnóstico, que construí a partir de anotaciones en mi diario de indagación, derivadas de pláticas informales con cada docente y conversaciones con el colegiado. Para el diagnóstico, tomé en cuenta la descripción que hicieron de sus formas y metodologías para promover competencias, lo que sirvió en dos sentidos: por un lado me dieron referentes para acotar los contenidos y propósitos del curso taller y por otro permitió a la docente con quien se

hicieron las observaciones, un crecimiento y/o habilidad para diseñar y llevar a cabo situaciones didácticas cada vez más centradas en el propósito de propiciar la apreciación de las pinturas en los niños y niñas.

Al mismo tiempo indagué lo que ellas sabían respecto al campo de la expresión y apreciación artísticas. Las docentes detectaron carencias propias en cuanto a conocimientos, técnicas y metodologías respecto a la educación artística. Mientras tanto, al interior del plantel se impulsaba el estudio del campo de *Expresión y Apreciación artísticas* en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), dentro de acciones para el conocimiento del Programa de Educación Preescolar 2004.

El curso taller tuvo entre sus propósitos, conocer y diversificar las formas de introducir a los niños y niñas a los lenguajes artísticos, así como la apreciación de obras pictóricas. Para su diseño (ver anexo 1) tomé como referente contextual los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04) relativos al campo de *Expresión y Apreciación Artísticas*. Además, incluí algunos fundamentos acerca de la apreciación y expresión artísticas y elementos acerca de cómo abordar la enseñanza y apreciación de la plástica. Además, consideré algunos aspectos del módulo 6 (Expresión y Apreciación Artísticas) del *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (SEP, 2005), diseñado para que las docentes estuvieran al tanto de los nuevos aportes en los diferentes campos formativos que plantea el actual Programa. También tomé como base mi experiencia en la asesoría del campo artístico y en la revisión y puesta en práctica de algunos aspectos de distintas metodologías de acercamiento al arte en distintos países y que se implementan en algunos museos de la Ciudad de México: a) Método de Acercamiento Crítico (Condes, 1989), b) Ventanas del Aprendizaje (Proyecto MUSE de la Universidad de Harvard) c) Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá (Proyecto Zero-Harvard) d) Piensa en Arte. ¡El arte de mirar, pensar, interpretar y aprender! (Fundación Cisneros, sede: Venezuela).

Aún cuando la pretensión inicial era la de observar dos grupos, ofrecí el breve curso taller a las 7 maestras del jardín de niños. Acudieron al curso taller cinco de las seis docentes del plantel, además de la Directora (una docente argumentó saber de pintura por lo que decidió no asistir). Al momento de preguntar quiénes estarían dispuestas a la observación, sólo dos de ellas se propusieron; sin embargo, durante las primeras observaciones una de las docentes por diversas causas no pudo asistir, por tanto fue descartada.

Es preciso señalar que este curso taller estuvo marcado por diversas eventualidades que en ocasiones desviaron o cortaron la fluidez del mismo. Estos incidentes fueron de tipo burocrático, cotidianas (como cuando se tuvo que retirar un panal de abejas) o interrupciones suscitadas por las propias autoridades del plantel y de la zona ante la inminente llegada del periodo vacacional.

La experiencia de participar con las docentes en el aprendizaje del campo de la expresión y apreciación artísticas me reveló que las profesoras habían tenido distintos y variados procesos, así como me confirmó algunas expectativas respecto al aprendizaje docente que más tarde explicaré.

Tanto en el proceso de formación del conjunto de las docentes como, posteriormente, en la asesoría a la docente con quien hice las observaciones, me apoyé en algunas propuestas para la formación de profesores, así como en los planteamientos que de ellas se derivan en relación con las formas de orientar y participar en el aprendizaje y formación de los maestros. Tomé como base cuatro sugerencias para la formación del profesorado:

- Los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones;
- debería reconocerse el poder de los profesores y deberían ser tratados como profesionales;
- la formación del profesorado debe centrarse en la práctica del aula;
- los profesores de formación del profesorado deberían tratar a los maestros de la misma manera como esperan que los maestros traten

a sus alumnos. (Borko y Putman, 2000, 221-260)

Aún cuando estas aseveraciones sean breves, conllevan una profundidad tal que toca en definitiva mi código de ética, es decir, mi actuar con las docentes con las que participé al realizar las observaciones. Ante la tarea de definir mi intervención en la escuela, encontré distintas formas de asesorar en las escuelas y me apegó a tres de ellas:

1. Lippit y Lippit (1986) destacan que hay una interacción en dos sentidos – un proceso de buscar, dar y recibir ayuda- . El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones y ocuparse en esfuerzos de cambio. También anotan dos consecuencias de esta propuesta: a) la interacción y comunicación bidireccional entre personas de manera cordial y el compromiso compartido; y b) la resolución de problemas con base en la interacción entre asesor y asesorados, siendo el cambio y la mejora el objetivo de dicha interacción.
2. Escudero y Moreno (1992) enfatizan que “el propósito fundamental del asesoramiento externo es la potenciación de la capacidad y competencia de las instituciones e individuos para la revisión, definición y resolución de sus necesidades de mejora” (Escudero y Moreno 1992, 223). Esto significa también para mí, un conocimiento compartido.
3. Finalmente, asumo que: “el papel del asesor ha de quedar diluido y compartido con otras personas que participan en el proceso de cambio, siendo su preocupación llegar a no ser necesario: ‘hacerse superfluo’. (Bollen, 1993, 21)

Al inicio del periodo en que hice el acompañamiento de la profesora y realicé las observaciones, la profesora titular estaba muy interesada en que se abarcara la vida y obra de Frida Kahlo y, en consecuencia, de Diego Rivera. Esta situación trajo consigo algunos problemas en la elección de las obras, debido a que mi posición era distinta a la de la maestra, pues estaba

preocupada por diversificar el ámbito de la obra pictórica que se presentaría a los niños. Por ello sugerí que conforme se construyeran las situaciones de enseñanza, la docente o yo propusiéramos tanto la obra como la forma en que se resolvería la situación de enseñanza. Esta sugerencia trajo consigo la posibilidad de una planeación conjunta de las situaciones de enseñanza, si bien estas planeaciones se hicieron de modo "mental" y no fueron vertidas en documentos escritos.

Mi idea inicial era que las obras pictóricas fueran tanto de arte figurativo como de arte no figurativo. La profesora prefirió abarcar sólo el arte figurativo pues le parecía más accesible para iniciar su práctica en la enseñanza de la apreciación. Debido a esto acordamos que en un primer periodo se trabajaría sólo con arte figurativo y, en un segundo momento, con arte no figurativo. Desafortunadamente, por la premura para realizar las observaciones, sólo pude asistir en la primera parte que fue cuando presentamos las obras de arte figurativo, aún cuando la docente continuó con este propósito durante la segunda parte del ciclo escolar 2007-2008. (Ver anexo 2 Relación de clases y obra)

Entre las obras utilizadas, tres coincidían con fechas que tradicionalmente se festejan durante el calendario escolar: la obra *Día de muertos* de Diego Rivera, para el dos de noviembre; *La piñata*, del mismo autor, que se apreció cuando los niños rompieron sus piñatas dentro de la escuela; y, *La sagrada familia* de Rafael para la temporada navideña. Las demás obras fueron elegidas para dar variedad al tipo de obra que los niños estaban acostumbrados a mirar (concretamente de Frida Kahlo).

El resto de las obras fueron: una pintura rupestre, y producciones de autores como Picasso, Remedios Varo, Francisco de Goya y Fernando Botero.

Mi participación se diluyó a lo largo de las sesiones y estuvo marcada por tres aspectos:

a) Si bien hubo de mi parte una guía constante, siempre tuve presente la idea de permitir que la maestra titular del grupo asumiera un rol activo y

participativo, aún cuando hubiese al principio situaciones que yo consideraba problemáticas al guiar a los niños hacia la apreciación de las obras.

b) La elección de la obra, como ya mencioné, la realizamos la maestra titular y yo. En un inicio la docente declaró su preferencia por la obra pictórica de Frida Kahlo y, consecuentemente, por Diego Rivera como autores mexicanos muy reconocidos. Yo también elegí algunas obras pictóricas bajo los siguientes argumentos: El gusto propio; accesibilidad de la obra (por acervo personal, de la docente o de la escuela); que tuvieran relación con la temporada (navidad, día de muertos, etc.) y que hubiese mayor variedad.

c) El diseño de las situaciones didácticas estuvo a cargo de la profesora y yo. Al principio la profesora hizo el diseño de manera individual, sin embargo, continuamente aporté ideas para la siguiente situación didáctica por lo que me fui involucrando cada vez más en el diseño, aún cuando muchas de las actividades que más impactaron a los niños fueron de la autoría de la maestra observada. McKernan (2001) lo dice de la siguiente manera:

La colaboración implica que cada equipo participa en la planificación, la puesta en práctica, el análisis y la comunicación en la investigación, y que los miembros del equipo aportan destrezas y experiencias únicas en un proceso colectivo. (McKernan, 2001, 23)

Durante las observaciones, tanto la maestra a cargo del grupo como yo estuvimos en concordancia con los propósitos del proceso educativo en beneficio de los niños y niñas preescolares. La comunicación se mantuvo cordial, constante y fluida hasta el momento en que escribo estas páginas.

De este modo, la propuesta de intervención estuvo centrada en la formación de la docente que se prestó a colaborar conmigo, lo que me condujo a integrar algunos principios de la Investigación-acción que me ayudaron a consolidar mis pretensiones de la investigación y el trabajo de campo.

Encontré que la Investigación-acción tiene como propósito la resolución de los problemas que enfrenta el maestro, así como la mejora de su práctica, esto, también acorde con que el docente tendrá que estar en servicio.

McKernan afirma que este enfoque constituye una propuesta inteligente para la experimentación crítica en entornos educativos (McKernan, 2001, 16). La Investigación-acción hace hincapié en la comprensión de la sociedad desde dentro, es decir, *in situ* y este caso en la escuela. Además, forma parte de las metodologías cualitativas que promueven el hacer y ser conscientes del propio conocimiento para alcanzar la autonomía. McKernan proporciona una definición de Investigación-acción:

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. (McKernan, 2001, 25)

Aclaro que aún cuando la Investigación-acción me sirvió mucho como apoyo durante y después de la intervención, me alejo de ella bajo dos aspectos: a) la demanda de formación y asesoría no surge propiamente de la escuela, sino que emerge ante mi solicitud para observar las clases de apreciación. Situación que fue el detonante para un proceso de reflexión que llevó a las profesoras a reconocer su escaso conocimiento del campo de la apreciación y expresión artísticas; b) yo no pertenezco al equipo docente del jardín de niños en donde se realizaron las observaciones, sino que soy externa a la institución.

Para guiar mi actividad como asesora, tomé como referencia el Modelo de colaboración que plantea Nieto (Segovia, 2001, 161):

Actividad asesora.	Asesor y profesor solucionan juntos un problema, ambos son interdependientes
Exhortación.	Propuestas proporcionadas a través de conductas interpersonales cooperativas para su contrastación y deliberación.



Provisión.	Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) diseñados al efecto o adaptados conjuntamente (revisión mediativa o en equipo)
Formación.	Discusión y revisión de significados y pautas de conducta para desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas. Énfasis en observación mutua y diálogo crítico.
Indagación.	Investigación cooperativa de situaciones educativas. Liderazgo compartido con los profesores. Los asesores y los profesores son <i>inputs</i> en el plan de mejora de la enseñanza como partes interesadas.
Coordinación.	Participación en decisiones sobre contenido y estructura de tarea intra e intergrupales. Papel co-participante en proceso y contenido del trabajo interactivo.

Además de que la docente del grupo se interesó cada vez más en el campo de la apreciación de la pintura, la directora estuvo al tanto de lo que sucedía durante las observaciones, también me hacía preguntas de manera informal respecto a los propósitos u obra que se apreciaría cada viernes. Esto ayudó a que en algunas ocasiones la directora pudiera responder a los padres de familia varias de las inquietudes que plantearon debido a la demanda de los niños y niñas acerca de la adquisición de posters o la asistencia a algún museo o centro cultural cuyo tema fuera la pintura.

Por otro lado, también me resultaron significativos los comentarios de la docente observada en torno a que sus prácticas relacionadas con el campo de la expresión y apreciación artísticas no eran cercanas a los nuevos planteamientos del PEP 04.

En este sentido, considero que las prácticas de enseñanza tradicionales sirven cada vez menos a las nuevas perspectivas educativas, así como a los actuales propósitos planteados desde reformas educativas que surgen constantemente. Las visiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje varían constantemente, esto tiene como consecuencia que los profesores tengamos que estar en un continuo proceso de cambio. Por otro lado, está lo que el docente hace dentro del aula a partir de sus referentes académicos, familiares, personales, etc. Una de las características de la práctica docente es la intención que hace que los profesores actúen de determinadas formas

en el entorno escolar, en este sentido Cerdá Michel anota:

..., puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan, en tanto docentes, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas, etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas. Sentidos que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de las mismas como a la distancia, a partir de procesos reflexivos. (Cerdá, 2001, 53)

El sentido que construyen los docentes, valida sus formas de actuación, por tanto, marca su intervención educativa para bien o para mal.

Vygotsky considera que el docente es un mediador, es decir un intermediario que propicia el desarrollo de los niños para conseguir y hacer más fácil una actitud o conducta determinada. En un principio esta mediación se debe dar en interacción directa y después el niño se apropia de lo que pretende enseñar el profesor. En una interpretación de Bodrova y Leong (2004) de la teoría de Vygotsky dicen:

Vygotsky creía que los adultos poseen complejos mediadores abstractos para ayudarse a pensar: palabras, símbolos, modelos gráficos, planes y mapas. Estos mediadores pueden estar a la vista, como una lista de cosas pendientes o pueden ser interiores. Los adultos usan estos mediadores naturalmente, de una manera integrada y, con frecuencia, automática, inconscientemente. Algunas veces los adultos enfrentan situaciones en las que el uso automático de los mediadores se interrumpe o dificulta. En situaciones semejantes, emplean mediadores exteriores evidentes, en vez de interiores (Bodrova y Leong, 2004, 69)

Los mediadores a los que refieren las autoras son de dos tipos; pueden ser verbales, visuales o físicos; como la palabra, imágenes u objetos, y la mediación docente que se caracteriza porque ayuda a pensar a los niños mediante símbolos, palabras o dar a conocer significado.

Aún cuando las observaciones de los niños eran primordiales, la propuesta de intervención cobró sustancial significado.

## 1.2. Observaciones dentro del aula

Para interpretar las observaciones a los niños y niñas, tomé en cuenta la

teoría de Vygotsky cuando considera que los niños aprenden el significado del lenguaje, mediante la actividad compartida y que el contexto social y cultural es determinante para que se apropien de estos significados.

Bodrova y Leong desde la teoría de Vygotsky, conceptualizan al lenguaje como: herramienta cultural universal que se aplica en muchos contextos para resolver problemas, así también, sirve para hablar, escribir, dibujar y pensar, también nos permite comunicarnos con nosotros mismos o con otras personas y a regular nuestra conducta y pensamiento. En cuanto al lenguaje y al aprendizaje Bodrova y Leong afirman:

El lenguaje permite adquirir nueva información: contenido, habilidades, estrategias y procesos. Aunque no todo aprendizaje implica lenguaje, las ideas y los procesos complejos pueden transmitirse únicamente con su ayuda. (...) Mediante éste se enseñan también las estrategias para resolver conflictos sociales (Bodrova y Leong, 2004, 96)

En este sentido, considero que las interacciones verbales de los niños y los procesos de comunicación que en éstas se generan, contribuyen al desarrollo en todas las áreas: la motora, la social y la cognitiva.

El dibujo como forma de expresión distinta al lenguaje, es de suma importancia para los niños pequeños ya que les permite concretar sus pensamientos, emociones y experiencias, y les ayuda a desarrollar sus representaciones. Bodrova y Leong, rescatan lo siguiente respecto al dibujo:

Al igual que Piaget (1923/1926), Venger (1986) sostiene que el dibujo es una representación del pensamiento del niño, pero a diferencia de aquél, afirma que la falta de especificidad en la representación del niño ocurre porque el niño produce un modelo del objeto que incluye sólo sus partes esenciales. Conforme el niño aprende más sobre el objeto, sus dibujos cambian, pues reflejan la comprensión recién adquirida. (...) De acuerdo con Venger, los dibujos pueden usarse del mismo modo que la escritura. Los dibujos pueden incrementar la conciencia del niño acerca de su pensamiento. Hacer que agregue detalles o que vuelva a dibujar modelos le ayuda a pensar mientras dibuja, con lo que su comprensión aumenta. (Bodrova y Leong, 2004, 104)

Comento por adelantado que durante las observaciones del trabajo de campo, constaté que en una sola clase, los dibujos de los niños cambiaron

cuando conocieron autorretratos de autores consagrados y, por consiguiente, las características de dichas pinturas.

Verger afirma también que dibujar enseña a los niños otras herramientas culturales, como la perspectiva y el espacio bidimensional. Hay convenciones culturales para representar en un dibujo la distancia entre los objetos cercanos y los más distantes, así como los objetos tridimensionales. (Bodrova y Leong, 2004, 104)

En consecuencia, los niños asimilan estas convenciones culturales y las aplican a sus producciones.

Interacción y contexto sociocultural están íntimamente ligados ya que la influencia sociocultural se produce en la interacción social. Los niños en su interacción con otros impulsan su desarrollo y se hacen más hábiles para utilizar herramientas intelectuales y culturales que les permitan aprender.

Tudge y Rogoff (1989) acotan que la interacción social:

...facilita el desarrollo de ciertas circunstancias que necesitan una descripción más detallada. Una de la más importantes parece ser la posibilidad de que los participantes comprendan otros puntos de vista o participen en destrezas más complejas, ya sea mediante la observación activa o mediante la participación conjunta en la solución de un problema. (Tudge y Rogoff, 1989, 100)

El aula preescolar es el marco en donde se establecen las interacciones de los sujetos o individuos para propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el espacio del aula, el alumno (entendido como el conjunto de alumnos) y el profesor y sus interacciones configuran el escenario educativo que conforma la escuela.

Dentro del marco institucional, las interacciones en el jardín de niños cobran especial relevancia debido a que los discursos, las relaciones y los afectos, se encaminan a que los niños se apropien de las normativas y modos de funcionamiento de la escuela.

Los aprendizajes que se construyen a partir de una persona más capaz, así como el intercambio entre pares, permiten que el bagaje cultural de los niños se acreciente. Es la escuela, por tanto, un espacio en donde idealmente los

alumnos desarrollan todo su potencial.

Las interacciones entre los individuos que confluyen en el aula escolar, son de diversos tipos, aunque en las observaciones en el grupo preescolar identifiqué cuatro:

- Relación profesor-alumno. En donde se establece una relación directa e individual, generalmente se establece un diálogo que puede ser cordial, en el sentido de dar una instrucción directa o solicitar que conteste a alguna pregunta planteada en la clase; no obstante la relación no siempre es complaciente, muchas veces este tipo de interacción es para llamar la atención al alumno o también para solicitar una acción a manera de mandato.
- Relación profesor-alumnos. Esta relación es la segunda más utilizada, suele ocurrir que los alumnos se convierten en receptores de la información que pretende dar la maestra. El profesor, mediante esta relación, proporciona orientaciones y explicaciones en relación con los contenidos y actividades a realizar.
- Relación alumno-alumno. Se dio cuando de individuo a individuo se establecían diálogos que les permiten constatar, construir, intercambiar, afirmar o echar abajo conocimientos o hipótesis. Esta relación al igual que la siguiente fueron de gran utilidad para propiciar aprendizajes.
- Relación alumnos-alumnos. Cuando se hacían pláticas conjuntas en torno a lo que se apreciaba de las pinturas. Se refiere a la participación libre, espontánea, que hacían los niños las actividades de apreciación.

La organización de mobiliario y materiales en las aulas preescolares es muy particular, la distribución del espacio, permite el libre paso entre las mesas y, por tanto, se promueve la interacción multidireccional.

Las conversaciones que se dieron en el salón no sólo fueron producidas por el eje directriz de la docente sino que fluyeron entre ellos de distintas

maneras. Las interacciones entre los niños dieron pautas para establecer o construir nuevos aprendizajes respecto a los tópicos que surgieron a partir de la apreciación de las pinturas.

Las producciones plásticas fueron otro vehículo de comunicación que a los niños también les ayudó a comprender e interpretar la realidad.

Otra forma de comunicación-interacción que ayuda a la apreciación de la pintura, es cuando la docente hace preguntas de cualquier tipo sobre la obra a apreciar. Las preguntas se convierten en invitaciones para que los niños participen y al responder, vinculen estas respuestas a experiencias personales dentro y fuera de la escuela.

En el siguiente capítulo, expongo el marco referencial mediante algunos conceptos vinculados con la apreciación, la cultura, el juego, la educación, lo artístico y lo estético, como elementos básicos que me permiten sustentar esta tesis.

## 2. ¿La apreciación se enseña?

*" a diferencia de las necesidades 'primarias'  
la 'necesidad cultural' como necesidad cultivada  
se incrementa a medida que se sacia"  
P. Bourdieu*

En las escuelas se le ha dado al arte tradicionalmente poca o nula importancia, Elliot Eisner y Juan Acha\* se dan a la tarea de demostrar que el arte aporta elementos para el desarrollo de capacidades visuales y creadoras, asimismo, ayuda a la adquisición de sensibilidad visual y apreciar las cualidades de las expresiones artísticas. Acha descubre que en las escuelas latinoamericanas se pondera únicamente la expresión, sin dar herramientas para aprender el proceso de percepción y apreciación.

De lo anterior, me surge la duda acerca de si la apreciación se puede enseñar a los niños preescolares, más adelante, al profundizar en la revisión teórica, he tenido que abarcar el campo de la educación estética, a ésta última la asumo como una toma de conciencia de lo que se siente y razona para crear vínculos con la realidad y a su vez crear significados.

En nuestro país, las actividades artísticas en las escuelas están en función de fechas a celebrar para la sociedad en general, como el día de las madres, el día del niño, el cierre del año escolar, festividades de fin de año, etc. Otro aspecto importante que priva en los planteles escolares, es la poca o nula inclusión del arte dentro del currículo para equilibrar el resto de los contenidos o competencias que se pretenden alcanzar o desarrollar, con el fin de una formación integral en los niños y niñas.

El acercamiento al arte sobre todo en el nivel preescolar, se ha centrado únicamente en la realización, en producir algo, en formas expresivas que van desde un dibujo o pintura hasta ocasionalmente poemas, historias, etc. La

---

\* Teórico nacido en Perú. Desde los años cincuenta se inicia como crítico de arte. A partir de 1920 marca una diferencia de otros artistas occidentales ubicándose en la realidad latinoamericana, se le considera como el último de los críticos creadores. Se traslada a México en 1971 en donde desarrolla gran parte de su potencial teórico y da importancia a la Sociología del arte. Muere en 1995.

apreciación se deja de lado y, en consecuencia, el desarrollo de habilidades críticas hacia lo estético.

En este sentido, Eisner (1972) afirma que el aprendizaje artístico no se da en una sola dirección, y propone tres alternativas para su enseñanza cuando señala que se deben desarrollar: capacidades necesarias para crear formas artísticas; desarrollar capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural (Eisner, 1972, 85). Es decir, lo productivo entendido como expresiones, creaciones y producciones; lo crítico, como el desarrollo de habilidades para la percepción y apreciación estética y la comprensión del arte entendida desde el aspecto cultural. Abunda cuando dice que:

A modo de revisión, observamos que una concepción del arte infantil, la defendida por Arnheim, da mayor importancia al desarrollo de la percepción mediante un proceso de diferenciación de formas gráficas que producen los niños en la medida en que crean equivalentes estructurales bidimensionales de los objetos que perciben. Arnheim dice que los niños dibujan lo que ven, no lo que saben. (Eisner, 1972, 85)

Esto implica que:

...el desarrollo de la complejidad cognitiva-perceptiva es inherente tanto a la percepción como a la creación artística (Eisner, 1972, 85).

Tomo este referente para subrayar que lo artístico está íntimamente relacionado con el hacer, con la expresión, así también, afirmo que el desarrollo de las capacidades de la percepción y apreciación, son aspectos nodales para el desarrollo de habilidades cognitivas.

Una de las principales características de los seres humanos es la de estar inmersos en la cultura, este importante aspecto lo estudio desde distintas concepciones que permitan mantener la idea de que el arte y el juego son aprendizajes sociales y no información transmitida genéticamente. La teorización de elementos como la cultura, el arte, el juego y la estética, permitirá sustentar el concepto central de esta tesis: la enseñanza de la apreciación.



A la percepción, en coincidencia con Arnheim (1993), la tomo como el comienzo, la base. Percibir es notar de cierta manera, ir más allá de la visión ordinaria; en este proceso, la apreciación permitirá ver las cualidades de las cosas así como aspectos estéticos considerados como lo que se siente y razona para detonar procesos reflexivos y hacer una crítica. En este caso, a partir de las posibilidades de los preescolares, en donde siempre estará involucrado el juego contemplado como un elemento vital para el niño pequeño. Estas ideas permiten sostener que es necesario ayudar a los alumnos al aprendizaje de la apreciación para llevarlos a través de un proceso que permita alcanzar experiencias estéticas.

En cuanto al aprendizaje, Arnheim (1993) afirma de manera contundente que en las escuelas preescolares los niños aprenden al ver y manipular; piensan a través de la percepción, sólo que en las escuelas no se tiene clara esta idea. Coincido con este autor cuando asevera que sólo se les adiestra en manualidades, para el entretenimiento o la "distensión mental".

Dewey (1949) asevera que cuando el objeto artístico alcanza la categoría clásica se aísla de la condición humana bajo la que fue creada u obtuvo el ser, así como las consecuencias humanas que engendra en la experiencia. Al arte, por tanto, lo considera como un ente aislado de la vida social con un carácter solo contemplativo, sin involucrar pensamientos o el razonamiento. En este sentido, el arte visto en lo cotidiano, permite su significación general, que no sea visto como un ente lejano y separado o sólo asociado a un objeto o producto artístico de "renombre". Coincido cuando Dewey indica que el arte debe ser parte de la vida significativa de una comunidad, y que incluso debe contener un propósito social integral en donde no exista una división en las disciplinas.

Conforme se desarrolla el proceso de aprendizaje de la apreciación, no necesariamente se requerirá de objetos artísticos "reconocidos" o validados por críticos de arte, sino que el individuo podrá apreciar de manera personal cualquier objeto artístico con gusto propio y producir significados. En este

sentido la escuela tendrá el compromiso de aportar el diseño de situaciones de enseñanza y una pertinente selección de obras acordes a los propósitos apreciativos.

En este capítulo pretendo desarrollar lo que significa la enseñanza de la apreciación y la educación estética en el nivel preescolar, para ello, considero dos ideas centrales: en primer lugar, la importancia de tener algo que mirar o apreciar que despierte experiencias significativas, estéticas o de apreciación y, por el otro, la necesidad de propiciar desde la escuela situaciones didácticas que promuevan descubrir significados articulados con dichas experiencias.

Desde lo planteado hasta el momento y con el apoyo de algunos autores que abordan la enseñanza de la apreciación, afirmo que la apreciación se enseña e incluso es, o puede ser, parte de un proceso de apropiación para la toma de decisiones que ayuda a crear significados personales. Mi propuesta es que el arte y su apreciación vayan de la sorpresa y conmoción hasta convertirse en algo que se haga cotidiano e ir otra vez más allá con nuevas formas de ver los objetos artísticos y volver nuevamente a incorporar la experiencia en lo cotidiano. Este proceso de comprensión del arte desde la apreciación es el punto nodal de esta tesis.

## 2.1. Cultura, arte y juego

La relación entre la cultura, el arte, el juego y los procesos educativos es fundamental ya que influyen de manera preponderante en la formación de los individuos. En este apartado pretendo analizar cómo se han transformado las concepciones sobre cultura y juego, y cómo estas distintas formas de pensar han impactado en el ámbito educativo.

Desde el nacimiento del término cultura se le han dado un sinnúmero de significados, que van desde considerarla como un bien que podía acumularse, atesorarse, distribuirse o intercambiarse, hasta utilizarla como

sinónimo de crianza, educación o entrenamiento humano. Partir de que lo sociocultural conforma al ser humano, indica que también las concepciones de arte cambian conforme a las épocas.

Me apoyaré en científicos sociales como Pierre Bourdieu, Clifford Geertz, Agnes Heller y Antonio Ariño; en el antropólogo Néstor García Canclini y en los filósofos Schiller y Kant.

Clifford Geertz (1987) afirma que las concepciones de cultura aún cuando cambien conforme a las épocas, deberán reconciliar lo tradicional y lo moderno cuando reconoce el dinamismo, la multidireccionalidad y la incertidumbre en la transformación de las sociedades. Considera, incluso, que la tradición puede convertirse en ideología favorable para la modernización.

Tomo también la concepción de Ariño (1997) como especialista en sociología de la cultura, que en relación con ésta dice lo siguiente:

..., la modernidad implica una utilización del término cultura como léxico fundamental de una ideología de la excelencia; de la afirmación antropológica de la dignidad de la diferencia; y como etiqueta que designa un área o campo de acción específico. (Ariño, 1997, 15)

El campo del arte, sería uno de los campos específicos a los que hace referencia Ariño. El arte, a diferencia de otros campos (ciencia, política, sociedad por ejemplo) tiene sus propios lenguajes y símbolos, es decir, se apropia de una forma de *ser* que lo hace diferente y al mismo tiempo parte de la cultura.

Como había adelantado, el término cultura ha sido tratado desde diferentes visiones; la antropológica, la sociológica, e incluso desde el campo de las ciencias llamadas "duras" que la considera como el cultivo de la ciencia y el saber.

La definición de cultura desde el punto de vista antropológico es considerada como toda creación humana. Ariño (1997) acota que Edgar Morin la define como un sistema de símbolos; que existe una animalidad del conocimiento

pero también una humanidad y a ese salto cualitativo es a lo que denomina cultura. Para Morin el ser humano es un ser biocultural; biológico en todas sus manifestaciones y la cultura misma es resultado de esa evolución biológica. Este concepto antropológico-humanista expresa una doble dimensión de la cultura: se habla de genotípica y fenotípica sociales. El genotipo se refiere al carácter genérico, general y generador de la cultura y el fenotipo a su expresión y actualización en función de las circunstancias y condiciones de un entorno concreto.

El mismo autor considera que el concepto de cultura desde esta visión, es bidimensional. Es decir, toma una dimensión ontológica (alude al carácter constitutivo de la cultura para la vida social y para la propia humanidad y en ese sentido es universal), y también aborda una dimensión fenomenológica (investiga las diversas manifestaciones de este bagaje constitutivo asentando la dignidad equivalente de cualquier forma de vida humana).

García Canclini (2006), desde la posición de Pierre Bourdieu concibe a la sociedad bajo dos tipos de relaciones: las de  *fuerza*, que corresponderían a valores de uso y de cambio; y las relaciones de  *sentido* concatenadas con la organización de la vida social y procesos de significación, en estas relaciones de sentido incluye a la cultura.

García dice que la cultura:

...abarca el  *conjunto de los procesos sociales de significación\**, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el  *conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.* (García Canclini, 2006, 34)

Es notorio cómo este autor inserta en su concepto de cultura una definición compatible con distintos enfoques disciplinarios. Siguiendo la posición de Bourdieu (en quien se apoya García), considera a la cultura como "espacio de reproducción social y organización de las diferencias". Explica que el gusto de ver y experimentar el Arte inicia en la relación emocional que se establezca

---

\* cursivas en el original.

con él. Agregó que este proceso inicial deriva en la movilización del intelecto y la toma de decisiones para ver lo que nos gusta.

En el análisis de la definición sociológica de cultura, hay un aspecto poco abordado que Bourdieu anota como campos de producción cultural y en donde se inserta el arte<sup>\*</sup>, y lo ubica en una esfera relativamente autónoma desde que se constituye en y por el rechazo de algún interés material, es decir, está tomado como un bien simbólico.

Greene (2004) propone entender que los conceptos y preceptos disponibles para las nuevas generaciones surgen de los significados construidos o de los caminos del conocimiento diseñados a lo largo de los años, por artistas, gente común, maestros y filósofos. Esto permite mirarnos como miembros de una cultura que cambia a lo largo del tiempo y que encontremos sentido al apropiarnos de los sistemas simbólicos de la cultura y las artes.

Vivir de manera compartida implica que estamos inmersos en una sociedad, esto implica determinadas maneras de actuación y comportamiento, así como de producir ciertos productos con características acordes a la cultura en que nos desenvolvemos. Me apoyo en Eisner cuando dice que:

(El arte) es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura". (Eisner, 2004, 19)

La interacción con los demás, el compartir nuestra cultura, y la búsqueda de significados como lo dice Eisner, hará que nos involucremos con el arte, para hacerlo más cotidiano, menos inaccesible. Pensar, reflexionar y elaborar juicios sobre el arte, fomenta un contacto real con el mismo, y como dice Greene en el caso de la escuela: habilita a los alumnos a notar lo que está ahí para ser notado y a dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos diversos significados.

---

\* Las otras esferas de la acción social son la económica y la política. La reproducción cultural es la que alude al arte.

El establecimiento de vínculos entre el arte y la cultura en que éste emerge, ayuda al desarrollo del pensamiento en los niños, porque les da elementos para comprender el contexto, encontrar sentido, significado y una mayor coherencia de la forma artística; a romper el aburrimiento y la pasividad para encontrar múltiples soluciones a los problemas que se les presenten, a través de los diferentes lenguajes artísticos.

Para la formación de conceptos es inevitable experimentar el universo cualitativo, y especialmente el arte permite profundizar en estas experiencias y participar en la exploración de la imaginación. Esta exploración es de especial ayuda y satisfacción para los niños pequeños, porque el mundo sensorial en el que recién participan, es una fuente de placer e imaginación.

En el pensamiento filosófico, al arte y juego se les relaciona íntimamente porque ambos se desenvuelven con una característica básica: el derecho a decidir, y este derecho a decidir implica la libertad. La experiencia de juego también ha sido analizada desde la antropología, pues se la considera análoga a lo ritual, es decir, sale de lo cotidiano, en libertad y sin coacción. Esto produce sentimientos, actitudes y pensamientos distintos a lo común.

Echeverría (s/f) arguye que cuando se da una ruptura de la cotidianidad se puede dar el espacio para el juego y lo dice de la siguiente manera: "La cotidianidad humana sólo puede concebirse como una combinación, conflictiva en sí misma, de la ejecución automática del programa con una ruptura que podríamos llamar 'reflexiva' de la misma." (Echeverría, s/f, s/p)

Echeverría considera que este tiempo de ruptura (fiesta y juego) se da en el plano de lo imaginario y como un tiempo extraordinario dentro del tiempo de rutina, es decir la temporalidad humana. En concreto, dice que el juego es vital para el ser humano para salir ocasionalmente del terreno de la conciencia objetiva y pasar al plano de lo imaginario; cree que es una de las más abstractas rupturas que hace que desaparezca la contraposición entre carencia absoluta del orden y la necesidad o norma y hace incluso que sean intercambiables.

Schiller, desde una visión sustentada en Kant, considera que existen un impulso sensible y un impulso formal. Schiller agrega el impulso de juego y menciona:

La razón exige por motivos trascendentales que haya una comunión del impulso formal\*\* con el material, esto es, que exista un impulso de juego, porque sólo la unidad de la realidad con la forma, de la contingencia con la necesidad, de la pasividad con la libertad, completa el concepto de humanidad. (Schiller, 1999, 223)

Como se ha develado en este apartado, los conceptos de cultura, arte y juego se entrelazan constantemente, ahora incluso se agrega el concepto de libertad en el sentido de hacer consciente el derecho a decidir. Schiller asume que el juego tiene como función social la de ser el vehículo de la experiencia sensible que ayudará a transitar hacia el impulso formal (razón), sobre todo cuando se reflexiona. Este vaivén entre el juego y la razón que propicia experiencias estéticas es una de las ideas centrales de esta tesis.

Es interesante que desde tiempo atrás, bajo el término juego esté mezclado el concepto de libertad, en el sentido de que nos hace más humanos.

Al término juego también le subyace el término trabajo, en este sentido Dewey (1949) conceptualiza los términos juego y trabajo, y plantea que el primero se puede convertir en una actividad que propicia el desarrollo mental, al construir significados y relacionarlos con actitudes de trabajo, de aquí que defiende la importancia de no perder el espíritu lúdico. Por otro lado, alude al trabajo como actitud mental y no sólo actividad exterior orientada a la producción de objetos materiales con significado, es decir, algo

---

\*\*Schiller dice que somos movidos por fuerzas contrapuestas, es decir impulsos. El primero de ellos es el impulso sensible que resulta de la existencia material del hombre o de su naturaleza sensible (mundo material; a diferencia de dar materia, crear). Considera al impulso formal como el resultado de la existencia absoluta del hombre o de su naturaleza racional, este impulso se encarga de proporcionar al hombre la libertad de armonizar sus manifestaciones y *de afirmar su persona en todos los cambios de estado*. Posteriormente relaciona a ambos en el impulso de juego. *El impulso del juego, en el que ambos actúan unidos, coaccionará entonces al ánimo, moral y físicamente. Ya que suprime toda arbitrariedad, suprimirá también toda coacción, y liberará al hombre tanto física como moralmente.*

observable que tiene ciertos fines (valor del producto mediante tareas asignadas desde fuera y de las cuales carece el juego).

Dewey plantea que hay una falsedad en las nociones que relacionan la imaginación con el juego *improductivo* y la utilidad con el trabajo: "No es lo que se hace, sino la cualidad mental con que se hace, lo que determina qué es utilitario y qué es creativo y libre" (Dewey, 1949, 182) y sostiene que:

- La imaginación saludable no trata con lo irreal, sino con la realización mental de lo que se sugiere.
- Las reacciones infantiles son principalmente físicas y sensoriales no relacionadas con verdades espirituales. La vida de los niños es más unitaria y global.
- A los niños lo que les interesa es lo que es por sí mismo.

En relación con lo educativo, el autor considera que habrá que ocuparse de los problemas de la vida y dice que las estrategias y actividades educativas deben organizarse de forma que las manualidades se conviertan en instrumentos para la formación de hábitos intelectuales; así como ofrecer oportunidades de formación desde la resolución de problemas cotidianos o típicos que impliquen la reflexión y la experimentación personal, lo que conduce a conocimientos cada vez más especializados.

Desde la posición filosófica de Dewey, se pretende restaurar "...la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia, que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que son reconocidos universalmente como constitutivos de la experiencia" y en (Dewey, 1949, 3) donde interviene el juego, sobre todo en los niños y niñas.

En relación con el juego, Dewey considera que la emoción es un signo consciente, un rompimiento de hecho (o inminente) que induce a la discordancia y por consiguiente a la reflexión, sólo a partir de estas fases de perturbación y conflicto se mantiene una memoria subyacente que persiste y da sentido a la vida.

Es claro que en la experiencia estética se involucran emociones que



conducen a la reflexión con la intermediación del juego. En los niños preescolares, el hecho de que la pintura les provoque a hacer inferencias, comentarios, expresar gustos o disgustos, razonamientos e hipótesis, ya lo considero un acto reflexivo en torno al trabajo artístico que aprecian. El tránsito entre la emoción y la razón con el juego de por medio, dará como resultado la experimentación de experiencias estéticas en los niños.

El juego y la conciencia son atributos del ser humano, que permiten la transformación. "El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente" (Dewey, 1949, 25).

El juego para los niños, puede considerarse un medio nato de expresión, un instrumento de conocimiento, socializador, regulador y compensador de la afectividad que permite estructurar el pensamiento; es un medio vital para la organización, desarrollo y afirmación de su personalidad. Se vincula con la posibilidad de experimentar la experiencia estética, particularmente debido a la estrecha conexión de ambas esferas con la afectividad de los niños.

Este recorrido teórico, me permite sustentar las ideas que considero básicas para el concepto de apreciación, a la que concibo no sólo como mirar, sino que involucra procesos cognitivos que ayudan a distinguir cualidades en las producciones artísticas. También involucra la interpretación, análisis, valoración y disfrute del arte.

Eisner, desde la perspectiva de la estética, considera que:

Exige la capacidad de lentificar la percepción para poder examinar y saborear las cualidades visuales. Exige buscar relaciones cualitativas y fijarse en la calidad de experiencia que generan. (Eisner, 2004, 46)

Las experiencias generadas que menciona Eisner, en este sentido, están relacionadas con la experiencia estética, ya que al identificar las cualidades del hecho artístico, comienza también un proceso de crítica y reflexión, así como de experimentación de emociones y sentimientos que hacen

significativas estas experiencias dentro de la formación de los individuos. Estos conceptos enriquecen la noción de apreciación pues aportan componentes para la construcción de experiencias artísticas y estéticas. En el siguiente apartado, haré una distinción acerca de cómo estas experiencias derivan a su vez en experiencias estéticas al mirar u observar obras u objetos artísticos.

## 2.2. Arte, educación, y estética

Hans-Georg Gadamer, refiere que la estética se inventó tardíamente (siglo XVIII, época del Racionalismo), con la separación del sentido del arte del contexto de la práctica productiva, así como con la liberación del concepto de arte del tema religioso.

La estética es considerada como un campo particular de la Filosofía que tiene componentes como la percepción, apreciación y experiencia estética, así como su relación con el conocer, entender y sentir. Al hacer la revisión teórica, descubrí que existe una delgadísima línea entre lo que es apreciación y la estética. En palabras de Greene:

Para algunos, la 'estética' tiene que ver en primer lugar, con la clase de experiencias asociadas a encuentros reflexivos y conscientes con las artes. O tal vez concentrarse en la manera en la que un trabajo artístico puede convertirse en objeto de experiencia y el efecto que entonces tiene al alterar las perspectivas sobre la naturaleza, los seres humanos y la existencia momento a momento. (Greene, 2004, 15)

En los planteamientos de los autores revisados es también recurrente, como ya se ha visto, la estrecha relación entre experiencia y sensibilidad. Acha considera que se abre un camino emergente para la educación artística: dar prioridad a la cotidianidad estética del hombre común partiendo de que la función esencial del arte es la de enmendar, ampliar o afirmar la cultura estética de los individuos y las colectividades y sus relaciones sensitivas con la naturaleza y sus semejantes, en donde el gusto y la sensibilidad dominen

la visión del ser humano a partir de la enseñanza en las escuelas.

Concuerdo con la idea de educación de Greene al considerarla un proceso que permite a las personas ser diferentes, adentrarse en el significado, crear nuevas perspectivas; también propone ayudar a los alumnos a romper con lo que se da por hecho (actitud natural) y ver los diversos modos de conocer, ver y sentir en un esfuerzo consciente por imponer diferentes órdenes a la experiencia.

Greene enfatiza que la educación artística, tiene que ver con las creaciones *deliberadas* para sensibilizar al arte a los alumnos. La importancia de esta intencionalidad pedagógica, radica en la selección que hacen los maestros de las manifestaciones u objetos artísticos. La situación didáctica plasma y completa en el diseño elementos formales y sensoriales, es decir, involucra la selección de distintos y variados sonidos, colores y formas, para después darle cuerpo a lo que se ha percibido, sentido, imaginado en notas musicales, tipos particulares de movimientos, acciones intencionales, imágenes o palabras. El trabajo artístico debe ser asido, percibido o atendido de cierta manera, si es que ha de surgir en la experiencia de otro como un trabajo artístico.

Eisner afirma que particularmente en las escuelas erróneamente se considera a las artes como agradables, pero no necesarias y sostiene que:

...muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas. (Eisner, 2004, 14)

El énfasis que pone el autor es que debe ser significativo y para guiar la práctica en la educación artística, Eisner plantea 5 principios:

1. Valorar la distinción de las artes como poseedoras de un valor intrínseco; éstas contienen capacidades para ver el mundo de manera cualitativa también con un carácter satisfactorio y significativo. Se

agregaría a este principio el que el niño desarrolle habilidades expresivas por distintos medios (plástica, teatral, literaria, dancística, verbal o musical) y con distintos materiales.

2. Ayudar a que las artes fomenten el desarrollo de la inteligencia (desde la teoría de Dewey sobre el arte y el pensamiento cualitativo).
3. Apoyar para aprender a crear imágenes visuales satisfactorias y a responder al arte y su papel en la cultura, también se involucra el aprendizaje de crear y experimentar características estéticas de las imágenes.
4. Ayudar a las niñas y niños a reconocer lo que hay de personal, distintivo e incluso único de ellos y sus obras. (no a la uniformidad, sí a la diversidad personalizando la visión y el significado). Así como a observar las sutilezas.
5. Procurar que los estudiantes tengan formas estéticas de experiencia en la vida cotidiana. (Eisner, 2004, 65-68)

Estos principios ayudan a identificar que la apreciación contiene elementos esenciales que no deben soslayarse: La capacidad para ver al mundo de manera cualitativa; el fomento al desarrollo de la inteligencia; y el acercamiento al arte y a la cultura son fundamentales para aprender a ver características estéticas del mundo que nos rodea, para interpretar, analizar, valorar y disfrutar del arte.

Considero que un problema de nuestros planteles preescolares es el trabajo en la urgencia, para validar que se ha estado trabajando, esto deriva generalmente en un producto material (casi siempre un dibujo). Esta situación no permite dar un lugar distinto a la apreciación, sino sólo a la expresión, por tanto, se da un peso considerable a esta última.

Acha, afirma que en nuestras escuelas (refiere a las latinoamericanas) no nos permitimos atender a los procesos, sino que apuntamos siempre al producto, además de que miramos a la educación separada de lo artístico. Acha, por otra parte, menciona que el proceso de creación y la creatividad

deben su calidad a un proceso y para dar un resultado, que es una de las ideas principales de este trabajo.

Greene dice que la educación estética es una empresa intencional que se diseña para fomentar el acercamiento, la apreciación y la reflexión en relación con las artes; asimismo destaca cómo brinda herramientas a los alumnos para que noten lo que está ahí para ser notado de los trabajos artísticos y construyan sus propios significados.

El inculcar la cultura estética desde la escuela, propicia que los niños pequeños hagan conciencia de sus preferencias y aversiones. Asimismo, guía hacia valores éticos y políticos que abren la posibilidad de distinguir sus experiencias estéticas y relacionarla con el mundo.

Coincido con Greene cuando propone no tomar a la educación estética como algo superfluo, sino como parte integral de la formación de una persona, de su desarrollo perceptivo, emocional e imaginativo. Esta autora también afirma que la educación estética es parte del esfuerzo humano por impulsar a los niños y jóvenes en la búsqueda de sentido y coherencia en el mundo, de manera que se rompa con lo pasivo, lo aburrido y se encuentren formas de despertar a un mundo coloreado, sonoro y lleno de problemas a resolver.

Aún cuando las distintas posiciones sobre la educación estética toman en cuenta a las sensaciones, Dewey argumenta que la psicología y la filosofía no las consideran, y advierte que la sensibilidad abarca lo emocional y sentimental íntimamente ligadas a la experiencia. En este sentido, los humanos, al tener más oportunidades de resistencia y tensión, experimentación e invención, adquieren mayor intuición y novedad en la acción, en resumen más agudeza del sentimiento.

Para Dewey las emociones son un factor de unidad y aclara que éstas no son simples, sino que, cuando son significativas, son cualidades "...de una experiencia compleja que se mueve y cambia" ya que están unidas a acontecimientos y objetos en movimiento y con la característica de ser duraderas. "La emoción es la fuerza móvil y cimentadora. Selecciona lo

congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente disparatados y desemejantes". (Dewey, 1949, 40)

Desde otras posiciones ya he argumentado que la emoción y el sentimiento son ingredientes fundamentales para experimentar una experiencia estética.

Me apoyo en esta idea:

Los significados perceptivos adquiridos a través de una sensibilidad refinada van más allá de la atención a la estructura formal de la forma visual. Los artistas tienden a traspasar la mera superficialidad de una situación, a descubrir los significados o implicaciones ocultos de la situación (Dewey, 1949, 87).

La sensibilidad en los seres humanos, en los niños, se podrá desarrollar mediante una firme activación encaminada a identificar el entorno cualitativo. "Para el niño preescolar conocer el mundo significa, en gran medida, saber cómo se puede experimentar empleando todas las modalidades sensoriales" (Eisner, 2004, 39). Agrego que Dewey sugiere favorecer este proceso mediante la enseñanza de percibir sutilezas y complejidades del entorno.

Parsons (2002) por su parte, afirma que existe una concepción limitada y poco seria al tratar de comprender el arte sólo desde la cognición y lo confirma al decir:

El arte trata de significados *sui generis* y que no son reducibles a otros tipos de significados. Las obras de arte son ante todo objetos estéticos, y su relevancia se pierde cuando se entienden como si fueran objetos corrientes (...) en su lugar, sostengo que debemos considerar la comprensión de las obras de arte como objetos estéticos, y ésta será una interpretación distinta de la de otros objetos. (Parsons, 2002, 14)

Menciona una segunda limitación derivada de lo anterior cuando dice que se concibe a la cognición sin comprensión, y defiende que la cognición se puede sustituir con alguna forma de conducta, pero el realizar una conducta no es equivalente a la comprensión. Resulta interesante cómo Parsons sostiene que en nuestra sociedad actual se habla mucho menos de temas estéticos que de temas morales, situación que impacta en el ámbito educativo al dejar en un

lugar marginal a las artes en el currículo. En cuanto a la comprensión del arte, sustenta la tesis de que las personas responden de maneras distintas a la observación de la obra de arte desde que tienen diferentes expectativas, juicios, reacciones e historias.

Parsons propone que el desarrollo cognitivo del juicio moral (que incluye elementos de Kant) se realiza a través de distintas fases, que se vinculan con tres clases básicas de cognición: la empírica, la moral y la estética. Para traducir estos conceptos en términos actuales, se sustenta en Habermas, particularmente cuando se ocupa de tres mundos distintos: el mundo externo de los objetos, el mundo social de las normas y el mundo interior del yo. Desarrolla sus fases también basándose en Piaget (desarrollo para la comprensión de la ciencia) y en Kohlberg (desarrollo de la comprensión moral) para armar una teoría para la comprensión estética.

Las fases no son consideradas como un proceso lineal, y el autor acepta que se puede transitar por ellas libremente de acuerdo con cada individuo pero además de acuerdo a estados de ánimo, experiencias etc.

En este sentido, creo que en proceso de aprendizaje de la apreciación de la obra artística, los niños pueden igualmente transitar de una fase a otra, lo que se ve influido por las características de su entorno sociocultural y por el número y cualidad de experiencias por las que hayan transitado.

En otro orden de ideas, me referiré a la teoría de Dewey acerca del pensamiento reflexivo. Su propuesta es mostrarnos la mejor manera de pensar, y propone el pensamiento reflexivo como el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas en la cabeza a un tema con todas sus consecuencias, es decir, la reflexión (Dewey, 1989, 21). Argumenta que nuestro pensamiento es en general una incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente y refiere que al pensar en significados se hace una focalización de lo que perciben directamente los sentidos.

De lo más importante del pensamiento reflexivo según Dewey es la tendencia a una conclusión que se alcanza en "un movimiento sostenido

dirigido a un fin común” (Dewey, 1989, 22). Indica que el pensamiento reflexivo impulsa la investigación mediante un encadenamiento ordenado de ideas, una voluntad de control, una finalidad y un examen, análisis e investigación personales.

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. (Dewey, 1989, 25)

Este tipo de pensamiento tiene como característica que sea un esfuerzo voluntario y consciente. Un punto medular del pensamiento reflexivo es cuando una cosa nos significa algo y esto nos lleva a otra cosa más. Este proceso afirmaría las creencias y es base del pensamiento característicamente intelectual. La reflexión comienza cuando dudamos de la veracidad, el valor o la autenticidad de algo y tratamos de probarlo hasta que exista una aceptación (Dewey, 1989, 27). O dicho de otra forma, la reflexión implica la creencia o no en algo y funciona en primera instancia como una prueba, fundamento de la creencia. En la escuela, esto puede promoverse desde la construcción de situaciones didácticas que pueden estar basadas en preguntas que promuevan la construcción de nuevas experiencias a partir de lo que los niños puedan apreciar en las pinturas.

Según Dewey, las fases del pensamiento reflexivo son:

1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. (Dewey, 1989, 28)

La finalidad nos lleva a ideas que nos permiten conclusiones, esto Dewey lo llama finalidad reguladora. “La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar” (Dewey, 1989, 30)

El autor me ayuda cuando dice que a un niño (pienso en los niños pequeños)



no se le puede demandar pensar cuando no tiene experiencias anteriores, y esto lo aplico a la reflexión sobre el acercamiento de los niños a la pintura. Entonces, desde mi punto de vista, las situaciones didácticas –de acuerdo a su diseño y modo de implementación- pueden propiciar o no que los niños piensen de manera reflexiva y aprecien o valoren desde referentes conceptuales y sensitivos las distintas manifestaciones artísticas.

Con apoyo en la teoría de Dewey, considero que en los niños se deben crear necesidades de aprendizaje, además de las condiciones favorables que faciliten la curiosidad por la investigación y la búsqueda.

Los valores del pensamiento reflexivo según Dewey son los que nos liberan de la actividad impulsiva y rutinaria; capacitan para actuar de manera intencional para la consecución de objetivos. Esto es también muy pertinente para llevarlo a los niños pequeños ya que su pensamiento en general es muy reactivo, en este caso las situaciones de apreciación de la pintura ayudarían a crear necesidades de aprendizaje mediante el pensamiento reflexivo y a una regulación de sus actitudes al adquirir la capacidad de la anticipación. Solo por medio del pensamiento reflexivo, se pueden dar cuenta de que hay consecuencias en su hacer y decir y como dice el autor: asegurarlas o evitarlas. La regulación permite aprender en lo positivo, pero sobre todo, en el caso de los niños, hace que transiten por experiencias que ayudan a percibir sus aciertos y errores, de la misma forma, mediante la regulación de las condiciones de observación e inferencia, reducción de prejuicios e independencia de criterios hace que tomen conciencia de su individualidad y en consecuencia de encontrar los propios significados.

También es imprescindible anotar que el pensamiento reflexivo sirve a los niños pequeños para que poco a poco se vayan empapando de significados y aprovechar sus primeros años de vida que es cuando captan el mundo por los sentidos en todo su potencial.

Está en manos de los maestros mostrar los caminos; siempre con sentido y que sea significativo para los alumnos, así también, es responsabilidad del

docente tener una actitud intelectual responsable, es decir, que también para sí tenga el hábito de pensar de manera reflexiva.

Tomar en cuenta los intereses de los alumnos permite impulsar los procesos de ayuda para el pensamiento reflexivo, pues a partir de ahí es posible brindar una atención individualizada y seleccionar los métodos más adecuados para desarrollar hábitos de pensamiento.

Una característica de los niños es la curiosidad, está siempre presente y es fundamental que se fomente sobre todo en la interacción con lo que les rodea (impresiones, estímulos), este proceso interactivo según Dewey constituye el marco referencial de la experiencia.

Otra característica en los niños pequeños es la curiosidad, pero se la considera alejada del pensamiento ya que como lo menciona Dewey, en un primer momento es un impulso vital, un "malestar fisiológico" para interesarse en todo, en un segundo paso, la curiosidad puede ser útil para cuando mediante la interacción vaya adquiriendo un acervo de experiencias a través de sus "¿por qué?" creando el germen de la curiosidad intelectual. El pensamiento a nivel orgánico y social en los niños, se transforma poco a poco en interés intelectual y descubrimiento, este es el inicio para formar una cadena de pensamiento que los lleve al hallazgo.

Dewey habla de los tiempos que requiere el alumno para conformar el pensamiento reflexivo; los estilos de aprendizaje para la adquisición del mismo y la profundidad o pertinencia con que fueron realizados. Esto resulta particularmente importante en el caso del arte; el hecho de trabajar sin sentido y no de manera sistemática, no permite consolidar un proceso que considere los tiempos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Para aprender el arte se necesita reflexión, conciencia, interacción y sobre todo tiempo.

Un impedimento para propiciar el pensamiento reflexivo son las condiciones planteadas desde el currículum como factores arbitrarios hasta tradiciones escolares, la moda o caprichos pedagógicos y corrientes sociales en constante cambio. Dewey propone que:

El adiestramiento o formación consiste en este desarrollo de la curiosidad, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación que aumenta la sensibilidad a los interrogantes y el amor a la investigación de lo desconcertante y desconocido, mejora la idoneidad de las sugerencias que se presentan a la mente, controla su sucesión en orden evolutivo y acumulativo, y realza el sentimiento de la fuerza, la capacidad de prueba de todo hecho observado y toda sugerencia recogida. (Dewey, 1989, 63-64)

La investigación que hagan los niños a partir de hábitos de exploración y comprobación harán que la apreciación del arte sea una constante construcción de experiencias artísticas o estéticas ya que su interés enriquecerá y promoverá la movilización de lo cognitivo y sensorial. Entonces, pensar no es un proceso mental aislado, sino una cuestión relativa al modo en que se usa, coincide y manipula. El pensamiento es un proceso de captura de elementos comunes de un modo consciente, de ahí la importancia o inutilidad de la escuela.

Dewey cree que el pensamiento reflexivo se distingue de otro tipo de pensamiento y lo afirma cuando dice que: "Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones; los términos que se acaban de usar indican que un buen pensamiento no se contenta con encontrar una relación cualquiera, sino que busca hasta que encuentra la relación más precisa que las condiciones permitan" (Dewey, 1989, 81). Dice que una actividad de verdad reflexiva declara su resultado en una verdadera conclusión, formulando las premisas en las cuales se basa.

Considera este autor que aprender es aprender a pensar, dice en relación a la estética que la educación va más allá de su relación con lo intelectual, involucra también actitudes prácticas al formar disposiciones formales y apreciaciones estéticas que se tienen que cultivar más allá de la "...pura efusión sentimental", y es por ello que adjudica a la educación la formación de hábitos de pensamiento que se logran mediante la constante reflexión sobre el significado de lo que se estudia y al establecer las relaciones o

conexiones que permitan usar el "material" en nuevas situaciones.

Para el caso de la apreciación de la pintura, Dewey afirma que los maestros deben propiciar que se transformen las potencialidades naturales en capacidades probadas y experimentadas, es decir, que no únicamente se vea una pintura, sino permitir que los niños a través de la curiosidad transiten por un proceso de investigación en donde hagan notar cosas; apoyarlos a que pongan atención de manera prudente y rigurosa. Y plantea que el docente intente reconocer y salvaguardar los procesos de pensamiento entre una regulación entre lo natural y espontáneo y el pensamiento reflexivo. Por lo mismo menciona que:

...la auténtica libertad es intelectual. Descansa en la *capacidad adiestrada de pensamiento*, en la habilidad para 'poner las cosas patas arriba', para mirar deliberadamente las cosas, para juzgar si se tiene a mano el volumen y calidad de evidencias necesarias para tomar una decisión, y, en caso negativo, saber cómo y dónde buscarlas. (Dewey, 1989, 90)

Esta capacidad educada de pensamiento desarrollará procesos de pensamiento que se pueden promover desde el nacimiento. El lenguaje será para este autor el principal instrumento para la adaptación social y la adquisición de patrones culturales e incluso el dominio del cuerpo asume que es un problema intelectual.

Dewey dice que actualmente el hombre común tiene contacto con cosas que no considera como arte (cine, música de jazz, etc.), sin embargo, esta "noción popular" es por causa de la separación del arte de los objetos y escenas de la experiencia ordinaria. "Cuando los objetos reconocidos por la gente cultivada, como obras de arte, parecen anémicos a la masa del pueblo, por su lejanía, el hambre estética está dispuesta a buscar lo barato y lo vulgar". (Dewey, 1949, 7)

La experiencia estética puede dar continuidad a los procesos normales de la vida, en donde la comprensión del arte no sólo sea el "ver" sin comprender, que no solo alcance el nivel de una experiencia ordinaria, sino se convierta

en una experiencia estética en donde se produzcan significados; es decir, descubrir cualidades, según Dewey.

Una idea que da para la comprensión estética fuera de lo común, es que se debe partir de la esencia de donde surgen las cosas estéticamente admirables, es decir, de las condiciones esenciales de la vida, de la interacción, de las vivencias con el ambiente, pero aclara que no exteriormente sino de manera íntima. El autor habla de que a partir de una carencia, surge la necesidad de satisfacerla, y al hacerlo (en interacción) surge un desequilibrio y posteriormente un equilibrio y ajuste, de forma que de la recuperación nunca se retorna al estado anterior, ello permite la experiencia. "La discordancia es la ocasión que induce a la reflexión" (Dewey, 1949, 15)

Para Dewey hay dos referentes en donde no se da la experiencia estética:

"En un mundo de mero flujo, el intercambio no sería acumulativo; no se movería hacia una conclusión". (...) y "En donde todo está ya completo, no hay realización" (Dewey, 1949, 17).

Cabe en este apartado dejar textualmente la siguiente aseveración respecto a la experiencia, el arte y la experiencia estética:

Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte el germen. Aún en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética. (Dewey, 1949, 19)

Dewey considera que una experiencia debe derivar en una conclusión, en una consumación, de forma que una experiencia de pensamiento tiene su propia cualidad estética al ser experimentada *cuantitativamente*, no solo de manera intelectual, debe llevar el sello estético para que sea completa. Acción y consecuencia deberán estar juntas para lograr la percepción; lo significativo de la experiencia.

En cuanto a la experiencia en los niños pequeños, Dewey dice que éstos pueden tener experiencias intensas, pero al no tener experiencias pasadas,

la interacción entre padecer y hacer son débiles, por tanto la experiencia no contiene profundidad ni significación. Pienso por tanto, que brindar experiencias artísticas y estéticas a los niños pequeños desde que ingresan al jardín de niños, es indispensable para conformar lo más pronto posible un bagaje de éstas y puedan obtener significados de las mismas.

La riqueza conceptual encontrada de las sensaciones y sentimientos; percepción; cognición; experiencia; pensamiento; y experiencia estética establecen un interesante entramado. Esta complejidad contrasta con lo poco o nada se hace actualmente en las escuelas en el campo de la expresión y apreciación artísticas, sobre todo descubro que las docentes tienen en sus manos, nuevas y variadas formas para propiciar la enseñanza del arte desde el diseño y construcción de situaciones didácticas y que más adelante explicaré.

### 2.3. Educación artística, apreciación y situación de enseñanza

Morton define que el aprendizaje artístico entre otras cosas, afianza “la idea de la importancia del arte como una experiencia necesaria para incentivar el pensamiento y nuestra conciencia del mundo y de sus variados significados” (Morton, 2002,22), por eso propone que:

La inteligencia cualitativa que se desarrolla a partir de la experiencia artística requiere del sujeto la atención de múltiples aspectos del entorno, así como una preparación sensible para llegar a un proceso de interiorización y de percepción estética que integre en una experiencia total las características culturales del fenómeno u objeto artístico con el cual se produce una interacción. De este modo, un camino para la verdadera comprensión del aprendizaje artístico es la exploración de los aspectos productivo, crítico cultural de la obra plástica. (Morton, 2002, 23)

El camino para la comprensión del aprendizaje artístico, como lo dice Morton, parece inicialmente un camino difícil. Sin embargo, por todas las potencialidades que conlleva, considero imprescindible apoyar a los alumnos

para transitarlo.

Actualmente, en la educación se ha dado mayor énfasis al desarrollo de habilidades cognitivas o de pensamiento, de forma que se ha descuidado el aprendizaje para descubrir las cualidades visuales o artísticas.

En este apartado, y para la conclusión de este capítulo, trataré de argumentar la justificación de la enseñanza de la apreciación. Arnheim dice que los mecanismos por los cuales los sentidos comprenden el medio, son casi idénticos a las operaciones que describe la psicología del pensar. A su vez indica que “abundan pruebas acerca de que el pensamiento verdaderamente productivo, en cualquiera de las áreas de la cognición, tiene lugar en el reino de la imaginación”.

Tomo la afirmación de Arnheim de que sin información acerca de lo que sucede en el entorno, el cerebro no puede actuar, se quedaría en meros reflejos sensoriales de cosas y acontecimientos, no hay un *procesamiento* de esa información. El mismo autor comenta que en realidad no hay una división entre percepción y pensamiento.

Esto me permite demostrar que cuando se mira o ve, también se piensa, no somos meras máquinas que no procesamos lo que vemos, no solo se recolectan impresiones, se piensa en algo, se construye algo.

Lo anterior permite ver lo que ya había advertido; la escuela debe potenciar sentimientos y sensaciones; y utilizar el pensamiento, para ponerlas en juego al brindar oportunidades para vivir experiencias en el arte. Todas estas herramientas contribuyen a la formación del alumno en ámbitos diversos.

Arnheim delimita lo cognitivo y agrega a las operaciones mentales la actividad de los órganos de los sentidos, de esta manera, están implicadas la recepción, almacenaje y procesamiento de la información: percepción sensorial, memoria, pensamiento y aprendizaje. Entiende que la percepción visual es una ejecución activa en donde se hace una discriminación del mundo visual, se sitúan, priorizan y visualizan los objetos. “El mundo que emerge de esta exploración perceptual no es inmediatamente dado. Algunos

de sus aspectos se erigen veloces, otros lentos y todos ellos están sometidos a constante confirmación, reapreciación, cambio, completamiento, corrección y profundización de entendimiento”(Arnheim, 1998, 28) En este sentido, es labor de la escuela proporcionar este “completamiento” para dar paso al entendimiento, que a su vez permitirá acceder a experiencias relacionadas con lo estético. Para Eisner:

el término cognición incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia”. “El arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de conocer. (Eisner, 2004, 27)

Es significativo cómo en la visión de distintos autores, se da una inclinación hacia a lo cognitivo, pero sin desdeñar lo sensorial y sensitivo; como siguiente paso, propongo que estas experiencias que transitan entre lo afectivo y lo cognitivo, permitan -como ya lo comenté- que la apreciación de los trabajos artísticos conviertan estas experiencias en experiencias estéticas.

Acerca de la expresión de las experiencias de los niños, Acha propone que ésta debe servir para la autocrítica, la discusión y sobre todo para expresarse en lo que se siente, piensa, percibe y fantasea. Eisner, Greene y Arnheim no suelen dar tanta importancia al lenguaje oral sino a otros medios expresivos. Arnheim y Greene apuestan más a la utilización de lenguajes artísticos; a la traducción en metáforas visuales que con el tiempo han dado como resultado que el lenguaje pueda ser más comprensible, esto puede apoyar más a la profundidad de pensamiento y para la reflexión.

Para Arnheim la visión es el medio primordial del pensamiento, su perspectiva teórica brinda una justificación para que este trabajo se centre en las obras pictóricas como medio idóneo para propiciar aprendizajes, así como experiencias estéticas en los niños y niñas preescolares.

El mismo autor considera que la obra de arte visual promueve una actividad desde la construcción de formas, distinguiendo la diferencia entre ver y



mirar, ésta actividad se convierte en una experiencia de búsqueda, para encontrar claves, esta exploración activa de la forma y el orden visual promueve que se encuentren representaciones, símbolos y signos que ayuden a la comprensión de la cultura que le rodea.

Eisner, afirma también que la apreciación de aspectos específicos del entorno, tiene que ver con los fines que uno pretende desde el proceso de enseñanza, y el material y forma para representarlos involucran aptitudes cognitivas que el niño tiende a utilizar, es decir, da una especial importancia al diseño de la situación didáctica.

Esta revisión teórica, me permitió en el trabajo de campo, sustentar y tomar en cuenta diversos medios de expresión como el dibujo, el modelado, etc., con los cuales identifiqué los diferentes procesos de aprendizaje, experiencias estéticas, y expresiones verbales de los niños.

Eisner asevera que la representación estabiliza la idea o la imagen en un material, interactuando con ella, en resumen, hace a la idea perdurable; guarda memoria. Al ser perdurable, hace posible la revisión o corrección, aspecto a considerar particularmente en las escuelas y en concreto en los jardines de niños ya que las producciones generalmente son desechables. A las niñas y niños no se les permite generar este proceso de corrección y revisión que permitiría la mejora al hacer conciencia de sus propias producciones "La revisión es el proceso de trabajar las inscripciones para que alcancen la calidad, la precisión y el poder que su creador desea".(Eisner, 2004, 22)

Otro aspecto del proceso de representación desde la postura de Eisner, es la comunicación, ya que cuando se hace público se transforma la conciencia; cuando se hace algo para los demás, se hacen también públicas pautas de comunicación entre los miembros de una cultura, esto obliga a un crecimiento cuando hay contribuciones e intercambio culturales.

Aún cuando Eisner no considera que este proceso sea lineal, dice que se deben dar oportunidades al creador (sea profesional o no) para transitar por

caminos que finalmente le llevan a una recompensa: la sorpresa, la satisfacción y el placer de la creación misma.

En los niños preescolares, es visible el hecho de que sienten un gran placer en expresar sus experiencias por distintos medios, estas formas de expresión facilitan en definitiva procesos de desarrollo además de lo profusamente abordado en este capítulo. Por tanto, la elección del tipo y forma de expresión, tiene repercusiones al propiciar que los alumnos tengan diferentes y continuas oportunidades de buscar de lo que son o no capaces.

Arnheim considera a la percepción como un proceso cognitivo que no está dado, sino que se desarrolla. Es la percepción el mecanismo por el cual los sentidos comprenden el medio y en definitiva nos hacen pensar.

Todavía me queda cierta duda acerca de si para apreciar, comprender, u obtener una experiencia estética se debe tener antecedentes acerca del contexto en donde fue creada la obra, ¿es necesario para los preescolares? ¿Puede aportar algo a los niños pequeños?

Ante la disyuntiva de lo artístico y lo estético, hay que considerar que para que una obra sea verdaderamente artística debe ser estética, es decir, que contenga una percepción receptiva, gozosa, incluso desde cuando el artista considera para sí la actitud del que percibe.

Considero por otro lado, que para que los niños puedan habilitarse en la apreciación, se les haga notar la mejora de las propias producciones, esto hará que las observen y puedan comenzar a elaborar juicios para sí, posteriormente hacia los demás incluyendo la obra de artistas reconocidos o famosos.

Este recorrido teórico, ha sido fructífero, pues me permite observar el entramado de los distintos conceptos que encontré desde la búsqueda del significado de la apreciación. Aún más, al profundizar en ellos, como ya mencioné, surgió ante mí una veta que no había considerado al inicio de esta indagación: la estética y la experiencia estética, de ahí que el recorrido haya sido sorpresivo, agradable, difícil y gratificante desde mi experiencia.

La apreciación del arte es una forma de acercarse al mundo y saber de nuestro entorno, al apropiarnos de estos referentes, damos significados propios, esto quiere decir que necesariamente transitamos por los conocimientos, sentimientos y emociones.

El término cognición está definido como la facultad de los seres humanos de procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas que permiten valorar y tomar en cuenta ciertos aspectos en detrimento de otros, es decir, se da un proceso de discriminación. La discriminación de elementos que nos gustan, llaman la atención, nos disgustan, nos espantan, etc. hace que se pongan en juego procesos cognitivos que nos ayuden a encontrar cualidades en los productos artísticos, de forma que también aporta elementos para interpretar, analizar, valorar y disfrutar el arte. A este proceso podemos llamarlo apreciación.

La percepción es cognición, lo cognitivo está definido por la cultura en la que nos desenvolvemos, es decir, estamos "marcados" culturalmente para ver o no cualidades en las cosas u objetos artísticos. Este profuso acercamiento a la teoría me da la pauta para apostar a que la apreciación no es algo dado, se tiene que educar, lo que se hace más apremiante en entornos como el nuestro en el que numerosos niños viven en situaciones de carencia y empobrecimiento. La educación artística adquiere relevancia porque es mediante ésta y con la mediación de los maestros que se suscita la enseñanza de la apreciación de las manifestaciones artísticas y se propician, en consecuencia, experiencias estéticas.

En el siguiente capítulo, a propósito del lugar de la educación artística en la escuela, trataré de dar un panorama acerca de las concepciones acerca de la expresión y apreciación artísticas en la educación preescolar desde el Programa de 1992; las propuestas pedagógicas que, bajo la denominación de *Orientaciones pedagógicas*, surgieron entre 1996 y 2003; y el Programa de 2004, vigente a la fecha.

### 3. El lugar de la educación artística en preescolar

*“... , si se deja a los niños solos, para que aprendan por sí mismos a comprender el arte, es muy posible que todo el campo artístico permanezca para ellos tan distante como una estrella y tan misterioso como las palabras de una lengua muerta”  
H. Gardner*

La Educación Preescolar en México surge a finales del siglo XIX, las escuelas de párvulos se inauguran ante la necesidad de atención de la población de 3 a 6 años. En el acta de cabildo de la Ciudad de México del 4 de enero de 1881 dice: “Se abre al público en beneficio de la clase obrera” en donde “a través del juego comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias” (SEP, 1988, 24-25). Los kindergartens o escuelas de párvulos aumentaron en número y tomaron un lugar en la sociedad mexicana, es decir, el nivel preescolar se conforma como institución.

Aún cuando en los orígenes del nivel preescolar se pretendía que a través del juego “...comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias”(SEP, 1998), la propuesta pedagógica para los planteles preescolares estuvieron basadas en las ideas de Peztaozzi y Froebel; desde entonces consideraron que la atención brindada a los niños de 3 a 6 años sirviera para la formación y socialización de los niños pequeños.

Es en este sentido, apoyo la idea de que los humanos establezcan una interrelación con el ambiente, atendiendo a un orden cultural y social para conformar el yo humano, además de entrar a un orden social para ser parte o producto de la actividad humana (Berger y Luckmann, 1993) “El ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse en actividad” (Appel, 1987, 73)

Appel (1987) afirma que el Jardín de Niños es decisivo porque es ahí donde se adquieren competencias en las reglas, normas y valores para funcionar en la vida institucional, y la negociación de los significados, por tanto, es fundamental para el proceso de socialización. Pienso que para los alumnos de edades tempranas es esencial aprender el papel de estudiante ya que es muy complejo y requiere de tiempo e interacción continua, que servirá a su futura vida escolar.

Toda actividad humana está sujeta a la habituación, esto se aplica a las prácticas que se desarrollan en las escuelas y, en este caso, también a la escuela preescolar a medida que se institucionaliza; "La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución"(Appel, 1987, 76). El jardín de niños, el nivel preescolar se considera una institución ya que ha prevalecido durante más de cien años dentro del sistema educativo: "La institucionalización es algo incipiente a toda situación social que se continúe en el tiempo".(Appel, 1987, 77).

A través del tiempo, el nivel preescolar se ha ido consolidando como institución, sus fines y propósitos fueron expuestos en los diferentes programas que han surgido. En el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04), encontré el concepto de institución: "La creación de este ambiente implica realizar actividades para que los nuevos alumnos se percaten del papel que desempeñarán en la escuela como un lugar destinado al aprendizaje, distinto al de su ámbito familiar". (SEP, 2004, 119). El papel de alumnos y alumnas, se aprende en la mayoría de los casos en los niveles inicial y preescolar, en estos niveles, será la primera vez que tienen contacto con una institución distinta a la familia para comenzar a aprender a vivir y convivir en la escuela.

El ámbito magisterial no está exento de ideas, paradigmas, y prácticas añejas en relación con lo que los niños y niñas tienen que aprender. Berger y

Luckmann lo explican de la siguiente manera: “La conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables” (Berger y Luckmann, 1993, 91).

La idea acerca de lo que se debe enseñar a los niños y niñas en la escuela surge de los orígenes del nivel, sobre todo cuando en 1937 se determinó que los Jardines de Niños pasaran al Departamento de Asistencia Social Infantil. “El desarrollo de éstos se detuvo en algunos aspectos, pues, el Departamento de Asistencia Social Infantil al distribuir su presupuesto, consideraba prioritarios los servicios asistenciales a los educativos”. (SEP, 1988, 90).

La idea de únicamente tratar aspectos asistenciales ha persistido a lo largo de la historia de la educación preescolar. Las prácticas sedimentadas también permean la educación artística, incluso algunas de ellas datan desde el mismo origen de la Educación Preescolar. En general, en los jardines de niños se tiene la idea de que lo *artístico*, es solo la clase de cantos y juegos.

En este capítulo pretendo acercarme al lugar que ocupa la expresión y apreciación de la plástica en la educación preescolar. La expresión sobre todo en el jardín de niños se ha sobrevalorado, en cambio la apreciación generalmente ha sido poco abordada, por tanto para el análisis enfatizaré en este aspecto.

Como ya adelanté, el campo de la expresión y apreciación artística en preescolar se ha soslayado o limitado a prácticas que sólo tienen que ver con cantos y expresiones corporales estereotipadas. El caso de la enseñanza de la apreciación es aún más grave desde que el magisterio en general poco o nada toca este aspecto debido al desconocimiento que prevalece en el medio sobre los aprendizajes que los niños pueden desarrollar a través de las actividades de apreciación del arte.

Otro asunto que contribuye a generar esta situación es cuando nosotros los

docentes no demostramos ni interés ni sensibilidad en relación con el arte, de forma personal y debido al propio contexto, no le damos una significación al campo de lo artístico,, y sin pretender abundar en este aspecto, Luis Reygadas acota:

Bourdieu encontró mecanismos velados de diferenciación clasista en las sociedades modernas. Sostuvo que las desigualdades están relacionadas con los habitus de clase, es decir, con los esquemas de disposiciones duraderas que gobiernan las prácticas y los gustos de los diferentes grupos sociales, que resultan en sistemas de enclasmiento, que ubican a los individuos en una posición social determinada no sólo por su dinero, sino también por su capital simbólico. (Reygadas, 2004, s/p)

Aunque no sólo intervienen factores económicos y de clase, resulta evidente que los docentes carecemos de herramientas para enseñar a los niños todo el panorama simbólico que contiene el campo del Arte y en particular el de la apreciación.

Aún cuando las bases teórico-filosóficas de la Educación Preescolar en México se originaron bajo las enseñanzas de Federico Froebel y Enrique Pezztalozi, y posteriormente en personajes como Piaget y Vygotsky, en muchos casos se utilizan prácticas sólo a nivel asistencial.

Harf (2002) menciona que con el tiempo estas prácticas se transforman en *rutinas sin sentido*:

El docente parece adoptarlas por la fuerza que tiene la tradición más que elegir las por su pertinencia para el grupo de los alumnos y la realidad con la que trabaja. Algunas fuentes de origen de estas acciones pueden ser:

- Acciones concretas que tuvieron sentido en el momento en que se originaron en función de las concepciones pedagógicas, filosóficas, psicológicas, etcétera, de entonces (por ejemplo, *la enseñanza de las nociones, los hábitos y las buenas costumbres...*) y que se repiten parcialmente descontextualizadas del ideario pedagógico del cual surgieron.
- Interpretaciones deformantes o simplificaciones de algunos métodos y prácticas iniciales (por ejemplo, el ambiente apropiado para el niño vs. ambiente infantilizado...). (Harf, 2002, 12)

En este sentido Apple (1998) desde su enfoque indica que existen dos situaciones decisivas que intervienen en el ámbito educativo: el considerar a

la escuela en el entramado de instituciones políticas, económicas y culturales (desiguales en poder con referencia a la institución escolar) y el hecho de que estas desigualdades son reforzadas y reproducidas principalmente por la escuela al conservarlas, (la reproducción cultural de las relaciones de clase).

La reproducción cultural a la que refiere Apple en el contexto de la educación preescolar es la relación que se establece entre lo que el docente puede enseñar desde sus referentes, capital cultural o capacidades y lo que se le demanda desde el currículum.

Desde el aspecto curricular, en este apartado analizaré los últimos dos programas emitidos desde la Secretaría de Educación Pública (SEP): El programa de 1992 en donde ya se plasma de manera significativa un espacio para el campo de la expresión y apreciación artísticas; también se analizará de manera muy general y somera las subsecuentes versiones emitidas solo en la Ciudad de México llamadas Orientaciones Pedagógicas en lo relacionado al campo y el Programa de Educación Preescolar 2004, mismos que servirán para develar el lugar de la Educación Artística y de manera más específica lo que se demanda en el aspecto de la plástica.

El actual referente que tienen las docentes de preescolar es el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04), su exploración permitirá identificar principios, propósitos y contenidos del campo de Expresión y Apreciación Artística; para su análisis se retomará la idea de Tyler:

- a. ¿Que fines que desea alcanzar la escuela?
- b. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- c. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- d. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1982, 7-8)
- e. Y agregó mecanismos de evaluación.

Criterios de organización del Programa de Educación. (en este caso de Preescolar)

En el año 2005 apareció un documento más en dos volúmenes que apoya la



fundamentación del PEP 04; el *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (el volumen que atiende al campo de Expresión y Apreciación Artística es el II). Este documento solo se retomará como originalmente se consideró: un apoyo para la comprensión del PEP 04.

### 3.1. Programa de 1992

Por el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa surge el Programa de Educación Preescolar de 1992 (PEP 92), con el propósito de transformar el sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación. Los principios que lo sustentan son: el respeto a las necesidades e intereses de los niños, y favorecer su capacidad de expresión, juego y proceso de socialización. Se menciona que los fines son los inscritos como principios en el artículo tercero Constitucional; se inscriben como valores fundamentales: la identidad nacional, la democracia, justicia e independencia; tiene como base el desarrollo armónico de las facultades del ser humano y señala también la convivencia humana "como la expresión social del desarrollo armónico, tendiendo hacia el bien común" (SEP, 1992, 6).

En este programa se considera que el niño tiene un lugar central en el proceso educativo, por tanto, el peso del programa está en función de la dinámica del desarrollo infantil; aún cuando menciona al niño como ente integral, para su estudio considera 4 dimensiones: física, afectiva, intelectual y social.

Este programa está diseñado bajo el método de proyectos como estructura operativa con el fin de apegarse al principio de globalización. Se le da una marcada importancia al juego y a la creatividad; se considera al juego como el lugar donde se experimenta la vida y la creatividad; en donde se manifiestan los sentimientos, afectos e impulsos, al hacer o representar, de manera original, aquello que tiene un sentido personal. Se establecen a su vez cinco grandes objetivos (identifico en itálicas los relacionados a la

educación artística).

Que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- *Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.*
- *Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.* (SEP, 1992, 16)

El último objetivo, se relaciona con la expresión y apreciación artísticas. Este programa estuvo vigente durante los años en que trabajé como docente de preescolar, desde mi perspectiva y al llevarlo a cabo, considero que no fue entendido en su totalidad.

Dentro del PEP 92 organizado por bloques, aparece en primer lugar el *Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística*, que incluye actividades relacionadas con la música, artes escénicas, artes gráficas y plásticas, literatura y artes visuales. En la explicación de este bloque se afirma que el niño podrá expresar, inventar y crear, también se vierte la idea que se tiene acerca de la expresión y de la apreciación:

Elaborar sus ideas y volcar sus impulsos en el uso y transformación creativa de los materiales y técnicas que pertenecen a los distintos campos del arte. (...) Al asistir a museos, espectáculos, actos, etc., el niño vive experiencias culturales y artísticas que lo constituyen como un ser sensible a la belleza, al conocimiento y la comprensión del mundo.

El docente promoverá que los niños inventen sus propias figuras, movimientos, ritmos, cuentos, guiones y escenografías; procurará fomentar la creación en el campo literario, tratando de que los niños compartan sus producciones.

Prestará atención a lo que es diferente de cada niño y, sobre todo, al placer que ello le provoca, reconociendo lo que esto significa desde el punto de vista de su identidad. Tratará de acercar a los niños, de manera frecuente, a distintas manifestaciones del arte y la cultura: conciertos de música, danza, videos, películas, exposiciones de pintura, etc., *brindando la posibilidad de comentarios y recrearlos de distintas formas.* (SEP, 1992, 37) *Itálicas en el original.*

En cuanto a la apreciación, en el primer párrafo del fragmento, aparece que el niño se constituirá como un ser sensible a la belleza, al conocimiento y a la comprensión del mundo. Es claro que el concepto de belleza prevalece como categoría estética única en este programa. En el último párrafo se solicita también que la docente acerque a los niños a las distintas manifestaciones artísticas y se brinde la oportunidad de comentarlas y recrearlas de distintas formas. En el programa, en relación con las docentes, se dice que deben ser: “promotoras, guías, orientadoras y coordinadoras” del proceso educativo. En el PEP 92 se sugiere lo que debe hacerse en relación a la plástica, en donde por cierto involucra a las artes gráficas:

#### Artes gráficas y plásticas

##### -Elaborar:

Periódicos murales, mapas, escenografías, frisos, tapetes, murales, cuadros, decoraciones para distintos lugares, hacer comics y caricaturas, folletos y carteles, representaciones con arena, construcciones con diversos materiales, modelado, etc.

-Tallado de figuras (en madera, en piedras suaves, etc.), carpintería, papiroflexia, dibujo, pintura, diseño y teñido de telas, pintura con dedos y manos, *visitas a museos en los que haya exposiciones de pintura, escultura, textiles, etc.* (SEP, 1992, 39) *itálicas mías.*

Lo que resalto en *itálicas* son únicamente sugerencias para la enseñanza de la apreciación. En este caso las artes plásticas y gráficas no están divididas en expresión y apreciación, únicamente o en su mayor parte se inclinan hacia la expresión y exponen la visión tradicional acerca de prácticas del jardín de niños relacionadas con sólo el hacer. En relación con la plástica, en el PEP 92, se menciona que sirve para representar.

Más adelante, en la organización del aula por áreas, se sugiere integrar la de expresión gráfica y plástica, en donde únicamente se proponen mobiliarios y materiales para el apoyo de los proyectos. Se hace especial énfasis en que sea el niño quien decida qué objetos integrar y la disposición espacial de los mismos, se descarta que la docente imponga copia de modelos y se propone que los niños se desarrollen en libertad, la libre expresión y creatividad. Es

curioso que en contraposición, se proponga que la docente distribuya el tiempo por jornada con los juegos y actividades del proyecto y deba incluir actividades libres y de rutina.

En cuestiones metodológicas, se refiere a tres puntos centrales: a) la relación del docente con los niños y sus padres, b) cómo fomentar la creatividad y c) la libre expresión de los niños, formas de organización y coordinación de un trabajo grupal. En el segundo aspecto, se acota que debe haber un tiempo y respeto al juego libre y espontáneo de los niños para concretar dos principios básicos: creatividad y libre expresión.

Finalmente, la evaluación se plantea como cualitativa y gira en torno a evaluaciones individuales de los niños, se destacan también datos significativos; la evaluación de proyectos y la evaluación final grupal como la síntesis de las autoevaluaciones de fin de proyecto y de las observaciones de todo el año escolar.

En relación con la educación artística, en este programa se la limita debido a que solo se hace mención al acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura mediante el lenguaje cuerpo y pensamiento para la adquisición de aprendizajes formales, pero no explica cómo hacerlo. El aspecto de la apreciación no es más abundante ya que solo se sugiere que se brinden posibilidades u oportunidades de comentar y recrear las distintas manifestaciones artísticas, por lo cual este aspecto solo se limita a comentar acerca de ellas.

Aún cuando en el programa de 1992 se hizo un buen esfuerzo por integrar a la educación artística en el currículo, la propuesta estuvo carente de elementos teórico-prácticos, además de no estar bien definida y explicada, por tanto no fue entendida en su totalidad. En cuanto a la apreciación, no se aportan suficientes elementos para la enseñanza de la misma, se diluye el propósito en relación con la expresión.

### 3.1.1. Guías y orientaciones pedagógicas para la Ciudad de México 1996-2003

En el contexto de la Ciudad de México aparecieron algunos rasgos propios de las grandes ciudades como la inseguridad, transformación de valores, etc. que en el ámbito de la educación preescolar, dieron pauta para la creación de otros referentes pedagógicos acordes a lo que se estaba viviendo en el Distrito Federal.

Con base en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en agosto de 1996 se da a conocer un documento (folleto) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) llamado *Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal* (SEP, 1996, 27), en atención a la descentralización educativa, con el propósito de promover la capacidad para planear y desarrollar actividades en las escuelas, bajo el argumento de elevar la calidad de la educación pública y transformar la administración educativa.

Ante esta situación desde 1996 sólo en el Distrito Federal se emitieron una serie de guías y orientaciones pedagógicas. Estas guías se publicaron anualmente durante los años 1996 al año 2000. En los años 1999 y 2000 se justifica la aparición de éstas, por las características de la Ciudad de México: el cambio permanente, desigualdades y diferencias, como un aglomerado de sobrevivencia y conflicto, se argumenta también que esto permitiría que las escuelas pudieran decidir "...para responder a las necesidades específicas de sus alumnos".

Por la aparición de las guías y orientaciones, el PEP 92 en el Distrito Federal se descartó como principal guía de la práctica pedagógica (aún cuando siguiera vigente hasta 2004 en el interior de la República). Las primeras guías se basaron en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en donde se alude que éstas deberán contener propósitos que definan los resultados que se pretenden alcanzar en la formación y aprendizaje de los niños, como producto de la intervención pedagógica.

Una característica que llama la atención, es que ya se emplea el término

*desarrollo de competencias* aún cuando se sigue anotando la adquisición de hábitos, conocimientos y valores en el paso por este nivel.

Es hasta la aparición de las *Orientaciones Pedagógicas 2002-2003* que la educación artística tiene su lugar en las habilidades comunicativas bajo el siguiente propósito: *Comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes*, solo que ahora se agrega una competencia más, por cierto referente a la apreciación, a saber:

- Expresarse empleando elementos de la música, la plástica, la danza, la literatura y el teatro.
- Interpretar y disfrutar distintas manifestaciones artísticas.
- Apreciar las distintas manifestaciones artísticas. (SEP, 2002, 10)

Más adelante, estas *Orientaciones pedagógicas*, proporcionaron una serie de sugerencias respecto a la apreciación de la plástica ya se apunta hacia la importancia del proceso de creación más que al producto, además de puntualizar que:

No se pretende formar artistas ni críticos de arte, sino acercar a los niños y niñas al arte como algo accesible para todos, que se puede comprender y del cual se puede hablar. Acercar al arte significa reflexionar sobre lo creado –el mensaje que nos quiere decir, las formas utilizadas para crearlo, las sensaciones que nos produce, los sentimientos que el propio autor podía tener para crear y emitir nuestro juicio de agrado o desagrado a partir de las reflexiones realizadas- (SEP, 2002, 67)

También existe un apartado sobre el cómo enseñar a apreciar al arte:

El apreciar significa darle valor. Este aprecio se construye de manera paulatina en la medida en que los y las preescolares tienen contacto con diversas expresiones artísticas. En las que se genera hablen de lo que les significa, de las sensaciones, de hacerlos sentir que el arte es una creación para ser disfrutada.

Un docente que gusta de la lectura, que reconoce significados en la pintura, que es capaz de distinguir y encontrar sentido estético en eventos teatrales y musicales podrá despertar en los niños y niñas el gusto y el aprecio por lo bello. (SEP, 2002, 67)

En lo teórico el planteamiento de cómo enseñar a apreciar obras artísticas es

más congruente con la propuesta pedagógica actual (PEP 04).

Cabe mencionar que para el siguiente año escolar 2003-2004, ya no se emitieron orientaciones, las educadoras trabajaron con base en las del año anterior (2002-2003) debido a la inminente aparición del Programa de Educación Preescolar 2004.

Por otro lado, aún cuando, las orientaciones surgidas en el Distrito Federal de 1996 a 2003 integraron cada vez más elementos de la educación artística en cada una de las propuestas, no queda claro su lugar ya que, desde su aparición, las artes fueron incluidas en el propósito de Comunicación y lenguaje, con un énfasis velado en el lenguaje oral, ello implicó que a la expresión y apreciación artísticas únicamente se le viera por el lado de comunicar, es decir de expresar, con lo que la apreciación prácticamente desaparece. En la práctica el lenguaje oral y escrito y el matemático tuvieron y siguen teniendo más peso.

Hay que considerar que las últimas *Orientaciones Pedagógicas* (2002-2003) aportaron elementos para la comprensión de la enseñanza de la apreciación en la plástica; sin embargo, esta propuesta no fue suficientemente abordada debido a la inminente aparición del PEP 04.

Desde mi punto de vista, la pertinencia del PEP 92 no se verificó debido al poco tiempo de su vigencia, aún así, entre las docentes había un ambiente de relajación por la supuesta gran flexibilidad que proponía. Conforme transcurrió la aparición de las *Orientaciones pedagógicas*, éstas tuvieron avances en lo teórico en cuanto a la enseñanza de la apreciación, aún cuando desde mi punto de vista no se concreta en la práctica.

### 3.2. Programa de Educación Preescolar 2004

Desde el 2002, se iniciaron acciones para realizar un diagnóstico a nivel nacional, este proceso abarcó también un análisis de las primeras versiones del programa y pilotaje del mismo. Es a finales de 2004 que aparece el PEP 04. Sus fines parten *del derecho a una educación de calidad y de la*

*obligatoriedad de la educación preescolar.* Ahí mismo se afirma:

Los fines establecidos en la Constitución Política se ratifican y precisan en la Ley General de Educación la cual establece las finalidades que tendrá la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Estas finalidades deberán expresarse, a su vez, en los planes y programas de estudio. (SEP, 2004, 16).

Es importante destacar que la educación preescolar es obligatoria desde 1993, y por ello el poder legislativo ratificó en la fracción III del artículo tercero constitucional, el carácter nacional de los planes y programas de estudio de preescolar para toda la República.

En el apartado *Características del programa* se dice que la finalidad de la educación preescolar es favorecer una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y los niños de la República Mexicana, por tanto su aplicación será flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país.

Se reconoce que la educación preescolar debe contribuir a la formación integral mediante la participación de los estudiantes en experiencias educativas que les permitan desarrollar "... de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas" (SEP, 2004, 21).

No se destaca que existan patrones estables de los momentos en que los niños alcancen los propósitos, cada uno de ellos atenderá a un *proceso diferenciado*, y no se consideran propósitos para cada grado, como en programas anteriores. En la planificación se diseñarán actividades acordes a los distintos niveles de complejidad; es decir, los logros y potencialidades de aprendizaje de cada niño o niña "...en este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar". (SEP, 2004, 21-22)

En el caso de los niños pequeños, en el Jardín de Niños se les introduce a la dinámica del tiempo medido para señalar una regulación y segmentación de



las tareas que competen a la escuela. La anterior idea conforma uno de los principales propósitos del nivel preescolar: la socialización. Otro propósito es el de implantar en los niños la idea de la norma, en resumen, hacer personas nómicas que puedan desenvolverse en la sociedad que les tocó vivir.

Actualmente, en la práctica existe una contradicción en la escuela preescolar bajo la interpretación equivocada de las ideas de Jean Piaget, (por cierto desde el PEP 92), en donde se creyó que el planteamiento era *dejar* que los niños se desarrollen por sí solos sin establecer una mediación pertinente y eficaz que posibilite reconocer y fomentar las capacidades y potencialidades de los alumnos.

Por otro lado, el Programa de Educación Preescolar (PEP 04) apunta al carácter formativo de los niños pequeños planteado como una finalidad. Este aspecto, relacionado con la Educación Artística desde mi punto de vista, no es todavía entendido cabalmente porque entre el gremio docente preescolar, prevalece todavía la idea de que el carácter formativo solo está en función de crear hábitos y rutinas encaminados al aseo y domesticación de los niños.

Mucho ha influido en esta idea el hecho de asumir y atender en las aulas a un número muy grande de niños; actualmente, por lo menos en el Distrito Federal oscila entre 35 y 40 niños por aula (definido por la zona en donde se encuentre el plantel). La calidad de la educación es mermada ante este hecho, aún cuando las profesoras de educación preescolar tengan la presión de cumplir con los propósitos de la educación preescolar, como lo mencionado en el siguiente apartado del PEP 04:

En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además– a una mejor atención de la diversidad en el aula. (SEP, 2004, 8)

Esta atención a la diversidad se traduce en educar de manera individual a los

niños y niñas.

La enseñanza del arte involucra la reflexión y el análisis de lo que nos rodea, en este sentido, la educación podrá no sólo centrarse en atender a los niños y niñas, sino crear significados que ayuden o aporten la necesidad de integrar al arte de manera pragmática en la escuela.

En el PEP 04 se anota una serie de principios pedagógicos que tratan de definir la actuación de la docente y tener un marco ético común; están planteados sobre las características de niñas y niños y sus procesos de aprendizaje, también a las profesoras les orienta en la organización y el desarrollo del trabajo docente, evaluar el aprendizaje y constatar las formas en que se propicia. Se destaca que con estos principios se pueden subrayar condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa, así como "...un referente para reflexionar sobre la propia práctica" a saber:

Cuadro 1 Principios pedagógicos

<b>a) Características infantiles y procesos de aprendizaje</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.</li><li>2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.</li><li>3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.</li><li>4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños.</li></ol>
<b>b) Diversidad y equidad</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>5. La escuela debe ofrecer a las niñas y los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.</li><li>6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.</li><li>7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños</li></ol>
<b>c) Intervención educativa</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.</li></ol>

	<p>9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales</p> <p>10. La colaboración y el conocimiento mutuo ente la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tyler asume que un programa con carácter democrático debe contener cuatro valores que deben dar una vida personal y social eficiente y satisfactoria, y los principios pedagógicos mencionados se relacionan con ello, Tyler lo dice de la siguiente forma:

1) El reconocimiento del valor de todo individuo, con prescindencia de raza, nacionalidad y estado social o económico, 2) la oportunidad de participar ampliamente en todas las fases de las actividades que desarrollan los sectores de la sociedad; 3) el estímulo de la variabilidad, en lugar de la exigencia de un tipo único de personalidad, y 4) la fe en la inteligencia como el mejor método para resolver los grandes problemas, antes que en la dependencia de la autoridad de un grupo autocrático o aristocrático. (Tyler, 1982, 38)

Sobre el punto que habla acerca de la inteligencia, en el PEP 04 se da supremacía a lo cognitivo cuando menciona que los niños pequeños saben y pueden aprender a edades más tempranas "...siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas". (SEP, 2004, 11).

El PEP 04 plantea tres grandes desafíos al establecer que los propósitos educativos deben concentrarse en:

- el desarrollo de las competencias intelectuales,
- la capacidad de aprender permanentemente y
- la formación de valores y actitudes.

Aunque estas tres líneas se vinculan con la Educación Artística, de manera explícita y recurrente, es notoria la inclinación en el PEP 04 hacia el desarrollo de las competencias intelectuales. Esta tendencia provoca que a la

Educación Artística se le relegue y, por otro lado, se le dé más importancia a los aspectos matemáticos y de lenguaje.

Más adelante, se afirma que el desarrollo del lenguaje es una prioridad de la Educación Preescolar desde que es visto como herramienta del pensamiento. También, como ya se mencionó, tienen un lugar privilegiado las competencias de razonamiento relacionadas con el campo del pensamiento matemático, esto, a pesar del énfasis en el carácter valoral y formativo del programa, que bien puede aprovecharse para las disciplinas artísticas para dar paso a la afirmación de brindar una educación integral.

Tyler define que en los propósitos de tipo progresista se considera como fuente fundamental estudiar al niño para descubrir sus intereses, los problemas que enfrenta y los propósitos que persigue para de ahí, seleccionar parte de los fines; por otra parte se define a los esencialistas como los “interesados en centrar la educación en enseñanzas fundamentales propias de la vasta herencia cultural” (Tyler, 11).

Según la definición de competencia del PEP 04, se da más importancia a los propósitos de tipo progresista, y los propósitos de tipo esencialista que son los estrechamente relacionados con el campo de la Educación Artística son minimizados.

En la organización del Programa de Educación Preescolar 2004, se exponen en el PEP 04, doce *propósitos fundamentales* que definen la misión de la educación preescolar y expresan el perfil de egreso de este nivel (se resaltan en itálicas los que competen directamente a la Educación Artística). Se espera que los niños y las niñas:

#### Cuadro 2. Propósitos de la educación preescolar

<i>1. Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición por aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.</i>
<i>2. Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de</i>

<i>trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.</i>
3. Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
4. Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
5. Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias en su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
6. Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
<i>7. Desarrollen la capacidad de resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.</i>
8. Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
9. Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
<i>10. Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para</i>

*expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.*

*11. Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.*

12. Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

(SEP, 2004, 27-28)

Cabe preguntar si estos propósitos pueden ser alcanzables en el tiempo que permanecen los niños y niñas en la educación preescolar ya que los casos varían, hay niños que acuden un año y otros hasta tres. En el PEP 04 se encontró una justificación a esta pregunta cuando se asevera que como se atiende al desarrollo de competencias, éstas son inacabadas y, por tanto, están estrechamente relacionadas con las competencias a promover en toda la educación básica, no solo en el nivel preescolar.

Tyler menciona que en los objetivos sobre pautas de conductas generalizadas, se tendrá que especificar los sectores sobre los cuales se aplicarán y estimularán esos intereses, como una forma de salvar lo expresado en los propósitos. Me apoyo en la aseveración de Tyler para destacar que dentro de la organización del PEP 04, se incluyen los *Campos Formativos* (Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación, Desarrollo personal y social, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas y Desarrollo físico y salud), en donde están vertidas las competencias que se pretende desarrollar en cada campo y una columna anotando su organización. En el caso del campo de la expresión y apreciación artísticas, se anota que:

Está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto

estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. (...)

Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, etcétera. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en los niños y las niñas desde edades muy tempranas, a partir de sus potencialidades. (SEP, 2004, 94)

En relación a la plástica menciona que:

Como parte de sus experiencias más tempranas, los niños y las niñas manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas – cuando éstos están a su alcance-; empiezan a usarlos como herramientas para explorar su entorno, en principio, centrándose más en los movimientos físicos que en los trazos que realizan y luego pasan de los garabatos hacia el trazo de formas más organizadas y controladas. Conforme crecen son capaces de crear representaciones de los objetos de su entorno que son reconocibles. La forma predomina sobre el color y éste no suele tener relación con el objeto representado. Así, el color que utilizan los pequeños puede ser elegido simplemente porque es el que está disponible o tal vez porque sea de su preferencia. Hacia los cuatro años los pequeños se interesan más por las líneas, las formas y los colores que por las acciones motrices en las que se centraban antes; para ellos, el proceso de creación es más importante, con frecuencia, que el producto concreto. (SEP, 2004, 95)

En este último párrafo se hace énfasis (como a lo largo del documento) en que puede ser más importante el proceso de creación que el producto mismo y que considero imprescindible para el trabajo artístico debido a las características de reflexionar, notar, contemplar, discutir, analizar fundamentales tanto en la apreciación como para la expresión.

Sobre todo para los niños pequeños y como acota Tyler, "...no basta que los estudiantes comprendan, analicen, interpreten y apliquen, sino que también es deseable que encuentren satisfacción en la tarea que emprendan en el curso, de modo que ésta provoque intereses más amplios de los que tenían cuando ingresaron". (Tyler, 1982, 56) Un aspecto esencial de este nivel, es que en lo general toma en cuenta los preceptos de Tyler y se intenta que los alumnos aprendan mediante actividades lúdicas. También el PEP 04 tiene en

algunos apartados la consigna de que se promueva en los niños y niñas el desarrollo de herramientas para que sigan aprendiendo. Los seis campos formativos están organizados de la siguiente manera:

Cuadro 3. Campos formativos

<i><b>Campos formativos</b></i>	<i><b>Aspectos en que se organizan</b></i>
1. Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
2. Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
3. Pensamiento matemático	Número Forma, espacio y medida
4. Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
5. Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza <b>Expresión y apreciación plástica</b> Expresión dramática y apreciación teatral
6. Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud.

(SEP, 2004, 48)

Las categorías de contenido pueden fácilmente identificarse desde el lugar que ocupan en el cuadro anterior, como se puede apreciar las que se refieren al arte se encuentran en penúltimo lugar.

Es interesante observar que en el campo de la Expresión y Apreciación Artísticas, se habla de que las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral, sin embargo, en los hechos es uno de los campos más olvidados en el medio preescolar. En este sentido, en relación con la plástica, en el PEP 04 se dice que:

Quando tienen la oportunidad de observar una obra de arte y conversar sobre ella, se estimula y desarrolla su sensibilidad, pues las imágenes, los sonidos, el movimiento, la escenografía, etcétera, despiertan en ellos sensaciones diversas. Como espectadores, hacen intentos por comprender el significado de la obra (musical, plástica, teatral, pictórica), captan mensajes, se plantean interrogantes sobre quién las realizó, cómo y por qué, y centran su atención en aquello que



más les atrae. (SEP, 2004, 95)

Aún cuando lo relacionado con la plástica en la teoría es bastante coherente, ya en la práctica, no se ha asumido ni entendido cabalmente. Cabe mencionar que también la apreciación de las obras pictóricas pueden dan elementos para detonar procesos de conocimiento y afectividad que aunadas al lenguaje, proporcionan más elementos para el aprendizaje.

La experiencia en el trabajo en la plástica, hace ver que los propósitos son muy generales e inalcanzables debido a dos factores: el tiempo que los niños permanecen en el nivel preescolar además del tipo y frecuencia de experiencias relacionadas con la apreciación y expresión artísticas.

De acuerdo con lo expresado en cuanto a la tradición y las prácticas sedimentadas, ha sido visible la supremacía que se da solo a la expresión. La apreciación tiene un carácter secundario, e incluso poco tocado, en general debido al desconocimiento para su enseñanza.

Las competencias relacionadas con la expresión de la plástica son las siguientes:

Cuadro 4. Competencias de Expresión plástica

<b><i>Expresión y apreciación plástica</i></b>	
<b><i>Competencias</i></b>	<b><i>Se favorecen y se manifiestan cuando...</i></b>
Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manipula y explora las posibilidades de distintos materiales plásticos (barro, pintura, yeso, arena, etcétera).</li><li>• Crea mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida.</li><li>• Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística (dibujo, pintura, modelado, etcétera).</li><li>• Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones</li></ul>

técnicas y materiales variados.	<p>cuando se hacen a partir de una misma situación (por ejemplo, a partir de la lectura de un cuento, una visita a un museo o a la comunidad).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta con algunas técnicas, materiales y herramientas de la creación plástica y selecciona los que prefiere y están a su alcance para su creación personal.</li> <li>• Utiliza algunas características propias del color, como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas.</li> </ul>
---------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(SEP, 2004, 102)

Las relacionadas con la apreciación son las siguientes:

Cuadro 5. Competencias de apreciación de la plástica

<p><b>Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué.</li> <li>• Reflexiona y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura y las fotografías.</li> <li>• Intercambia opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación tanto impresos como electrónicos.</li> <li>• Identifica el nombre del autor o autora de algunas de las obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(SEP, 2004, 102)

Como se puede observar, en el PEP 04 se divide la plástica en expresión y apreciación y se demandan dos grandes competencias, éstas son a la vez generales y complejas, el desarrollo de las mismas se explica un poco más al tratar de proporcionar criterios de evaluación en la columna “se favorecen y se manifiestan cuando...”.

Al aportar más elementos para la comprensión del campo en el PEP 04 se dice que hay que dar oportunidades a los niños y niñas para:

manipular materiales para la creación personal (arcilla, arena,

masa, pinturas, pinceles, entre otros) como ellos deseen y a su propio ritmo, permiten que vayan descubriendo la diversidad de efectos que pueden lograrse (mezclando colores, produciendo formas) y adquieran gradualmente las habilidades necesarias para manejar con facilidad las herramientas de la expresión plástica y empiecen a experimentar algunas técnicas básicas para su producción (pintar con los dedos, con pincel, crayola, etcétera). (SEP, 2004, 96).

El primer punto para el análisis sobre apreciación, se observa en la columna *Se favorecen y manifiestan cuando...:* en donde dice: "Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué". (SEP, 2004, 102). Una primera inquietud vertida en esta tesis es la de cómo harán las docentes para que se tome a la apreciación como un elemento básico para el aprendizaje. En segundo lugar, cómo desarrollarán habilidades que les permita realizar un análisis de una obra de arte, es decir cómo propiciar ambos aspectos.

Aún cuando existen diferentes metodologías para el análisis de obras pictóricas o artísticas, surgidas a partir de investigaciones en museos, éstas no han llegado a las escuelas ni se ha podido integrar una práctica basada en la apreciación de obras de arte. En este caso, las docentes tendremos que aprender y promover formas distintas de analizar una obra pictórica y propiciar que la conversación genere reflexión, inferencias, relaciones cognitivas, y experiencias estéticas y afectivas que permitan a los niños y niñas obtener elementos que sirvan para su desarrollo e implementar nuevas formas de acercamiento al arte pictórico.

El segundo y tercer puntos dicen: "Reflexiona y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura y las fotografías" e "Intercambia opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación tanto impresos como electrónicos". Sin embargo, en el PEP 04 no se dan orientaciones más profundas y definidas para promover la reflexión y el intercambio de ideas y sensaciones

que se solicita para que los niños puedan expresarse.

El cuarto punto de la columna “*se favorecen y se manifiestan cuando...*” menciona: “Identifica el nombre del autor y autora de algunas de las obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones” (SEP, 2004, 102). Los nuevos aportes metodológicos basados en investigaciones sobre apreciación de la plástica mencionan que los niños reconocen los nombres de los autores al *conocer su obra*, y que intervienen factores como el gusto de cada quien y el interés que muestren los niños como individuos para acercarse a las obras pictóricas. No obstante, para el caso de la apreciación, esta manifestación será menos importante porque en la enseñanza del arte es primordial adquirir herramientas que permitan el análisis y reflexión de lo que se mira en la pintura y conformar una cultura en lo visual fundada en la apreciación consciente del arte que sirva a lo largo de la vida, independientemente de si conocen o no al autor.

Una acción inicial de apoyo en escuelas piloto (2004-2005) y, posteriormente al personal docente y directivo que atiende el servicio, fue el diseño del *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (CFAPPDEP) integrado en dos volúmenes. Este documento contiene siete módulos de estudio que ayudan a ampliar la comprensión sobre los fundamentos, características y organización del PEP; a desarrollar el trabajo pedagógico para favorecer competencias en los niños –mediante la aplicación de las sugerencias didácticas que les ofrece dicho curso–, y a reflexionar sobre la propia práctica para la mejora. (SEP, 2006, 11)

En el documento CFAPPDEP\*, para la apreciación de obras plásticas, se proponen una serie de preguntas generales para el análisis de obras

---

\*.El *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (CFAPPDEP) inicialmente estuvo organizado en un documento por cada campo formativo y fueron llamados Guías de estudio que se proporcionaron únicamente a las docentes que integraron el pilotaje del PEP 04. Posteriormente, este curso se dio a todas las docentes de la República Mexicana en una reedición en dos tomos.

pictóricas, acerca de qué preguntar a los pequeños acerca de dichas obras. Sin embargo, la riqueza que esto puede tener, se minimiza al no dar más herramientas o propuestas que aporten más elementos teórico-prácticos sobre la importancia de la apreciación. Se ha observado que las profesoras se basan únicamente en la forma de apreciación planteada en el curso, con lo cual hay poca oportunidad de enriquecer dicha propuesta.

En el análisis del CFAPPDEP en cuanto a la Expresión y Apreciación artística muestra que hay frases y palabras clave que muestran, de manera implícita, el enfoque y propósitos ya vertidos en el PEP 04. Explícitamente, se dice que "...incluye orientaciones generales para el trabajo; profundizar los conocimientos sobre aspectos específicos de los campos formativos, discusión e intercambio de experiencias, así como sugerencias de situaciones didácticas para aplicarse con los niños y favorecer las competencias esperada" (SEP, 2005, 9). Además, contiene actividades de reflexión, análisis de algunos casos relacionados con el campo y textos para profundizar, discutir e intercambiar opiniones; sin embargo, como se ha vislumbrado, esto no es suficiente desde que se le da menos importancia a este campo.

De los propósitos que se encontraron para las docentes, anoto lo siguiente:

Que la educadora:

1. Comprenda el valor del trabajo con el arte en la primera infancia.
2. Comprenda la influencia positiva del arte en el desarrollo emocional, cognitivo, personal y social de los pequeños.
3. Favorecer en los niños las capacidades de expresión creativa y de apreciación artística.
4. Reflexione sobre sus concepciones acerca del arte, de los niños pequeños y de la función de la escuela.
5. Reflexione acerca de las actividades típicas de dichas concepciones para identificar lo que se debe modificar o fortalecer.
6. Pongan en juego su sensibilidad, iniciativa, curiosidad e imaginación al participar, seleccionar, diseñar y poner en práctica actividades de este campo para propiciar actividades para los niños y niñas.
7. Tomen conciencia de las muchas posibilidades que tienen como personas y como educadoras para acercarse al arte y disfrutarlo.

8. Consideren la variedad de recursos y espacios disponibles en el medio para el desarrollo de las actividades artísticas con los niños. (SEP, 2005, 99)

El campo de la expresión y apreciación artísticas en la primera parte del *Curso de formación* para las docentes, reflexiona acerca de lo que las docentes realizan en lo cotidiano para promover el arte con los niños y las niñas. Aún cuando se hacen preguntas interesantes para el análisis, no se llega a la profundidad de los enfoques o pretensiones en el curso, he aquí algunas de las preguntas:

- ¿Qué criterios permiten diferenciar entre actividades artísticas y otros tipos de actividades que se realizan en el aula?
- ¿Qué tipos de actividades de las que usualmente realizan con sus alumnos, consideran que es necesario eliminar o cambiar?
- ¿Qué capacidades ponen en juego los niños pequeños cuando se les dan oportunidades para la **expresión** mediante los distintos lenguajes artísticos?
- ¿Qué capacidades ponen en juego los niños pequeños cuando se les dan oportunidades para **apreciar** el arte?
- ¿Qué cambios es necesario hacer para favorecer en sus alumnos el desarrollo de competencias que propone el programa? (SEP, 2005, 104) negritas en original

Aún cuando estas preguntas pueden detonar procesos reflexivos, se apuesta a que después de la lectura de algunos textos relacionados con cada disciplina artística, la docente tendrá claro el referente teórico de la propuesta, sin embargo no es así y considero que un punto estratégico para abordar y poder alcanzar los propósitos del CFAPPDEP son justo el cambio de paradigmas relacionados con las mencionadas prácticas sedimentadas.

En la explicación del campo formativo Expresión y apreciación artísticas, se menciona que se pretende potenciar en los niños y niñas la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad a través de experiencias que propicien la expresión personal (pensamientos y sentimientos), a través de los lenguajes artísticos y también, el desarrollo de sus capacidades para interpretar y apreciar producciones artísticas, en el análisis, esto puede ser muy válido desde que

pueda ser entendido y asumido por nosotros los docentes.

En el análisis pormenorizado de la propuesta programática se infiere, en este acercamiento, el impulso de procesos de formación con las docentes para la enseñanza y el aprendizaje de la plástica. Ante la concepción de que es más importante el proceso de creación que el producto, se considera que es un planteamiento fundamental que puede echar abajo la idea de la enseñanza de la plástica para sólo entretener a los niños o para justificar un *trabajo* en los tiempos muertos y tratar de hacerlo de manera sistemática y con sentido. Para el apartado de la plástica se proponen tres textos; el primero que habla de Bianchi "De los ritos y mitos de la producción plástica en el jardín"; el de Nemirovsky "Materiales decorativos" que hace énfasis en los tradicionales decorados que hacen las docentes en el jardín de niños y "Motivar la expresión artística de los niños" de Seefeldt y Wasik.

Considero que la selección de textos es pertinente, sólo que desde mi punto de vista, habrá que profundizar en la esencia del campo, es decir, qué se necesita enseñar, por qué y cómo hacerlo desde la práctica docente.

La segunda parte de este apartado (Expresión y Apreciación artísticas módulo 6), agrega ejemplos de la práctica. Se incluye el diseño y aplicación documentada de una situación didáctica referida a la plástica realizada en un jardín de niños urbano en la ciudad de México, esto permite y da una incipiente idea de cómo se puede propiciar la reflexión, y análisis en los niños preescolares a partir del tema de la pintura (autorretrato) desde la conversación, el diálogo, etc.

Por último, en el anexo 8 se proponen *Algunas sugerencias didácticas*, cabe anotar que no se habla de *situaciones didácticas* (de acuerdo a los requerimientos que se demandan en el PEP), esto ha causado mucha confusión entre las docentes porque quieren tomarlas *a carta cabal* solo por estar sugeridas en un documento oficial y sin tomar en cuenta sus diagnósticos de inicio de curso. (SEP, 2005, 175-180)

El anexo 8, *Algunas sugerencias didácticas*, está integrado por cuatro de

ellas: la primera, llamada *Reproduzcamos una escultura*, refiere al trabajo en la tridimensión, destaca que el uso de los sentidos ayuda a identificar los objetos; la segunda, denominada *Modificando las letras*, referida a la música (hacer rimas con sus nombres a partir de una música conocida e inventar letras de canciones); la tercera, *La danza del cuento*, alude al estudio de las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento para representar un cuento; y, la cuarta *Nuestras manos se transforman* hace énfasis en el reconocimiento de la movilidad y capacidad expresiva, así como su organización (Proyecto Spectrum y otros).

Para alcanzar los propósitos vislumbro dos vertientes: las que refieren a lo propuesto en el programa y lo que implica llevarlo a la práctica, es decir la intervención docente.

En relación con el programa, en el PEP 04 no se explicita lo suficiente cómo alcanzar los propósitos ni el perfil de egreso en cuestión de la apreciación. Este programa (de modo no explícito por cierto) marca las manifestaciones de las competencias no como un proceso lineal y progresivo sino como un entramado, es decir, que las manifestaciones que se plantean, se pueden dar unas primero y otras después, es decir, está organizado de manera reticular.

En relación con las docentes, mi inquietud es que si bien se llevan a cabo actividades de actualización y apropiación del PEP 04, la ejecución de un programa no es lo mismo que el análisis y conocimiento del mismo. Lo más grave es que tradicionalmente las docentes hemos "leído" los programas desde la ejecución puntual y progresiva de las propuestas. Esto ha creado confusión en el ámbito magisterial de preescolar desde que ha sido tradicional solo ejecutar y no analizar cada uno de estos referentes dados en el PEP. En este sentido, se apuesta a que la docente desarrollará competencias que le permitirán tener una visión creativa y crítica para que este programa alcance de manera efectiva sus propósitos.

En el PEP 04 y en relación a la organización del trabajo docente se propone en, primer lugar, un diagnóstico inicial que permita a las profesoras el



conocimiento de los alumnos, el establecimiento de normas y la generación y dinámicas de trabajo, indispensables para llevar a cabo actividades exploratorias-diagnósticas y hacer la relación con lo planteado en cada campo formativo para de esta manera detectar qué tanto saben los niños y en dónde hacer énfasis respecto a la enseñanza o desarrollo de las competencias.

El documento establece que la manifestación del dominio y comprensión del programa se evidencia cuando la docente puede anticipar el trabajo con base en el diagnóstico, el cual le:

"... permite establecer el grado de complejidad de una situación didáctica y las formas de trabajo –con sus variantes para algunos niños– adecuadas a las características de los alumnos: nivel de dominio de sus competencias en cada campo, rasgos personales seguridad, confianza para expresarse y relacionarse con los demás), ritmos de aprendizaje". (SEP, 2004, 117)

Este diagnóstico inicial pretende ser un primer paso para elegir actividades a desarrollar, asimismo la columna de la derecha ("se favorecen y manifiestan cuando...") es una guía para el mismo propósito. Se toma como base el mencionado diagnóstico para elaborar un listado de competencias de acuerdo con el orden en que se pretende atenderlas con base en los siguientes criterios: bajos niveles de dominio mostrado por los niños; su necesidad en función de otras competencias o porque exista una relación entre las mismas.

Las competencias se pueden seleccionar desde un campo formativo o de varios de ellos. en este sentido, creo que el programa se acerca a los criterios de Tyler para una organización efectiva: a) continuidad, referida a la reiteración vertical de los elementos principales del currículo, es decir, ejercitar de continuo las capacidades que se promueven para desarrollar lo que se pretende, en este caso en los propósitos del nivel; b) secuencia, entendida como el criterio que enfatiza la importancia de las experiencias de manera sucesiva al abarcar y profundizar en lo que se pretende, sin llegar a

la repetición; c) integración, descrita como la relación horizontal de actividades.

Aún cuando se integran elementos teóricos para la organización efectiva de actividades de aprendizaje, no se logra del todo al no explicitarse lo suficiente, ya que se deja este aspecto suelto y con base en los saberes de las docentes.

En este sentido, las actividades de aprendizaje no sólo proporcionarán continuidad, secuencia e integración (Tyler, 1982); además, se deben vincular con principios relacionados a una organización lógica y psicológica de acuerdo con las características y significaciones de cada uno de los alumnos. Integrar elementos como la amplitud de la aplicación, es decir por asignatura; por temas más amplios (como por ejemplo artes), combinada con otros sectores amplios; con asignaturas específicas (*vg.r.* por cada disciplina); o con una estructura diferenciada, existiría, desde mi punto de vista un mayor logro para el aprendizaje en este campo.

En el caso del PEP 04 no se consideran temas tratados como contenidos (como en anteriores programas), sino que se promueve el desarrollo de competencias, esto creó confusión e incertidumbre en las docentes porque estaban acostumbradas a trabajar sobre temáticas que se proporcionaban desde el PEP para la planeación.

En el apartado *La organización del trabajo docente*, se aborda el cómo planificar, y refiere que las condiciones para elaborar una situación didáctica son:

- Que la situación sea interesante para los niños y comprendan de qué se trata; que las instrucciones o consignas sean claras para que actúen en consecuencia.
- Que la situación didáctica propicie el uso de conocimientos que ya poseen, para ampliarlos o construir otros nuevos. (SEP, 2004, 121)

Esta forma de planeación de actividades o elaboración de una situación didáctica, les da a las docentes una gran libertad para realizar un plan, aún cuando se dice que esto *dependerá del conocimiento, experiencia y*

*creatividad de las profesionales de la educación* de este nivel. Se anota que el proceso de planificación involucra una reflexión (proceso intelectual, mental) cuyo producto es el plan de trabajo.

Es relevante detectar que en el apartado del PEP 04 sobre actividades permanentes (llamadas así porque se atienden de manera regular, o periódica) dice que estas actividades deben estar relacionadas especialmente con las competencias de comunicación y cognitivas, y se deja de lado toda la riqueza que puede proporcionar las artes bajo este esquema de abordarlas de manera regular o periódica.

En el PEP 04 la evaluación se concibe como un proceso esencial con carácter exclusivamente formativo que involucra a la educadora, los niños y niñas, las familias y autoridades. Se señalan tres finalidades principales, relacionadas entre sí:

1. Constatar los aprendizajes (logros y dificultades respecto de las competencias).
2. Identificar lo que afecta o influye en el aprendizaje para valorar la pertinencia o decidir modificar prácticas o condiciones.
3. Mejorar la acción educativa tomando el trabajo docente u otros aspectos del proceso escolar. (SEP, 2004, 131)

El planteamiento pretende no restringirse a la constatación de logros, por lo que considera los siguientes aspectos: El aprendizaje de los alumnos, el proceso educativo en el grupo y la organización del aula; la práctica docente y la organización y funcionamiento de la escuela (que incluye la relación con las familias de niñas y niños).

Se proponen los siguientes momentos para la evaluación: Al comienzo del ciclo escolar, como diagnóstico inicial, para comparar o valorar las competencias de los niños respecto de los propósitos establecidos; una evaluación continua durante el ciclo escolar; y al final del año para hacer un recuento de logros, avances y limitaciones en la formación de los alumnos. La información se recopila en dos documentos: expediente personal de cada niña o niño y el diario de trabajo.

El proceso de evaluación según Tyler significa "...determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación", por lo que "...la evaluación del aprendizaje exige por lo menos dos estimaciones: una que deberá realizarse al comienzo del programa y otra en algún momento posterior, con el propósito de medir la magnitud del cambio" (Tyler, 1982, 109). En el caso de la noción de evaluación del PEP 04, encuentro similitudes relacionadas a las consideraciones del autor de referencia.

Desde mi punto de vista, la apreciación en el PEP 04, aún cuando se aborda de manera pertinente, no me parece suficiente. Sobre todo en cuanto a la explicación de lo que se debe hacer. Del campo de la expresión y apreciación artísticas, son nueve competencias a favorecer, si se hace un desglose de las relacionadas a la apreciación, se limitan a cuatro de las cuatro disciplinas artísticas, y en relación con la plástica queda una sola:

*Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.* (SEP, 2004, 102)

Y aún cuando no es un asunto de números, al analizar la competencia me parece que se limita la riqueza que puede aportar la apreciación. Solo en el aspecto *Se favorecen y manifiestan cuando...*, los cuatro puntos anotados, dan una idea un poco más definida de las pretensiones para el desarrollo de la competencia bajo aseveraciones como: Observa, conversa, reflexiona expresa ideas y sentimientos, intercambia opiniones sobre las sensaciones e identifica el nombre del autor o autora de la obra que aprecia.

La enseñanza de la plástica en el PEP 04 no se profundiza, y en relación con la competencia para la apreciación plástica, tampoco se enriquece la propuesta. Aún cuando en la justificación del campo formativo se hace referencia a la estética, este aspecto posteriormente no se concreta en la expresión de la competencia.

Aún cuando no se devela el sustento teórico del PEP 04, es notorio que la

teoría de Vygotsky está entramada en todo el documento. Al incluir estas aportaciones, se deja claro que el contexto socio-cultural ocupa un importante, lo cual permite o permitirá a las maestras deslindarse de la idea anterior en donde este aspecto era poco tomado en cuenta. En este sentido, también hay modificaciones en cuanto a la intervención docente, ya que se encamina hacia una la mediación reflexiva y crítica acerca del propio quehacer educativo.

La concepción de este programa acerca de la apreciación, no abarca la educación estética al dejar fuera puntos nodales como la conciencia acerca de lo que se ve; notar y habilitarse en notar lo que pueda tener una obra para su significación; emitir juicios en relación a la obra, la toma de decisiones al demostrar gustos o disgustos y argumentarlas, etc. Esto, a corto, mediano y largo plazo brindará herramientas a los alumnos para la apropiación y significación del mundo y encontrar sentido a lo que se hace día con día.

Pese a que son solo 12 años entre el PEP 92 y la aparición del PEP 04. (con guías y orientaciones de por medio), se muestra un avance sustancial sobre el acercamiento al campo de la Expresión y Apreciación artísticas. El PEP 92 deja casi fuera este campo y ya en el PEP 04 teóricamente hace aportaciones importantes, aún cuando todavía falte ahondar en los contenidos de esta propuesta curricular.

Este avance no ha podido concretarse debido al desconocimiento que prevalece sobre el campo del arte, y aún cuando propuestas curriculares van y vienen, se tendrá que hacer mayor énfasis y un acompañamiento cercano a la escuela para que la formación y actualización docente rinda los frutos esperados.

Finalmente, me apoyo en Lundgren (1992), cuando arguye que la producción social puede considerarse como la producción de los símbolos, el orden, la evaluación de los objetos, así como la producción de las condiciones de la sociedad, y es el nivel preescolar el medio idóneo para producir y reproducir

la cultura. Es ahí donde se prepara a los niños y niñas para la vida social como uno de sus principales propósitos para que más adelante adquieran y/o desarrollen estados físicos, intelectuales y morales exigidos en la sociedad política en su conjunto (Giddens 1972).

La reproducción de capacidades, actitudes y destrezas está unida a los valores e ideas culturales que se tienen en la sociedad, esto involucra la producción del conocimiento de los valores y destrezas, la representación de de estas ideas están vertidas en el currículo (Lundgren, 1992).

La idea de currículum en el Programa de Educación Preescolar 2004 la encuentro similar a la de Lundgren cuando dice: "Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación" (Lundgren, 1992, 20); y para alcanzar estos fines incluye la organización de conocimientos y destrezas y el análisis de los métodos para la concreción de lo que se pretende transmitir.

Por tanto, el jardín de niños es el nivel por excelencia para introducir a los niños pequeños en la mencionada producción y conocimiento de valores y el PEP 04 será para este caso el punto de referencia.

A continuación, presento el análisis de las observaciones, cabe señalar que me fue difícil acotarme a las cuatro categorías de análisis que finalmente elijo ya que el panorama analítico era muy basto, sin embargo, presento las más apegadas a la apreciación de la pintura y a la mediación y situación de enseñanza.

## 4. Las obras pictóricas y la experiencia estética

*“Únicamente cuando tenemos algún tipo de claridad acerca de la relación entre lo que estamos aprendiendo aquí y la ruidosa y retumbante confusión de las cosas ordinarias, es que podemos hablar acerca del lugar de las artes en educación, la educación tal como se imparte hoy en día”.*  
M. Greene

Las observaciones me permitieron dar respuesta a interrogantes que se plantearon al inicio de esta investigación, éstas estuvieron enfocadas en situaciones didácticas diseñadas por la docente titular del grupo observado, con ideas y sugerencias de mi autoría relacionadas con la apreciación de la pintura.

Determiné las categorías en relación con mis preguntas de investigación, así como los referentes teóricos que indagué alrededor de la apreciación de la pintura; el aprendizaje y las interacciones dentro del aula; situación de enseñanza que propicia o no experiencias y aprendizajes y la experiencia estética. Otra razón que contribuyó a determinar las categorías fue lo que surgió del trabajo de campo.

Las cuatro grandes categorías se dividieron en dos bloques y son las siguientes:

### 4.1 La mediación y la situación didáctica

#### 4.1.1. En relación con la maestra y la plástica

#### 4.1.2. En relación con la situación didáctica

### 4.2. Los niños y sus aprendizajes

#### 4.2.1. En relación con los aprendizajes y experiencias estéticas de los niños

#### 4.2.2. En relación con las interacciones

A su vez cada categoría contiene cinco subcategorías. Las observaciones, se documentaron en su mayoría por medios electrónicos (audio y videos

breves), también se transcribieron y recortaron para su análisis. Este recorte consistió en desechar aseveraciones en torno a lo que se dijo durante los traslados de un aula a otra, y producciones plásticas o verbalizaciones relacionadas con la organización de las actividades que no tuvieron impacto en el análisis relacionado con la apreciación de la pintura.

Las observaciones las realicé generalmente los viernes, la docente titular y los niños, propusieron en llamar *Los viernes de arte* a los días en que apreciaron las obras pictóricas. Las clases en su mayoría se hicieron dentro del aula de usos múltiples, otras veces dentro del aula regular y una vez en el aula de medios o de cómputo. Lo menciono porque para el recorte de las transcripciones y para el análisis omití conversaciones que se dieron en los trayectos de un aula a otra.

#### 4.1. La mediación y la situación didáctica

##### 4.1.1. En relación con la maestra y la plástica

La construcción de la situación didáctica, la elección de la obra, las concepciones que tiene la docente respecto a cada una de las obras que presentaba a los niños y todo lo que conforma la enseñanza de los elementos formales de la pintura, fueron aspectos indispensables para integrar esta categoría debido a que fue determinante para la apreciación de las obras. Todo lo anterior debido al poco acercamiento que tenía la docente en relación con el arte y la plástica, tanto en sus elementos no formales relacionados con la apreciación, así como de los formales como el color, línea, perspectiva, etc. Esta situación la documenté en mi diario de campo a partir de las distintas expresiones verbales de la docente relacionadas con su propia intervención. Estas expresiones están vertidas a lo largo de las observaciones y se suscitaron principalmente en pláticas informales dentro de los espacios escolares, así como por comunicación vía correo electrónico. De otro orden pero también decisivo para la construcción de esta subcategoría fue el hecho de que las actividades terminaran de manera



abrupta, supongo que para cubrir otros contenidos o desarrollar otras competencias que la docente había previsto, o para asistir a algún evento colectivo planeado de antemano con todo el plantel. Este apartado contiene cinco subcategorías a saber:

- a) La construcción de la situación didáctica
- b) Elección de la obra (Frida Kahlo y Diego Rivera)
- c) Ideas que tiene y proporciona la maestra sobre la obra pictórica
- d) El trabajo en la urgencia
- e) La plástica (color, figura, luz, perspectiva y manejo de materiales)

*a) La construcción de la situación didáctica*

En lo general la construcción de la situación didáctica estuvo definida por varios factores: por supuesto, la trayectoria académica previa de la profesora titular; lo que ella aprendió de la propuesta de intervención (curso en anexo 1) de fin de ciclo pasado 2006-2007; lo que pudo construir a partir de esos conocimientos durante las distintas presentaciones de las obras con relación a la experiencia en el trabajo con niños pequeños y el diseño conjunto de las situaciones didácticas.

Aunque el curso al que asistió la docente estuvo orientado a todas las disciplinas, para las observaciones sólo se documentaron actividades de apreciación a la pintura. La docente, presentó las obras más o menos de la misma forma en que lo aprendió en el curso-taller, aún cuando enriqueció las situaciones de enseñanza con sus aportaciones.

La metodología que propuse para la apreciación de obras pictóricas contiene elementos del *Método de acercamiento crítico*, *Ventanas del aprendizaje* y *Abriendo puertas*, todas estas metodologías, se centran en hacer preguntas en relación con elementos formales de la obra como luz, color, línea, punto, perspectiva, etc; y elementos no formales (qué sientes, qué miras, describe lo que ves, inventa una historia a partir de lo que ves, cómo lo mejorarías, qué te gusta más, por ejemplo). Otra forma que asimiló la profesora para

mostrar la obra fue que inicialmente ésta se cubre por completo, generalmente con un cartón o cartulina. Posteriormente se desliza el cartón para ir descubriendo, poco a poco, y parte por parte, la obra para propiciar una especie de lectura de imagen. Conforme aparece un fragmento de la pintura se hacen descripciones, preguntas, inferencias, etc. Se puede realizar de arriba hacia abajo, o a la inversa; de derecha a izquierda o de izquierda a derecha. Ocasionalmente, se utilizan cartones en donde se ha cortado un cuadro, círculo o elipse y la docente ubica dentro de ese cuadro algunos fragmentos de la obra. Finalmente, en todos los casos se descubre totalmente el cuadro y se aprecia en su totalidad.

Después de que la docente aprendió esta manera de abordar una obra pictórica, de manera intuitiva y gracias a su experiencia en el trabajo con niños pequeños, utilizó medios electrónicos e integró nuevos y variados elementos que permitieron que los niños se acercaran e interesaran en lo que se les presentaba cada viernes durante cuatro meses.

La construcción de la situación didáctica también estuvo marcada por mis intervenciones, aún cuando el desarrollo de dicha situación era por completo responsabilidad de la docente.

La profesora titular desarrolló competencias que permitieron que las situaciones didácticas fueran más interesantes, y enriquecedoras en relación con lo que había aprendido en un inicio (en el curso taller). Sobre todo se detectó que los niños y niñas además de los aprendizajes que demostraron, adquirieron variadas experiencias en relación con su interpretación del mundo.

Gracias a la docente surgieron diversas ideas y situaciones de enseñanza distintas (como el caso de la proyección de la obra en cañón) que favorecieron y enriquecieron la apreciación. La docente en lo general tiene una buena relación con los niños y ellos la aceptan muy bien.

Señalo que dentro del salón, durante las observaciones estuvieron presentes una docente-estudiante o docente en formación y una docente especialista

que se dedicaba solo a observar y apoyar a un niño detectado como autista. La docente especialista tenía continuas participaciones, sin embargo, solo una vez su participación fue documentada, esta docente también demostró que, aún cuando no estuvo en el curso de la propuesta pedagógica, desarrolló de manera intuitiva la habilidad para sensibilizar a los niños y niñas en la apreciación de las obras. Un aspecto determinante fue que al inicio, ella misma observó cómo lo hacía la docente titular, posteriormente cuando participa en un equipo hace preguntas de manera intuitiva acerca de la obra, sobre todo algo que llamó mi atención es que propiciara que los niños argumentaran y expusieran cualquier idea respecto a la obra y no daba respuestas para no entorpecer el desarrollo de las conversaciones de los niños en torno a la obra.

Considero que la docente titular y la especialista podían desarrollar una propuesta pedagógica para elaborar una metodología que se ajuste a los niños y niñas que atendían. En cuanto a los recursos que se utilizaron también hubo muchos aciertos, es decir, que la forma y los materiales para presentar la obra hicieron que los niños esperaran ansiosos las nuevas propuestas de obra que cada viernes se les mostraba.

El jardín de niños en donde se realizaron las observaciones es de servicio continuo, con un horario de atención a los niños de 9 a 16 horas, esto quiere decir que ambos padres tienen que demostrar que trabajan para que los niños puedan quedarse durante este horario y también que tengan derecho a la comida. Los padres de los niños y niñas tienen distintas y variadas actividades laborales, y aún cuando el plantel se encuentra en una zona privilegiada al sur de la ciudad de México, sus padres o familiares al cuidado de ellos son del servicio doméstico de la zona; otros se dedican al comercio informal y los menos tienen un trabajo estable en la zona o un empleo bien remunerado y han decidido llevar a sus hijos al mencionado plantel.

Según algunos comentarios de los niños, éstos tienen contacto con algunas manifestaciones artísticas que se reproducen en los alrededores del plantel

pero no al interior de la familia. Los niños tienen alrededor de 5 y 6 años ya que pertenecen a un tercer grado, esto quiere decir que en estos momentos (2008) están cursando el primer grado de primaria. Por la edad, todos asumen la responsabilidad de asistir a la escuela y también se muestran gustosos de acudir a ella. Esto se documentó en mi diario de campo.

Fue significativo cómo los niños se fueron interesando cada vez más en las obras y como esto impactó a nivel escuela y familia, de forma que los padres se acercaron a la dirección y con la docente titular acerca de lo que se estaba realizando los *viernes de arte*.

#### *b) Elección de la obra (Frida Kahlo y Diego Rivera)*

La elección de la obra como se ha adelantado, inicialmente estuvo a cargo sólo de la docente, su argumento fue que le gustaba mucho la vida y obra de Frida Kahlo y por la relación amorosa de dicho personaje, también la docente mostró a los niños obras de Diego Rivera. Esto fue determinante para el desarrollo de las sesiones de *viernes de arte* debido a que permeó en todas las situaciones didácticas que se llevaron a cabo con los niños. El interés de la profesora en torno a los autores mencionados, hizo que los niños y niñas los consideraran como únicos autores de todas las pinturas que se les expusieron.

A partir de la situación descrita, vimos la necesidad de diversificar las obras y los autores, por tanto, llegamos al acuerdo de hacer sugerencias de obras para las siguientes sesiones y también acerca de cómo diseñar la situación didáctica.

Es interesante acotar que si bien en un principio toda obra se asignaba a Kahlo y Rivera, después de la tercera observación se pudo detectar que varios niños y niñas decían estos nombres en el afán de bromear o molestar abiertamente a la docente. Esto no puede generalizarse ya que, por otro lado, algunos niños creían que ambos autores eran creadores de todas las obras que apreciaban. La docente reconoció que "atosigó" mucho a los niños

al hacer referencia de la vida de Frida Kahlo. En el siguiente fragmento de la observación 4 en donde yo participo, ya se había mostrado la obra *El puente de Arles* de Van Gogh y al apreciar otra (*Little girl* de Mary Cassatt) se dice:

Maestra: "Oigan, ¿Quién creen que pintó esta pintura?"

Niño 1: "¡Frida Kahlo!"

Niño 2: "no sé"

Maestra: "Se llama Mary Casatt... y la del Puente quién creen que la pintó"

Niña 4: "Frida Kalho"

Maestra: "¡Vincent Van Gogh!. ¿Se acuerdan que vieron unos autorretratos?, se acuerdan quiénes eran?"

Niño 3: "¡Frida Kahlo!"

Niña 5: "¡Diego Rivera!"

En la observación 9 cuando se les mostró una imagen que representaba una pintura rupestre, se dio este diálogo:

Maestra: "Esto que les voy a contar pasó hace como miles de años, como millones de años..."

Niño: "Con Frida Kahlo"

Maestra: "¡Nooo!, antes, muchísimo antes de Frida Kahlo, Frida Kahlo ni siquiera había nacido..."

Ante estas reacciones por parte de los niños, en la observación 10, crea un ambiente de sorpresa, los niños están emocionados al presentarles la obra *La sagrada familia* de Rafael, y preguntan acerca de la navidad, la maestra les dice a los niños:

Maestra: "Ya viene..., la navidad la traje para que la miraran, la representaran... porque no todo lo que se pinta, lo pinta Frida Kalho ¿verdad?"

Niños: "noooo"

Maestra: "Alguien sabe si Frida Kahlo pintó estos muñecos? (Se nota que ha hecho énfasis en que no todas las obras las pinta Kahlo o Rivera)"

Niños: "nooo"

Maestra: "Bueno nos damos un aplauso porque esta actividad nos salió muy bonita" (no les dice quién pintó la obra, se escuchan ruidos de conclusión de actividad)

Finalmente, ante el reconocimiento de que al inicio insistió mucho sobre la

vida y obra de Kahlo y Rivera, posteriormente hace especial énfasis en que no toda creación pictórica es de dichos autores.

En el caso particular del niño detectado como autista, los viernes de arte fueron impactantes para él, pero aún más la vida y obra de Frida Kahlo, al grado que su mamá se acercó a nosotras para investigar qué se estaba haciendo en la escuela en torno al arte ya que este niño afirmaba que su mamá era Frida Kahlo. Esto podría haberse tomado por el lado negativo, sin embargo, a Rogelio le permitió establecer comunicación con su familia, con las docentes y con los niños y niñas del resto del grupo. También le ayudó a defender sus creencias ya que en una situación en donde se apreciaba la obra *Día de muertos*, y ante la consigna de buscar en su fotocopia a Diego Rivera, él señalaba una calavera en lugar de dicho personaje porque afirmó y defendió que él ya estaba muerto.

*c) Ideas que tiene y proporciona la maestra sobre la obra pictórica.*

Es frecuente que la maestra vierta sus gustos o disgustos, así como sus ideas en torno a la obra pictórica. Los niños adaptan sus preferencias o las descartan cuando a la docente no le gusta o hace un comentario negativo, por ejemplo, cuando se apreció la obra *La calle* de Fernando Botero, la docente se mostró un poco molesta por los comentarios chuscos acerca de los "gordos", cabe decir que aún cuando es una obra con colores brillantes y que gustó inicialmente a los niños, al final, al hacer copias de las obras, no la tomaron en cuenta.

Comenté a la maestra titular que en la apreciación a la pintura se podían propiciar aprendizajes y experiencias en los niños, en la realización de la situación didáctica no se toma del todo en cuenta. La clase *de arte*, la consideraba como *actividad permanente*, es decir, se desarrollaba la situación de enseñanza en tiempos determinados (los viernes) y también con el propósito de desarrollar o propiciar el lenguaje en los niños.

Las otras docentes que nos encontramos dentro del aula también tenemos

ideas que los niños captan, el acercamiento que por momentos tenemos la docente especialista, la docente-estudiante y yo en cada equipo o en las conversaciones e intercambios verbales que propiciamos, mostramos preferencias y por tanto se inclinaciones a lo que nos agrada o no. Finalmente, también los niños y niñas se tuvieron que sujetar a mis propias sugerencias de obras pictóricas ya que no se les dio la oportunidad de elegir las obras para su apreciación.

Lo que los niños dicen no siempre es del agrado de las docentes. La apreciación que hacen los niños de la obra pictórica es distinta de como lo hacen las maestras, nosotras como adultas ya tenemos o adquirimos una serie de prejuicios ante el arte; los niños no tienen tantas experiencias como el adulto y, por tanto, dicen las cosas con mayor espontaneidad bajo sus referentes y con menos prejuicios. Por ejemplo, cuando un niño se refiere a Van Gogh, lo llama "ése que pinta con rayitas" a lo que la maestra corrige no es *ése*, es *el pintor*. En el caso de la pintura por ejemplo, el arte figurativo de Rafael llamó mucho la atención de las docentes, dijeron que era "muy bonita", y aún cuando a niños no les agradó mucho, en cuanto detectaron que las maestras "validaban" el gusto por esa obra, comenzaron a repetir que "era bonita", dejando claro que se apegaban a los gustos adultos para no contradecirlas y generar un posible conflicto.

El hecho de que los niños digan o puedan decir de la obra lo que quieran, y responder lo que quieran al responder a las preguntas, no necesariamente implica que hayan hecho suyos los supuestos de las maestras. Esto también se ejemplifica cuando la docente titular o del grupo tiene la idea de que Frida Kahlo es una persona admirable por su fortaleza, independientemente del valor artístico de su obra pictórica, y permea esta idea en los niños. A propósito de la vida de Frida Kahlo en la observación 1:

Maestra: "También sale mucho en la televisión. Y también quiero contarles la vida de Frida Kahlo, ella... aprendió a dibujar. Ella nunca, nunca fue a la escuela de pintura, ella solita aprendió a dibujar."

Niño: "Ella vivía por mi casa" (interrumpe y la maestra lo ignora)

Maestra: "Y muchas mujeres como ella empezaron a pintar. Ella también fue muy conocida, por su arte y por tener una personalidad muy fuerte, alguien... ¿saben que es una personalidad fuerte?"

Niños: "Nooooo"

Maestra: "Que era fuerte..., ella siempre estaba como enojada, a veces parecía que estaba enojada, Pero ella era fuerte. Pocas veces la vieron llorar, y ¿saben qué?, ella nació en la Ciudad de México. ¿Quieren saber el nombre completo de Frida Kahlo?"

Al parecer la concepción de la maestra de tener personalidad fuerte es estar como enojada y no llorar. Más adelante amplía la información y les dice que a Frida le dio poliomielitis (como una enfermedad que daña los huesos), por tanto Frida tenía una pierna más delgada que la otra. Esto impacta aún más a los niños.

Uno de los comentarios de la docente estudiante dentro de uno de los equipos en donde hay un libro abierto con la obra *Las dos Fridas*, creó confusión y distorsión de la información para los alumnos cuando en la misma observación 1, un niño pregunta al mismo tiempo que observa su muñeca en su mano:

Niño: "¿Tenemos la sangre azul?"

Maestra 2: "Se ve azul porque al contacto con el oxígeno se pone roja"

Niña: "Un día yo me caí y me salió sangre azul" (lo dice convencida)

Maestra: "¡Seguro!" (Sin agregar nada más, permanece en silencio, es notorio que la maestra quiere salir del paso, ya se dio cuenta que se metió en un conflicto que no puede solucionar, se sonroja, se ríe nerviosa y me voltea a ver)

La docente contesta de manera reactiva, y casi al mismo tiempo se da cuenta de que su aseveración acerca de que la sangre se ve azul y al contacto con el oxígeno se pone roja, no es ni clara ni explícita, se mantiene en silencio, aún cuando los niños y niñas se muestran muy atentos.

Posteriormente, en las demás obras que la maestra presenta, se centra en la vida de los pintores y se diluyen aspectos importantes de la apreciación y la experiencia estética. La decisión de abordar la vida de los autores fue de la maestra y esto se le complica cuando se presentan obras de autores menos



conocidos para ella como Remedios Varo y Fernando Botero. Por ejemplo, en la observación 2 al apreciar *Autorretrato* de Vincent Van Gogh:

Maestra: "Fíjense que este señor se llama Vincent Van Gogh, y este señor vivió muy lejos, lejísimos de aquí, vive en un país que se llama Holanda. ¿se acuerdan que Frida Kahlo se pintaba a sí misma? Por ejemplo, en Las dos Fridas..." (Se apena y me mira).

En el mismo tenor, en la observación 5 antes de comenzar la actividad me pregunta si Remedios Varo es mexicana, respondo que no, que era española, se sorprende y me dice "soy una ignorante".

Al descubrir mediante el cañón la obra *Papilla Estelar* a manera de rompecabezas, la docente hace preguntas interesantes a los niños, aún cuando no profundiza ni pone atención a lo que los niños responden, solo toma lo que ella desea, por ejemplo:

Maestra: "A ver, vamos a hacer esto. Miren bien ¿qué será esa máquina que tiene en la mesa?, ¿qué es?"

Niño: "Para coser... ¡es una máquina devoradora!"

(la maestra omite la respuesta y cambia el rumbo de la conversación.)

Maestra: "A ver quién me explica..."

Niña: "Es para coser" (insiste otra niña pero también es ignorada)

Maestra: "Oigan y si ustedes hubieran sido Remedios Varo ¿qué nombre le hubieran puesto a ese cuadro?"

Es curioso observar que esta obra dio para muchos supuestos, ideas, inferencias e hipótesis por parte de los niños, aunque la docente se interesó más que dieran o pusieran nombre al cuadro. No se tocaron en esta ocasión, aspectos en torno a la plástica.

Como para demostrarme que los niños sí sabían o que habían dado respuestas "correctas" volteaba hacia mí. En otras ocasiones volteaba a mirarme como para disculparse por no tener información acerca de las pinturas y sus autores, asunto al que dio inusitada importancia a pesar de mi comentario de que no era lo relevante en la apreciación de las obras.

Otro aspecto que me llamó la atención es la insistencia en hacer copias exactas, aunque los niños no tomaran en cuenta la sugerencia, como por

ejemplo en la observación 6:

Maestra: "De verdad que necesito que se acuerden de los colores con los que pintó Remedios Varo *Papilla Estelar*, díganme qué colores ven..."

Niños: "¡negro!, ¡verde!, ¡café!, ¡amarillo!, ¡blanco!" (...)

Maestra: "Necesito que saquen una fotografía en su mente de esta pintura...A ver, vamos a prepararle el flash. Pónganle el flash a su mente fsssssch, vamos a preparar un acercamiento...fsssssch, ¿ya lo enfocaron bien?"

Cuando los niños elaboraron sus producciones, cambiaron el orden de los elementos que originalmente se presentaban, así como los colores de la obra pictórica original. Esto quiere decir que, aunque la consigna sea elaborar una copia exacta, finalmente la docente da libertad de actuación ya que no hizo ningún comentario negativo cuando miraba las producciones de los alumnos ya terminadas.

La docente del grupo es físicamente robusta, esta condición marca un poco el diseño de la situación didáctica de la observación 8 en donde se apreciaría la obra de Fernando Botero. Discutimos la docente y yo, acerca de si este autor pintaba sus obras dando la idea de magnificencia. La docente dijo que a ella le parecía que *pintaba gordos*, esta idea la transmite a los niños y ellos también aluden a que Botero pinta "gorditos", la profesora no proporciona más información o discute acerca del porqué las figuras tienen esa característica.

Otros ejemplos en donde la maestra vierte sus ideas es cuando hace referencia a la pintura rupestre y les comenta que quienes las pintaban eran como "George de la selva" o personajes como los "picapiedra". También dice que las pinturas se creaban a partir de triturar plantas, después pude observar a algunos niños aplastando algunas plantas del jardín de niños obteniendo líquido verdoso o transparente. Cuando los niños realizaron su producción en la segunda parte de la actividad en donde observaron la pintura rupestre, la docente les dice que van a hacer como *graffiti*, como "los vagos", idea que surge por cierto de un niño pero que la maestra valida.

El esfuerzo que la docente hace por diseñar situaciones de enseñanza y mediar en la práctica con los niños, en relación a la apreciación de la pintura es muy grande.

Hay que tomar en cuenta en primer lugar, que la formación docente en la escuela normal se ve afectada por el poco interés que se pone en asignaturas relacionadas con la educación artística; un segundo factor al que he hecho referencia es al escaso acercamiento con actividades de arte que los profesores en general tenemos, esto es notorio desde el limitado referente simbólico al que se alude en las obras pictóricas; un tercer factor de incidencia es la demandante dinámica escolar y el número de horas que la maestra está con los niños (7 horas, por ser este jardín de niños de servicio continuo), que no le permite adentrarse o actualizarse en estudiar el campo.

Los aspectos culturales, los sistemas de símbolos, los procesos sociales de significación como lo dicen los autores abordados en el marco referencial, resultan imprescindibles para el hecho educativo en el campo de la expresión y apreciación artísticas. Al arte, como campo específico de la cultura, se le ve todavía distante, por tanto, hay mucho quehacer en el campo de la educación artística.

#### *d) El trabajo en la urgencia*

Tradicionalmente, en el jardín de niños se aplica el supuesto de que si los niños llevan un "trabajo" a casa quiere decir que la maestra sí desarrolla adecuadamente su labor docente. Esta dinámica escolar hace que las profesoras trabajen en una situación dual: por un lado, con la consigna de terminar un trabajo "visible" para que autoridades y familias de los niños valoren y, por el otro, esta demanda propicia que se trabaje por trabajar, es decir sin un sentido pedagógico, sólo para elaborar una producción sin un propósito definido.

Esta creencia ha derivado en que la evaluación en la escuela sea poco valorada y no como una guía diagnóstica que marque el rumbo y sentido de

la labor docente. Como resultado, el trabajo docente en la escuela se hace bajo el referente de dar resultados sin dar importancia al proceso, aspecto que por cierto forma parte de la evaluación continua.

Esta subcategoría tiene una estrecha relación con la subcategoría *Los cambios bruscos de la actividad*. En este apartado, haré únicamente mención sobre lo que compete a la maestra en el sentido de su decisión sobre concluir el trabajo el mismo día en que se comienza o de manera intempestiva.

Considero que las oportunidades que se presentaron para la apreciación de la pintura, generaron que los niños hicieran más comentarios en torno a la obra, al favorecer una constante retroalimentación o interacción. También dieron oportunidad de dar seguimiento a los procesos apreciativos, así como a las producciones de los niños para su posterior mejora. Éste proceso de mejora consiste en dar valor a lo que hacen los niños, solicitándoles el enriquecimiento de sus producciones en cuanto a agregar color, formas, significación, etc.

Cabe mencionar que en este caso, el trabajo en la urgencia se da cuando después de haber ocupado mucho tiempo en la búsqueda de materiales o en la preparación de la actividad, se percibe que la situación didáctica ya se “llevó mucho tiempo” o coincide en que los niños ya están muy inquietos o distraídos por esos “tiempos muertos”. Es decir, es una contradicción ya que se pierde mucho tiempo en la preparación de la actividad y después se apresura la situación de enseñanza que se diseñó para la apreciación.

Por ejemplo en la observación 3, los niños están organizados por equipos con libros en donde observan autorretratos de Frida Kahlo. En uno de ellos aprecian la obra *La familia de Carlos IV* de Francisco de Goya, la profesora hace algunas preguntas, y de inicio hace alusión a un personaje que está volteando, sin dar tiempo para que los niños observen y sean ellos quienes lo descubran:

Maestra: “Vamos a ver estos personajes históricos (...) ¿por qué creen que esta persona está volteando?”.

Niño 1: "Porque quiere mirar al de atrás...aquí se le ve..."

Maestra: "¿Mande? (ininteligible) y este...(ininteligible) y...¿Qué se le ve?"

Niño 2: "Un señor"

Maestra: "¿Quién será?, ¿cómo están..., contentos, serios?, ¿tú que piensas?" (no espera las respuestas, ante las constantes preguntas, los niños miran detenidamente, otro niño responde).

Niño 3: "Yo creo que están serios porque no tienen dinero".

Maestra: "¿eso nos causa enojo?"

Niño 1: "Sí" (la docente no hace más comentarios)

Niña 1: "Hay un señor pintado chistoso" (la maestra omite el comentario)

Niño 3: "Se pueden volver invisibles porque ellas son las malvadas" (responde a su pregunta de porque un personaje femenino está volteando, la maestra no continúa con las preguntas).

Aún cuando la profesora tiene oportunidad de escuchar las ideas y creencias de los niños, no da un espacio para ello. Después de hacer dos o tres preguntas más, se traslada a otro equipo, aunque las otras docentes estaban atendiendo a los otros equipos. Aunque en ocasiones los niños se muestren muy interesados o requieren más tiempo para la apreciación de las obras, se suele cortar la actividad.

Dentro de la escuela en general, se le da más importancia al resultado que al proceso, esencial en el caso del arte y en particular para la expresión y apreciación.

#### *e) La plástica (color, figura, luz, perspectiva, textura y manejo de técnicas y materiales)*

Conforme transcurrieron las sesiones de viernes de arte, la apreciación acerca del color, figura, luz, perspectiva, textura, etc. se diluyó, al principio se pensó que serviría para que los niños y niñas en la apreciación pudieran obtener herramientas para el análisis de las obras, sin embargo en las observaciones fue retomado pocas veces.

Los niños pequeños muchas veces requieren expresarse no sólo mediante el lenguaje oral. Y aún cuando las expresiones verbales apoyaron sus ideas, sentimientos y creencias en torno a la apreciación de las obras, la expresión

plástica, se pensó como otro recurso para la expresión.

Los materiales y técnicas utilizados para la expresión plástica no fueron escasos. La pasta dental coloreada, pasteles grasos, acuarelas, pinturas vinílicas; el pegado, distintos formatos y gran formato para la expresión, creación de papel de papel reciclado, resultaron valiosos. Los niños y niñas experimentaron ampliamente con esos materiales y con nuevas técnicas, esto les dio herramientas para emitir juicios respecto a la obra que aprecian, los conocimientos que adquirieron sobre técnicas y materiales también les permitió y permitirá más adelante apreciar de otras formas u otros referentes las obras artísticas.

Por ejemplo, en la primera observación en donde sí hubo intervención en cuanto a aspectos formales de la plástica:

Maestra: "A ver..., les voy a dar a todos..., ¿saben que...?, el color, con color, a mí me encantaría que fuera de varios colores. A ver..., ¿ya se fijaron cómo está el cielo?, ¿de qué color es?, ¿saben qué...?" (Se dirige a todos y después a un solo equipo, refiere a unas masillas de colores que hay en las mesas.

En este ejemplo la docente invita a los niños a que observen y utilicen para su ejercicio de expresión, los colores que están en la obra que les muestra. Y aún cuando las masillas de colores que proporcionamos a los niños no tenían los mismos tonos que en la obra, ellos pudieron hacer comparaciones y tuvieron que mezclar algunos colores para igualarlos. En otro equipo, en donde trabajaban con acuarelas, fue notorio que los niños y niñas no las manejaban frecuentemente, las acuarelas eran nuevas y los alumnos tuvieron dificultad para "sacar" el color, se desesperan y pintan casi con agua, aún cuando la docente les dice que sí pueden, "..., acuérdense, agarren las acuarelas y tallen con el pincel".

Aunque no se propuso a los niños que hicieran combinaciones de color con los distintos materiales que se les proporcionó, varios de ellos experimentaron e hicieron mezclas, otros solicitaron que se les diera el color

exacto o que se les ayudara.

Sobre el color, algunas afirmaciones se dieron como ciertas, cuando en la obra artística no es tan lineal; por ejemplo en la observación 2 al mostrar un libro y al descubrir parte por parte un autorretrato de Vincent Van Gogh:

Maestra: "¿Qué es eso?"

Niño 1: "¡Un libro!" (la maestra omite el comentario)

Maestra: "¿Qué será eso amarillo o rojo...?"

Niña: "¡Una roca!"

Maestra: "Ahhh una roca, ¿por qué crees que sea una roca Tania?"

Niña: "Ah, las rocas son negras....¡grises!" (se corrige a sí misma)

Niño 2: "Yo creo que sea una roca con mucha luz" (interesante apreciación)

Niño 3: "Yo creo que sea una cosa como una cueva donde hay mucha luz"

Los niños se dieron cuenta que cuando un objeto tiene o se le da luz, éste cambia de color. Al enfatizar en los aspectos formales de las obras, considero que a los niños se les dan herramientas de juicio para apreciar las obras desde otras perspectivas.

En muchas ocasiones los niños tienen una idea intuitiva sobre el color y también de la perspectiva, en la observación de dos retratos en fotocopia de Diego Rivera, la maestra pregunta: "¿cómo ven a Diego Rivera?" a lo que un niño responde que "flaco", la docente nuevamente pregunta: "¿por qué creen que aquí está flaco y acá está gordo?" y el niño responde: "puede ser porque uno está lejos y otro está cerca".

Otro ejemplo de apreciación por parte de los niños, sucedió cuando en la cuarta observación (*Puente de Arles* de Van Gogh) pasa lo siguiente:

Maestra: "Oigan, ¿el cielo tienen color verde?"

Niños: "Nooo"

Niña: "Tiene las nubes blancas y el cielo azul clarito"

Maestra: "¿por qué pintaría el pintor ese árbol como con negrito?"

Niño: "Porque tal vez esté nublado".

Es interesante cómo el último niño hace la inferencia acerca de que los colores cambian según el clima, el horario y la luz.

Esta categoría, como se apreció, estuvo más centrada en la maestra y la mediación con los niños. En el transcurso de los *viernes de arte*, la docente fue más permisiva y hábil para la presentación de las obras pictóricas, estas capacidades docentes fueron acrecentándose y seguramente aprovechadas en los *viernes de arte* que siguieron al término de mis observaciones. La profesora expresó que con lo que había aprendido tanto en la teoría como en la práctica, en enero (2008) retomaría obras pictóricas de arte no figurativo.

#### 4.1.2. En relación con la situación didáctica

Considero a una situación didáctica o situación de enseñanza, como una serie de actividades secuenciadas, organizadas y articuladas por mediación de un docente, que involucran una metodología, contenidos o competencias a desarrollar en donde se tomen en cuenta a los niños y sus características. Esto, con el fin de poner en juego lo que saben los niños, para ampliarlo y construir aprendizajes. En este apartado analizaré el diseño de las situaciones de enseñanza y su puesta en práctica durante las observaciones. Entre la planificación de la situación didáctica y su puesta en práctica hubo diferencias, es decir que el planteamiento que se hacía para el diseño de la misma, cambiaba cuando se concretaba con los niños y niñas. Esto sucedía por el proceso mental de planificación puesto en juego en las actividades o por la dinámica de las interacciones dentro del aula.

Los principios de la propuesta de intervención llevados a la práctica por la docente, en ocasiones diferían u omitía dichos planteamientos. También aunque la docente muchas veces se ciñera a las propuestas del curso taller, ya en la práctica difería en dos sentidos: al enriquecer y plantear nuevas propuestas para la situación didáctica o desconocer y trabajar en la urgencia; sin atender del todo al proceso sino solo al producto.

En este apartado haré una descripción y análisis de lo más relevante que sucedió en el aula durante las actividades en relación con la apreciación a la pintura. En las observaciones se detectaron 5 aspectos que fueron



recurrentes:

- a) Los cambios bruscos de actividad
- b) Lectura de imágenes
- c) La música y la plástica como intento fallido
- d) La obra, su presentación con o sin cañón
- e) Estructura de la situación didáctica

Algunos de los aspectos que se anotan, están ligados nuevamente a la intervención docente, sin embargo, el análisis lo centraré en el impacto que tuvieron en lo general.

*a) Los cambios bruscos de actividad*

Observé de manera muy frecuente que la docente concluyó abruptamente las actividades relacionadas con la apreciación de la pintura. En este párrafo analicé el impacto que tiene en los niños esta forma de trabajo.

Cuando la apreciación a la pintura se vuelve muy interesante, la actividad se corta y por tanto se pierde continuidad ni secuencia, aún cuando noté que entre semana se retomaban algunas actividades y comentarios en relación con los *viernes de arte*.

En las actividades de educación artística considero imprescindible que se deje que los niños experimenten sus procesos para la construcción de conocimientos, ideas o creencias. Ante los cambios bruscos de la actividad no se propiciaba la continuidad de las reflexiones en torno a ello, esto se reflejó en las escasas oportunidades para propiciar experiencias estéticas a partir de la apreciación. Al momento de llevar a la práctica situaciones de enseñanza en relación con la apreciación, la docente propiciaba que los niños se interesaran y apreciaran la obra. Aunque, al dar por concluida la actividad de manera intempestiva, ese interés o tensión creados se rompían sin permitir que los niños continuaran en la reflexión y análisis de la obra.

La maestra utilizó dos formas para cortar las actividades: cuando solicita a los niños que les pongan el nombre propio a sus producciones o expresiones

plásticas. Esta situación se dio dentro de los invisibles acuerdos escolares, poner el nombre es signo para que los niños infieran que ya se terminó el tiempo para hacer su trabajo: algunos suspenden de inmediato, anotan sus nombres, y se levantan para entregar su trabajo. Otra forma de cortar las actividades en relación con la apreciación, es cuando indica que cambiarán de salón, al suspender comentarios o poniéndose de pie; los niños omiten sus participaciones verbales y también se levantan.

Una práctica ya muy difundida en el preescolar es la sugerencia de que anoten el nombre propio en sus trabajos o producciones independientemente si conocen el código de escritura o no. En este caso como los niños son de tercer grado, ya todos saben escribir su nombre bajo el código convencional, aún cuando algunos de ellos no tengan conciencia todavía del significado de las letras o palabras.

En relación con los cambios de actividad, es frecuente que los niños relacionen lo que aprecian en las obras pictóricas con hechos de su vida cotidiana y ocasionalmente se convierten en situaciones chuscas. La docente propicia este hecho, sobre todo cuando hace comentarios divertidos para los niños. En estos cambios bruscos de la actividad, aún cuando se pierde la concentración respecto a la apreciación, propicia juegos de imaginación, además de que a los niños les resulta muy divertido.

En este sentido, el hecho de "brincar" de un tema a otro se propicia más cuando las preguntas no están planeadas de antemano. Las intenciones planteadas desde el inicio de cada situación didáctica ayudan a identificar qué se busca en cada una de las obras.

En plática con la docente llegamos a la conclusión de que las metodologías para la apreciación de la obra artística son muy útiles pero muy generales, en este caso cada obra pictórica (como producto único) contiene múltiples elementos; formales, no formales, visibles o invisibles, y cada uno de ellos deberá ser suficientemente explotado para su apreciación.

En otro escenario, cuando los niños están muy interesados en mirar y

después de haber apreciado la obra *Papilla Estelar* de Remedios Varo, inesperadamente la maestra concluye de la siguiente forma:

Niña: "Quiere atrapar el otro pedazo de la luna" (refiere a que el personaje femenino de la obra quiere que la luna sea "llena")

Maestra: ¿Quiere atrapar el otro pedazo de la luna...Y qué quiere?. Piénsalo y ahora que lo tengas me dices, pero ahora ¿saben qué? No les voy a decir el nombre de la pintura hasta que terminemos toda la actividad (falta la expresión). Les voy a platicar la historia de esta pintura..."

Niño: "¡pero yo quiero saber el nombre!" (Desesperado. Observo que otros niños hacen cara de hastío y frustración. Unas niñas hacen muecas)

Maestra: "Hasta que terminemos, ahora quiero saber y les voy a pedir que hagamos una pintura parecida a la de Remedios Varo, pero vamos a hacerla por equipos ¿sale?" (se levanta, no continúa con la actividad)

Se escucha un gran escándalo porque los niños se mueven para armar equipos. Inesperadamente la maestra concluye la actividad, y da consignas para la actividad de expresión. Aún cuando los niños estaban muy atentos y aportando ideas interesantes, se interrumpe la secuencia de preguntas y respuestas, los niños lo asumen resignadamente, y entran en la vorágine de ir a otra actividad. Más adelante, durante la actividad de expresión se dio el mismo caso de cortar abruptamente la actividad.

En muchas ocasiones cuando se cambian las consignas con rapidez, se cortan los comentarios e ideas que los niños comenzaban a construir. En la observación 7, la docente solicita a los niños que levanten su silla y se sienten en semicírculo alrededor de la maestra y frente a una ventana en un ángulo del aula regular. La docente les enseña el reverso de la obra y por la luz de la ventana se pueden adivinar algunas formas porque se observan a trasluz. Nuevamente la maestra tarda mucho en el preámbulo, los niños han adivinado que la obra está relacionada con el día de muertos, algunos comienzan a platican entre sí, hablan con la docente y solo pone atención a uno o dos, esto quita un poco de la sorpresa que gusta a la maestra para la presentación de la pintura. Ante esta situación, al parecer la docente decide iniciar la actividad de expresión que tenía planeada. Les muestra la obra

hasta mucho después porque corta la actividad. Solicita a los niños que busquen personajes en *Día de muertos* de Diego Rivera y los manda a sus lugares (alrededor de las mesas).

Cuando a la maestra no le gusta lo que dicen los niños o considera que la actividad se está volviendo repetitiva, también es común que cambie o dé por terminada la situación por ejemplo:

Maestra: "Aarón, ya no te voy a hacer caso si sigues diciendo tonterías...(visiblemente molesta) A ver, ¿cómo se llamará esta señora?. Bueno a ver vamos a ver, la siguiente".

No deja que los niños respondan y cambia abruptamente de tema al mostrar otra imagen. En la observación 9, se da la siguiente situación cuando la maestra les enseña la imagen de una pintura rupestre de forma muy rápida y los niños quieren verla detenidamente:

Maestra: "La pintaban los antepasados con cosas que había en la naturaleza, pero como nosotros ya estamos en la época moderna...(no termina la frase) ¿quieren que pintemos una pintura rupestre?"  
Niños: "Nooooo"

Después de esta respuesta les pregunta ¿por qué?, e insiste en ir a la actividad de expresión, los niños continúan preguntando sobre cómo se pintaba en esa época.

En otro ejemplo, cuando los niños ya están muy interesados elaborando sus producciones, la maestra los interrumpe porque quiere agregar algunos comentarios en torno a la obra. En general, estas interrupciones son frecuentes en los planteles escolares, Jackson las considera como uno de los rasgos de la vida en el aula y argumenta que es debido a las condiciones sociales de hacinamiento: "Durante las sesiones de grupo, los comentarios irrelevantes, la mala conducta y visitantes ajenos portadores de mensajes rompen a menudo la continuidad de la lección" (Jackson, 1991, 55-56)

Cuando la docente tenía poca o nula información respecto de la obra, daba menos tiempo a la apreciación, también puede ser de no apreciar la obra con

anticipación. A mi parecer, ocasionalmente denotaba un exceso de confianza en la improvisación.

Observé que el impacto de la situación de cortar la actividad, es que los niños se frustran por no permitirles “ver” más tiempo la obra y detectar los detalles, el hecho de no concluir o dar cierre a las actividades, centrar la atención en la obra y retirarla o cambiarla supongo que impacta en los procesos cognitivos, afectivos y estéticos de los niños.

### *b) Lectura de imágenes*

Esta subcategoría se relaciona con lo que considero la lectura de imágenes, es decir una descripción textual de la obra. Bravo, en su tesis de maestría aporta que:

“La lectura de la imagen bidimensional artística, es un proceso que posibilita no solo el reconocimiento de elementos visuales. Es un proceso a través del cual manifestamos aspectos cognitivos, emocionales y estéticos; lo cual puede favorecer un acercamiento más profundo del individuo hacia el objeto artístico y generar una experiencia estética”. (Bravo, 2006, 14)

A la lectura de imágenes y la apreciación se les ha tomado como sinónimo, aún cuando la apreciación tiene un significado más profundo. Por ejemplo, en el caso de las observaciones, en varias ocasiones la maestra sólo propicia una descripción de lo que los niños miran, sin estimular que los niños adquieran por sí mismos las herramientas para la apreciación de las obras.

Contra lo que se cree acerca de que los niños tienen menor bagaje de experiencias, en relación a la apreciación es notorio que ellos ya tienen nociones, intuyen o han pensado acerca de discriminaciones visuales, y sobre aspectos como la luz, forma y perspectiva. De aquí la trascendencia de la educación artística, al brindar muchas y variadas experiencias que hagan que los niños piensen acerca de lo que aprecian.

Esto no quiere decir que es inaceptable o que se rechace la lectura de imágenes, simplemente que la apreciación implica mucho más que eso.

Durante las observaciones, hay que considerar que aún cuando se produce sólo una lectura de imágenes, en lo general se capta la atención de los niños para acercarlos a la obra artística, es decir los niños se sensibilizan, quieren ver y saber más de las obras pictóricas.

*c) La música y la plástica (como intento fallido)*

Aunque no tuve la intención de abordar la disciplina musical, abro esta subcategoría debido a que aunado a las actividades de apreciación, la maestra intentó que la música fuera un factor que propiciara la expresión, reflexión o concentración, sin embargo esto no sucede.

Al inicio de las observaciones, la profesora integró a la actividad de producción plástica algunas piezas de *música clásica* o contemporánea y en una sola ocasión hizo hincapié sobre ello con los niños. Ella se dio cuenta del impacto que había causado el hecho de hacer notar ciertos aspectos sonoros de la música como rapidez, pulso, acentos y gustos. Cuando se dio este caso, los niños incluso suspendieron lo que hacían para escuchar detenidamente lo que se les brindaba. No obstante, en siguientes ocasiones (4 más) en que nuevamente puso a los niños música, fue tomada como “música de fondo” y no se dieron cuenta de lo que escuchaban. La docente no enfatizó que había música o si lo hacía era cuando la ponía en el aparato de música y se olvidaban de ella. Incluso no se daban cuenta cuando terminaban las piezas. En una ocasión se percataron de que había música porque empezó a repetirse y resultaba molesto, la docente apagó la grabadora sin hacer comentario alguno.

Considero que integrar la música a actividades de apreciación, definitivamente habilita a los niños a ser cuidadosos y atentos a la escucha, se generan procesos de autorregulación cuando intentan dar un significado a la misma. La escuela, en actividades de expresión y apreciación artística brindan elementos para enseñar a apreciar, en este caso escuchar y ver. Las situaciones didácticas interdisciplinarias pueden ser fundamentales para

sensibilizar a los niños en la apreciación de todas las disciplinas artísticas. En el gremio de la educación preescolar, existe una tradición acerca de la música infantil, (música hecha por adultos bajo la inferencia de que es adecuada y gusta a los niños). En lo general, y sobre todo en épocas recientes, la música en la escuela ha sido utilizada para llamar la atención de los niños o para el *control de grupo* quitando el valor apreciativo a las actividades musicales. Para el caso de estas observaciones, la música fue poco utilizada con el fin de callar a los niños o como forma de control. En este sentido, hay que considerar que la docente hace constantemente un gran esfuerzo por enriquecer las actividades.

*d) La obra, presentación con y sin cañón*

La forma de mostrar la obra a los niños se hizo de maneras distintas. En primer lugar, las obras que se llevaron a los niños fueron copias o reproducciones de originales en papel y formato doble carta, en segundo lugar, se hizo la proyección en cañón de las mismas, a su vez ésta proyección era de dos formas: copias escaneadas de imágenes en papel o una imagen traída de internet. Se proyectaron 4 obras por medio del cañón; dos en la sesión 4, una en la 5 y una más en la sesión 8.

Resultó significativa la presentación de la obra, porque detonó que los niños estuvieran o no interesados en la obra pictórica que se les mostraba. Cabe mencionar que a las tres primeras sesiones se llevaron libros de arte. Mostrar a los niños copias impresas en papel, desvirtúa un poco los aspectos relacionados con la textura, sin embargo en la cuarta sesión en donde se proyectó en cañón la obra de Van Gogh *El puente de Arles*, permitió apreciar por el gran formato, algunos detalles que en papel no se alcanzaban a ver (aprox. 5 x 5 mts.), concretamente los niños apreciaron las gruesas pinceladas características del autor. Posteriormente se documentó que los niños expresaron que Van Gogh pintaba con "rayitas", y además identificaban su pintura por esta característica que ellos resaltaron.

En la quinta sesión se proyectó en cañón la obra *Papilla Estelar* de Remedios Varo, mediante cuadros que iban apareciendo de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, esta presentación hizo que los niños pusieran atención de forma aún más detallada hasta conformar la totalidad de la obra, hasta entonces los niños pudieron apreciar la obra de manera global. Esta situación de enseñanza propició que los niños expresaran muchas cosas de manera verbal y plástica. También hicieron inferencias e hipótesis en torno a la situación presentada por la pintora, es decir, platicaron entre ellos acerca de porqué estaba encerrada la luna y si era justo o no.

La sexta sesión sólo se hizo la expresión por equipos por los niños de la obra de Varo. A partir de la séptima sesión y hasta concluir las observaciones, se llevó a los niños las obras en cartón delgado a tamaño doble carta y a color.

Observé que aún cuando se utilizara el cañón en sólo tres ocasiones para presentar la obra, los niños se interesaron mucho más en las imágenes posteriores a ello, aún cuando fueran en papel. Desde la cuarta sesión los niños esperaban el viernes de arte con real entusiasmo, es así que en cuanto me veían llegar los viernes me preguntaban que íbamos a mirar ese día. Los resultados fueron positivos porque como ya comentaba, los niños y niñas a partir de enseñarles las obras por medio de la proyección, tuvieron la oportunidad de apreciar y observar detalles de las mismas que en versión de papel muchas veces no tomaban en cuenta.

El gran formato de las primeras dos obras (*Puente de Arles* de Van Gogh y *Little girl* de Mary Cassatt) fue impactante. La obra pictórica proyectada y fija, les ayudó a que hicieran preguntas, construyeran significados, razonaran, explicaran, infirieran, etc.

El interés por las obras pictóricas se mantuvo y sobre todo permitió que los niños demandaran observar más obras con todos sus detalles, en este sentido, la mediación docente se ajustó positivamente a las nuevas demandas de los niños y niñas.

Cuando la maestra presentó con cañón la obra de Remedios Varo, ésta iba



apareciendo, rectángulo por rectángulo hasta completarse. La apreciación se hizo más detenida e hizo que los niños tomaran en cuenta detalles que ordinariamente no hubieran hecho.

Con la obra de Fernando Botero *La calle*, la docente por medios electrónicos cubrió con manchones de color a cada uno de los personajes. Inicialmente los niños miraron una especie de rompecabezas de colores. La maestra fue "quitando" mancha por mancha y fueron apareciendo uno a uno los personajes, con esta técnica los niños apreciaron a cada uno de los personajes en detalle. Finalmente la obra se presentó sin manchas y se pudo contextualizar la presencia de cada uno de las personas que aparecen en la obra. Esta presentación fue muy atrayente para los niños, después de observar *La calle* en su totalidad, la docente jugó con ellos "apareciendo" y "desapareciendo" las manchas.

Puedo decir que lo que aprendió la docente durante el curso taller, fue modificado, recreado y, por tanto, enriquecido. Los niños aprendieron a apreciar las obras de distintas formas y no sólo la de tapar la obra y descubrirla parte por parte, sino que se abrió un vasto panorama de opciones para la apreciación sobre todo para mantener el interés por la apreciación de otras obras pictóricas en los niños pequeños.

La presentación de la obra en papel doble carta, aún cuando no era el tamaño óptimo para un grupo de más de 25 niños, considero que hizo que se cumplieran los propósitos de la apreciación. La calidad de las mismas, fue buena, de forma que ayudó a los niños a mirar y apreciar las obras de manera cómoda y precisa ya que se tuvo acceso a las mismas porque la maestra las dejaba sobre el escritorio y los niños y niñas se levantaban a mirarla después de que se había apreciado por todo el grupo con la maestra. La apreciación de las obras a través de libros tuvo la ventaja de que fue a color y de alta calidad aunque el tamaño fuera ligeramente más pequeño que doble carta. El trabajo en pequeños grupos con un libro por equipo sobre las mesas fueron situaciones que propiciaron que los niños miraran detalles en

las mismas. Un ejemplo se muestra en la observación tres, en donde están organizados por equipos y en cada equipo hay un libro, en uno de esos equipos los niños hojean el libro y "aparece" la "obra de terror" (*El abrazo de amor, el universo, la tierra, Diego, yo y el Sr. Xólotl*) en donde incluso todos señalaban los detalles en el libro y por poco cae de la mesa.

Particularmente, esta forma de presentación permitió que se dieran situaciones para la adquisición de experiencias gracias a la interacción que se dio entre los niños, de forma que éstas se convirtieron en experiencias estéticas. La interacción permitió el intercambio de ideas y estableció vínculos cuando se "contagiaron" del miedo. En el caso referido de la "obra de terror", presencié que los niños se emocionaron, expresaron y razonaron con base en lo que miraban. También en torno al color surgieron muchas emociones, como cuando miraron a la nana de Frida Kahlo en color verde pensaban que era un monstruo. Cuando miraron *Las dos Fridas*, se espantaron cuando se detectó que eran venas y arterias y que se estaba derramando sangre; pusieron en juego sus ideas e hipótesis, en síntesis, establecieron un vínculo cercano entre ellos y la obra hizo que fueran descubriendo significados.

#### *e) Estructura de la situación didáctica*

La obra pictórica proporciona elementos de significación que invita a plantear un sinnúmero de preguntas en torno a ella. No obstante, en la escuela y para los niños, se necesita de la mediación docente y que la situación didáctica conduzca a encontrar toda la riqueza que brinda la obra artística.

Durante las actividades del *viernes de arte* se dividía la clase en dos partes, para la apreciación y para la expresión artística, cada semana se mostraba una nueva obra. Solo en dos ocasiones un viernes se destinó a la apreciación y el siguiente a la expresión, pero no era lo común.

La apreciación y la enseñanza de la misma, tuvieron muchos elementos parecidos a lo que se propuso en el curso-taller, en donde se cubría la obra y

se iba descubriendo poco a poco para que los niños apreciaran detalles o algún elemento que la docente hubiera improvisado o previsto para ser notado.

A partir de la observación 8 se comienza a hacer una recopilación de las obras apreciadas hasta ese momento. Las dos últimas clases se destinaron a hacer una recapitulación de las obras que se presentaron y fue cuando los niños y niñas las miraron reunidas, mi intención inicial era que ellos tuvieran acceso a las mismas y a la altura de ellos para que pudieran acercarse cuando lo desearan, sin embargo, se colocaron en el área de decorado y por tanto fuera del alcance de los alumnos, esto dificultó su cercana apreciación. Generalmente para la observación de la obra, se hacía el traslado al salón de usos múltiples con sillas o sin ellas, se solicitaba a los niños que se sentaran en semicírculo alrededor de la maestra; y ella mostraba la obra en copia (impresa bajada de internet), fotocopia a color de la obra ó la enseñaba de un libro. Otra forma de presentar las pinturas para la apreciación fue por medios electrónicos como ya se tuvo la oportunidad de explicar. Las sesiones se dieron en el salón de usos múltiples o en el aula regular, solo una ocasión pasaron al aula de medios en donde se les proporcionó una computadora por cada cinco o seis niños para apreciar en red la misma obra. Finalmente, otra opción fue la de dejar libros de reproducciones de arte pictórico sobre las mesas en donde los niños en interacción con sus pares las podían apreciar muchas veces sin intervención de la docente y en donde no había más de seis niños por mesa.

Al estilo de la educación preescolar, también las situaciones se presentaron a manera de sorpresas, "magia", incertidumbre, cuentos, etc., que gusta a la mayoría de los niños, aunque hubo constantes participaciones en el sentido de no agradales la espera o incertidumbre por conocer las obras que se presentaban. Otro aspecto que en dos o tres ocasiones se presentó, era cuando la docente demostraba inusitada alegría al descubrir una creación pictórica cuando por sí misma en los alumnos causaba expectación,

admiración y alegría al mirar la totalidad de las reproducciones.

A partir de la tercera sesión como ya mencioné, se dio en llamar *Viernes de arte* a los días que acudía a hacer las observaciones ya que se destinaba un tiempo (aproximadamente de una hora) para la apreciación y actividad de expresión relacionadas con la pintura.

La actividad se hacía, generalmente, por medio de preguntas y respuestas, hubo por supuesto muchos comentarios libres. También aclaro que los comentarios que se dieron entre los niños y niñas les permitieron aprender y allegarse de la experiencia de sus pares. Cuando se hacían intercambios verbales entre los niños, generalmente la docente no estuvo presente y, por tanto, no hubo censura ni comentario alguno que frenara el flujo de participación de los niños.

En la sesión en donde me dejaron a los niños (observación 4), proyecté en el cañón dos obras el mismo día para todo el grupo, esto no resultó buena estrategia debido a que los niños después de la apreciación de la segunda obra se cansaron y comenzaron a distraer.

Una forma en que los niños se interesaron mucho en la apreciación fue cuando la docente relacionó la situación didáctica con el entorno familiar, e incluso les dejó "tareas". No tuve la oportunidad de dar seguimiento a estas situaciones debido a mi ausencia durante los primeros cuatro días de la semana. Por ejemplo a partir de observar la obra *Papilla estelar* de Varo se dio la siguiente situación:

Maestra: "Cada quien va a tener una estrella, hoy en la noche les voy a dejar una tarea. Hoy en la noche van a asomarse por una ventana, (...) le van a decir a sus papás que de tarea van a observar las estrellas." (Los niños están entusiasmados y muy atentos). "Cuando estén muy concentrados en la imaginación, van a tomar una de las estrellas y la van a bajar y se la van a comer..."

Esta situación mantuvo a los niños en extremo atentos, y se empezaron a emocionar, y hacer comentarios de todo tipo entre ellos, desde preguntarse a qué saben las estrellas hasta si podrían bajarlas con la imaginación, mientras

tanto, no dejaban de mirar *Papilla estelar*, incluso en el trayecto del aula de usos múltiples al salón, se hicieron un sinnúmero de participaciones e inferencias a partir de la obra.

En las actividades de expresión, las producciones de los niños fueron diversas, la organización para su realización fue de la siguiente manera; en el piso, de manera individual y ocasionalmente por equipos. Los materiales utilizados fueron los que se encuentran regularmente en el aula como crayolas, papeles tipo bond, plumones, cartoncillos, pinturas vinílicas y acuarelas y otros menos convencionales como pasta dental coloreada, pintura vinílica espesa, masa de harina de trigo coloreada, acetatos, cartones gruesos, copias fotostáticas, papel de reuso que los niños hicieron, etc.

Otras formas de expresión estuvieron relacionadas con representar corporalmente a los personajes y tomar las posiciones en que se presentan en la obra pictórica, esto fue realizado dos veces. En la primera ocasión a los niños y niñas les gustó y estuvieron muy atentos a las posiciones y los detalles de *Las dos Fridas*. Conforme se colocaban, también regresaban a observar detenidamente la obra, cabe decir que descubrieron detalles sobre lo que *Las dos Fridas* tenían en las manos, como un camafeo con la foto de Diego Rivera. La segunda vez no fue tan afortunada y sólo se divirtieron mucho sin prestar atención a los detalles.

#### 4.2. Los niños y sus aprendizajes

##### 4.2.1. En relación con los aprendizajes y experiencias estéticas de los niños

Antes de iniciar, me parece conveniente recordar que durante las observaciones no sólo estuvo presente la docente titular del grupo (identificada genéricamente como Maestra, docente o maestra titular o maestra 1) sino que hubo por lo menos dos docentes más: la docente-estudiante o docente en formación (maestra 2) y la docente especialista o monitora del niño autista (maestra 3).

En lo general la organización del mobiliario eran dos mesas rectangulares por equipo, había entre cuatro y cinco equipos, en cada uno de ellos se podían encontrar 6 u 8 niños. Muchas veces, las actividades se realizaron en el aula de usos múltiples, sobre todo las relacionadas con la apreciación, y aún cuando ahí también se hicieron algunas actividades de expresión, éstas últimas generalmente se llevaban a cabo en el salón de clases. Solo en una ocasión apreciaron una obra en el aula de cómputo en donde se formaron grupos pequeños en torno a ocho computadoras.

Para el análisis de los aprendizajes y experiencias estéticas de los niños, se tomaron en cuenta cinco subcategorías:

- a) los saberes de los niños
- b) la obra "del terror"
- c) Cómo dar gusto a la maestra y no salir regañado
- d) las sensaciones y los sentimientos (que me produce la pintura)
- e) Ideas y creencias de los niños (interpretación del mundo).

#### *a) Los saberes de los niños*

A lo largo de las observaciones, los niños demuestran cuánto y sobre qué saben, por cierto ante la sorpresa de la docente. Una idea que ha prevalecido en la sociedad en general y permea al ámbito educativo es que no se reconocen los saberes y conocimientos de los niños pequeños. Se ha omitido el hecho de que los niños y niñas se desenvuelven en una sociedad en la que, desde que nacen, se les brinda un sinnúmero de experiencias que hacen que los niños sepan. Al llegar a la escuela infantil ya adquirieron un amplio bagaje de conocimientos, ideas e interpretaciones del mundo que les rodea gracias a su contexto sociocultural.

Por fortuna la idea de que los niños "están en blanco" o que por ser pequeños "no saben nada" se ha comenzado a dejar de lado. Todavía hay reminiscencias de este mito, y se demuestra en lo que dicen los niños, por ejemplo ante la pregunta de la maestra acerca de si conocen a Frida Kahlo,

la mayoría contesta que sí. Uno de los niños incluso afirma que conoce la casa de Frida, y que vive cerca. Además comenta que Frida vive “en la casa azul”. Al comentar la maestra lo siguiente: “...esta es una situación especial, cierro el telón y ahora ustedes son los Fridas, no se muevan, ahora se van a quedar aquí una hora porque voy a invitar a toda la escuela..., a toda la comunidad..., al presidente...” un niño de inmediato responde que a “Felipe Calderón”, nuevamente la maestra se sorprende.

Los niños y niñas demuestran de manera continua sus conocimientos, éstos giran en torno a todos los ámbitos de su vida cotidiana, ya exponía de forma somera, por ejemplo, lo que saben de Frida Kahlo pero esto se da en cualquiera otra temática que se aborde en la escuela, es así que hicieron referencia a la sangre; información política del momento que se provee por medio de las noticias y que vertían en pláticas informales en pasillos o en traslados de un aula a otra. Para este caso, expresan lo que observan y aprecian de las pinturas, como estados de ánimo de acuerdo a la “lectura” que hacen de lo que miran. Por ejemplo, cuando una niña ve un autorretrato de Van Gogh ella aprecia que está triste y hace la inferencia de que los padres de Van Gogh no lo quieren, o está así porque quiere estar solo.

Las expresiones de los niños muestran no sólo sus saberes en torno a lo que ven en las pinturas, sino lo que infieren, de acuerdo con sus experiencias personales y familiares, la pintura sirvió para que ellos pudieran remontarse a situaciones de su vida. Como patrón recurrente, en lo general estos saberes giran, en primer lugar, acerca de la familia y sus relaciones. En segundo lugar, acerca de lo que ven y las ideas y creencias que surgen ante la apreciación.

Un punto nodal dentro del jardín de niños es la expresión de sus saberes. En este sentido la escuela “moldea” el tipo y los modos en que los niños puedan expresar sus saberes o no, Jackson dice que:

“La escuela es la primera institución, fuera de la familia, en la que casi todos nos vemos inmersos. A partir de la escuela infantil, los alumnos empiezan a

aprender que la vida es realmente como la empresa" (Jackson, 1991, 77).

En este sentido, parafraseando a Jackson, se ponen en juego factores que impactan también al individuo; las capacidades para adaptarse a situaciones complejas, actitudes, valores, estilos de vida, en resumen: la personalidad.

La apreciación, y la apreciación de la pintura en particular, me parece que promueve en gran medida la expresión de los niños y niñas, esto deriva en que se hará "visible" todo lo que ellos saben y quieren expresar. Por lo observado, puedo decir que se ponen en juego muchos conocimientos y también pude apreciar cómo construyen otros. Los conocimientos que tuve oportunidad de observar, están relacionados con el razonamiento, la inferencia y la construcción de hipótesis, además de otros como la apreciación, la obtención de herramientas para experimentar experiencias estéticas que les ayudan a descubrir y construir significados en las obras pictóricas.

Otro plus fue la expresión de sensaciones y sentimientos, fluyeron muchos temores también. Se hizo conciencia de algunas situaciones tanto propias como expresadas en las pinturas, es decir se crearon significados. Aún cuando mucho se afirma que los niños pequeños no saben y no pueden experimentar experiencias estéticas, tuve la oportunidad de constatar que sí lo hacen y de manera constante, descubrí que el tipo de obra ayuda a la creación de situaciones que les permita obtener experiencias estéticas. De aquí la importancia de la elección de la obra y sobre todo el diseño de una situación didáctica pertinente y "personalizada" para cada una de las obras pictóricas que se presentarán a los niños y niñas.

#### *b) Las obras de terror*

Las experiencias estéticas que los niños experimentaron fueron significativas, para ello fueron decisivas las obras que les presentó la docente y la temática de dichas obras, desde mi particular punto de vista muy dramáticas, aún cuando este dramatismo es el que desencadena fuertes emociones en los



niños y niñas.

En la primera observación les presentó *Las dos Fridas* de Frida Kahlo (ver anexo 2) en donde el tema de la sangre fue atemorizante, significativo y conmovedor a la vez. Se da el siguiente diálogo cuando colorean una reproducción en blanco y negro al mismo tiempo que observan la obra:

Maestra: "En la pintura..., ya vieron bien sus manos, ¿que tienen ahí?..."

(Trata de que observen las tijeras que se relacionan con arterias que pasan detrás de las dos Fridas)

Niños 1 y 2: "¡Unas tijeras!, maestra no se ve..." (Se acercan mucho a la obra) "Porque se comunica con la otra con un hilo..., no, es un listón" (Contesta a la maestra)

Maestra: "¿Es un hilo? A ver Guillermo...Guillermo dice que es una cuerda, es una cuerda? O un collar, como dice Andrés..."

(Intenta demostrar que no es un hilo sino una arteria)

Niño 3: "No, no es una cuerda..." (Niño sorprendido)

En este punto, los niños están muy interesados en lo que se ve sobre la sangre, de manera paulatina se dan cuenta de la lógica de la pintura en el sentido de que lo que une a *Las dos Fridas* son venas o arterias, algunos de ellos muestran espanto, otros están azorados y otros más sorprendidos de descubrir lo que comienza con el señalamiento de la maestra.

Niño 5: "¡Ayyy, miiiira maestra, tiene un cuchillo!"

(Otro niño hace ese descubrimiento)

Maestra: "¿Son unas tijeras?"

(La maestra capta que el niño ya sabe que se trata de sangre)

Niño 3: "Bueno, como las de ella, como las que tiene en la manos"

(Otro niño se percató que tiene sangre y unas tijeras)

Niños 2 y 1: "¡Es sangre!" (apenas se da cuenta otro niño) "¿De donde viene esa sangre?" (Señalan la litografía y un tanto asustada)

Maestra: "¿Por qué crees que tiene sangre?"

Niños: "Se cortó" (Miran la litografía, los niños observan detenidamente la obra) "¡Mira!, ¡No es cuerda!" (se hacen hacia atrás sin dejar de mirar)

Niña 4: "Mira esto no es así, viene de aquí y luego de acá" (Señala el recorrido en la litografía)

Niño 2: "Se cortó, ¡si se le está saliendo la sangre!, ¡no se fijó...!"

(Alude a un accidente)

Maestra: "No, no sabemos" (Contesta al niño que dijo que no se fijó)

Niña 4: "Un momento..., esto no es un collar.. ¡es la foto de su esposo!"

(Dice una niña que estaba cerca y observa la litografía. La maestra asiente satisfecha al ver a los niños interesados).

Niño 5: "Esto no es un collar, tiene una foto y una cuerda..."

Niña 1: "¡Creo que es sangre!" (Cuando una niña hace, nuevamente, esta aseveración, otro se espanta y para no "espantarse" más, decide que lo que es color rojo lo pintará de verde para que no le dé tanto terror.)

Niños: "¡Quiero el verde...! ¡me estoy espantando!" (voltea y solo mira de reojo su trabajo) "¡Es desagradable!" (Reflexiona y levanta la voz) "¡Ohhh, le voy a poner rojo!" (asustado)

Maestra: "Es sangre, ¿por que creen que es sangre?" (Se retoma el tema de la sangre. Algunos niños se muestran desconcertados porque no hay indicios de porqué "se cortó") "Le está doliendo ¿a ti te duele?, ¿nunca te ha salido sangre?"

Los niños no responden, hay un gran silencio y se limitan a mirar la obra. Se pierde el interés en la conversación cuando la docente ya no pregunta. Aún cuando es significativo detectar que la presencia y las preguntas de la maestra tienen la función de orientar la lectura de la imagen en los niños, también propicia que se mantenga el interés en la obra. En este caso, y después de la gran emoción que se desató, sólo se escuchan monosílabos acerca de si están enojadas o tristes. Las y los niños experimentaron una serie de emociones que ayudaron a conformar ideas, razonamientos y conocimientos, este fragmento fue muy significativo.

Otro parteaguas en esta indagación fue la llamada "obra de terror". Este nombre lo pusieron los niños ante la idea que dio otra pintura de Frida Kahlo, *El abrazo de Amor, el Universo, la Tierra, Diego, yo y el Sr. Xolotl* (anexo 2). La situación didáctica en donde se dio el escenario "de terror" fue diseñada para observar algunos autorretratos de Frida Kahlo en unos libros que la docente colocó en dos equipos. Los niños de un equipo comenzaron a hojear más allá de lo que la maestra les señaló y encontraron la mencionada obra (*El abrazo de amor...*), esto fue impactante para ellos y propició el siguiente intercambio:

Niña 1: "¡Mira, yo vi algo de terror!"

(Se dirige a la maestra, yo me acerco a grabar)

Maestra: "¿Que es lo de terror?"

Niños: "¡Aquíiii!" (Señalan una página) "¡uuuuuuuuuhhhh!" (Los niños hacen ruidos para enfatizar) "Esto es lo de terror" (Afirma una niña y señala una página del libro donde está representado un sueño de Frida Kahlo).

Niño 2: "Es una cueva verde" (La obra realmente ha impactado a los niños, todos hablan de forma que no dejan intervenir a la docente o hacen caso omiso de lo que dice).

Maestra: "Shhhh" (Como tratan de hablar al mismo tiempo los hace callar porque quiere dar la palabra un pequeño de tres años que quiere participar).

Niño 7: "¡Que, que...que fue tanto de terror!"

(Niño de 1er grado que abre los ojos y tartamudea)

Niño 4: "Esto es lo de terror"

(Confirma el hallazgo del equipo y señala lo "de terror")

Niña 6: "Yo la cambié muchas veces"

(Refiere a que hojeó el libro hasta encontrar esa imagen)

Niños: "¡Mira una mano!; ¡Tiene tres ojos!; ¡Mira, mira una cuevaaaa!"

(Están realmente excitados) "¡Se me hace que es un monstruo!"

(Señala una imagen que abraza a Frida)

Niños: "Y la quiere matar" (Se refiere a Frida) "¡No, mira!" (Señala una imagen de Diego)

Maestra: "¿Oigan no será su mamá?, la está cargando..."(Se quedan callados y desconcertados por lo que les dijo la maestra, al parecer se desilusionan)

Niños: "¡Mira ya no sale el agua!" (Comentan un poco más tranquilos)

"¡Nooo, esto no es agua! ¡Nooo!" (refieren a que de un seno de la nana de Frida sale una gota de leche) "¡Cuidado con el libro!" (Como todos señalan el libro, éste está a punto de caer y se hacen para atrás con los ojos muy abiertos)

La maestra toma el libro, lo cierra y da por concluida la actividad.

Como se pudo observar, los niños pasan de un estado de contemplación de la obra a uno de excitación por la sensación de terror que les produce. Han hecho conciencia acerca de que hay imágenes que realmente les pueden impactar y sobre todo que la pintura tiene muchos aspectos a observar y apreciar. Estas obras permitieron que los niños despertaran su curiosidad en torno a la apreciación de las pinturas e hizo que se interesaran semana a semana sobre la obra que se iba a observar. Tomo estas dos obras como emblemáticas porque a partir de ellas los niños, conforme avanzan las observaciones y a lo que llamaron *Los viernes de arte*, acrecentaron su interés para la observación de las demás obras que se les presentaron. Cabe decir que al inicio de las observaciones los niños no mostraban ningún

interés por la apreciación, algunos niños decían que era “aburrido”. Esta situación se modificó hacia la demanda de ver nuevas obras cada viernes.

*c) Cómo dar gusto a la maestra y no salir regañado*

Las observaciones me permitieron destacar esta subcategoría que agrego dentro de los aprendizajes de los niños, porque es palpable cómo ellos aprenden a sobrellevar, comprender y actuar en consecuencia cuando detectan que la maestra se molesta, está enojada o puede contrariarse por alguna situación que ellos generen. Fue recurrente que los niños hicieran bromas dentro de la clase para “contentar” a la maestra o hicieran algunas observaciones que se ajustaran a lo que la maestra espera de ellos. Otro ejemplo es estar a la expectativa o guardar silencio ante las molestias que podía provocar algún niño menos habilitado en detectar cuándo la maestra se podía enojar.

La idea que tiene la maestra respecto a la obra o a la apreciación de la misma, permea la forma de conducir la secuencia didáctica que inicialmente está estructurada en preguntas y respuestas, ya que si los niños daban otra idea que no era la que la docente tenía, inmediatamente levantaba la voz o les lanzaba miradas de rechazo de lo que los niños decían.

Las respuestas tenían que ajustarse a lo que ella deseaba que contestaran, y mi presencia en este aspecto fue decisiva porque la docente constantemente esperaba mi aprobación cuando algún niño respondía alguna consigna de manera satisfactoria para la docente. Esta aprobación, generalmente, se daba cuando volteaba a mirarme y sonreía o en sentido negativo, no me miraba y hacía mueca de desagrado.

Esta situación de molestia de la maestra, supongo que los niños aprendieron a detectarla desde el inicio del ciclo, para no llevarse un regaño directo o mirada desaprobatoria.

Es significativo e interesante mirar cómo algunos niños tratan de ser graciosos, esto en la mayoría de los casos les resulta exitoso, pero en otros,

(sobre todo cuando la maestra estaba muy molesta) salía contraproducente porque podían ser regañados de manera sarcástica y los hacía sentirse humillados o apenados. Por ejemplo, en la observación 10 ante la obra *La sagrada familia* de Rafael, la maestra cubre la obra y en un descuido deja ver a los personajes, esto la contraría porque los niños alcanzan a mirar lo que hay en la obra. Un niño se da cuenta y dice como broma:

Niño: ¡Hay como un señor ahí! (lo dice con picardía)

Niña: ¡Unos personajes! (en actitud de reto)

Maestra: ¿¡Te puedes parar y señalarme los personajes!?! (Se muestra muy molesta pero la niña se levanta a mostrar los personajes que vio, es visible que está contrariada y apenada)

Esta subcategoría; *Cómo dar gusto a la maestra y no salir regañado*, también se relaciona con el tipo de interacciones que se producen al interior del aula, (entre la docente y los niños). Enfatizo sobre cómo los alumnos adquieren estos aprendizajes no formales desde que pisan el ámbito institucional, desde que acceden por primera vez a la escuela infantil y que son aprendizajes que ponen en juego durante toda su vida académica.

#### *d) Las sensaciones y sentimientos (que produce la pintura)*

Como ya se anticipó, los niños a lo largo de todas las observaciones hicieron comentarios en torno a sus sensaciones y sentimientos, este fue un patrón recurrente y por lo que fue tomado en cuenta. Los alumnos expresaron verbalmente y por medio de sus producciones (mayoritariamente dibujos) lo que sentían respecto a las apreciaciones que hicieron de las distintas obras que se les presentaba cada viernes.

Se tomaron en consideración para este aspecto cuestiones relacionadas con el color y con el tema, de este último se tomó en cuenta lo que veían y también las inferencias que hacían a partir de lo que miraban, en Autorretrato de Van Gogh, el siguiente ejemplo es representativo:

Maestra: "Ustedes cómo lo ven, ¿lo ven solo? ¿Triste?, ¿furioso?"

Niños: "¡Está triste!, ¡feliz!" (una niña dice que feliz como queriendo complacer a la maestra) "Yo lo veo triste" (insiste otro)

Niña 1: "Maestra yo no puedo..., yo lo veo feliz" (La niña, vuelve a decir que está feliz).

Maestra: "Yuri lo ve triste, ¿por qué lo ves triste?" (No la comprende e insiste en que se ve triste).

Niña 1: "Porque tiene la boca para arriba y así son las bocas tristes" (le muestra a una amiga cómo son las bocas tristes, insiste que Gogh está feliz aunque no la escucha la docente porque volteo a ver a otros niños).

Maestra: "A ver haz tu cara para abajo, ahora para arriba... Ahh muy bien. Entonces, él está triste" (La niña finalmente acepta y hace muecas de triste y feliz, la maestra insiste en que está triste y ha convencido a la mayoría de los niños) "¿Alguien sabe por qué está triste o qué le pasó?"

Niño 2: "¡Le destruyeron su casa! ¡Los cazadores!" (Contesta un niño)

Maestra: "Como la ven, la ven triste, contenta, enojada, ¿como la ven ustedes? ¿Como está esa persona?" (ignora al niño)

Niña 3: "Enojada por la boca" (Contesta una niña observando más de cerca la litografía)

Niños: "Se ve enojada. Está feliz" (se contradicen influidos por la docente).

Niña 4: "Porque..., porque..., él quiere estar solo..." (ininteligible)

Maestra: "¿Tiene unos padres y él quiere estar solo para siempre?...por qué creen más..." (la maestra escucha y traduce mientras una niña dice algo en voz muy baja que la docente vuelve a traducir).

Maestra: "A ver Yuri tú que sabes de los padres"

Niña 1: "Porque toda la vida quiere estar solo" (En el mismo tenor de lo que dijo la otra niña y ahora totalmente convencida de que está triste).

Maestra: "Pero por qué crees que quiere estar solo" (Insiste).

Niña 1: "Porque no lo quieren sus papás" (Tuvo un hermanito).

Maestra: "Y ustedes creen que a él no lo quieren sus papás" (continúa con los sentimientos).

Niños: "¡Nooo!" (Parece ser que no se permiten comentarios negativos de los padres) "Está feliz" (Otra niña se atreve a contradecir pero no es escuchada)

Los sentimientos y emociones afloraron en casi todas las observaciones, es evidente que los niños relacionan éstos con su vida cotidiana e incluso expresan sus propias inquietudes, temores, valores e idea del deber ser. Incluso con la carga del mito de "la infancia feliz" ya que niegan o evaden las situaciones negativas. Esto se relaciona con la experiencia que los niños adquieren paulatinamente para transitar en el mundo, que les hace también

aprender a moverse o desenvolverse en situaciones diversas y contextos diferentes, es decir, a actuar en consecuencia.

*e) Ideas y creencias de los niños (interpretación del mundo)*

Las ideas, creencias e hipótesis infantiles se vierten constantemente en sus expresiones. La apreciación de la pintura en este caso les ayudó para construir otros y nuevos referentes respecto a diversos temas, ya sea acertadamente o de manera errónea. Desde la interacción entre ellos y con la intervención docente. Propongo el siguiente ejemplo en donde ha sido un gran aporte que en dos de los equipos esté el libro con la obra a color de manera permanente ya que permite que los niños hagan cada vez más observaciones en cuanto a los detalles. La intervención docente es ambigua; hay que considerar que en el equipo no está la maestra titular sino una estudiante en formación:

Niña 3: "¿Qué tienen *Las dos Fridas*, qué es esto?" (Señala las venas y arterias de *Las dos Fridas* en la obra. Los niños han notado los detalles de la sangre y dilucidan acerca de si son hilos o algo parecido. La maestra estudiante se cohibe con mi presencia, y evade las respuestas con el silencio).

Niños: "Es un hilo..., esto es un hilo; ¿Porqué se tocan los brazos?; Así le gustaba; Es un hilo... ¿Para qué es?"

Maestra 2: "Para ... Qué pegajoso, gracias" (Ya no responde porque ayuda a crear color con las acuarelas. Evade las respuestas, se muestra muy ocupada en la tarea).

Niña 4: "¡mira!" (Señala el corazón).

Maestra 2: "Es el corazón... ¿por qué creen que es un corazón?" (Finalmente responde como resignada).

Niños: "¡Siiii!"

Maestra 2: "¿Hay un hilo de su corazón al mío?, ¿porqué creen que aquí se ve un corazón de una a otra Frida?" (Señala a un niño y a sí misma. Hace alusión a los propios niños poniéndolos como ejemplo y trata de que vean las arterias que unen a las dos Fridas).

Maestra 2: "Esto que tienes aquí son las venas por donde pasa la sangre del cuerpo" (Señala las venas de la muñeca de un niño. Sigue tomando como ejemplo a los niños, un niño que sigue viendo la litografía, hace inferencias acerca de lo que dice la maestra y lo que observa, se sorprende).

Niño 2: "¡Aaaahh, se está cortando!" (Apenas se da cuenta)

Niña 4: "No, mira la vena viene de aquí del corazón y sale y le llega a la mano, por eso tiene dos corazones porque tiene dos." (La niña construye el recorrido con su dedo y contesta al niño que dice que "se está cortando").

Niña 2: "Mira le sale la sangre...esto que es..., ella tiene sangre y yo también. A ver..., le está saliendo, porque se está cortando la venita de la mano, para que le salga la sangre." (La niña se señala y señala también la litografía, compara. Otra niña construye con movimientos corporales lo que ve).

Niño 5: "¿tenemos la sangre azul?" (Muestra su muñeca y pregunta a la docente. Lanza de manera inesperada la pregunta, la docente en formación solo abre los ojos, me mira y se sonroja, aún así contesta).

Maestra 2: "Se ve azul porque al contacto con el oxígeno se pone roja..." (Ríe nerviosa y me mira. Nuevamente se sonroja e infiere que no voy a intervenir por estar en mi papel de observadora casi de inmediato una niña comienza a platicar).

Niña 2: "Un día yo me caí y me salió sangre azul" (Con actitud de reto. Lanza una respuesta y se nota que inventa a propósito ante el comentario de la maestra).

Maestra 2: "¡Seguro!" (Se repone de la respuesta que dio y voltea a ver a la niña con reserva, no aprovecha para preguntar más o solicitarle que argumente su aseveración).

Niña 2: "Creo que mi sangre es azul" (Otra vez en actitud de reto. Nota que perturba a la docente, es evidente que inventa).

Niña 3: "A mi me baña mi abuela y me señala mis venas azules, dice que tengo sangre azul" (Otra niña interviene. Lo indica con seguridad).

Niña 4: "¡Ayy, me espanta!" (Niña que sigue mirando la litografía).

Niño 5: "Yo soy el rey..." (Retoma el tema de la sangre azul).

Niño 1: "Le voy a hacer mi nombre" (Comienzan a terminar sus producciones. La docente en formación solo agrega "¿Ya está?" y da por terminada la actividad).

Una de las niñas al lanzar una idea con intención de causar conflicto, (la sangre azul) tiene que ver con que no le cree a la maestra y trata de obtener más información para echar abajo con certeza su idea. Sin embargo, otros niños pueden creerle desde que se mostraron recelosos, en silencio y a la expectativa, sobre todo pueden creer a ultranza lo que dijo la docente, aunque finalmente y, en conclusión, se propició que reflexionaran acerca de esas ideas.

Este fragmento es claro para demostrar que suceden dos cosas: la primera es que las ideas y conocimientos se ponen en juego y la segunda que ayudan a aportar elementos para que se construyan, o deconstruyan nuevos



conocimientos o ideas, en este caso del mundo. Permite detectar qué saben los niños y cómo la apreciación de la pintura y en este caso el tema de la obra, propician y motivan a hablar y a expresar a los niños.

#### 4.2.2. En relación con las interacciones

Las relaciones que existen entre los seres humanos nos lleva a interaccionar de distintas formas, la escuela y el aula no son la excepción, en ellas los niños y niñas aprenden a socializar y relacionarse. En este caso, la categoría la centro en las interacciones que se establecen dentro del aula, las que surgen entre los mismos alumnos, y entre los alumnos y la docente. Contiene las subcategorías que se anotan y aún cuando están expresadas de forma separada, se ligan estrechamente unas con otras, a saber:

1. La interacción entre los niños
2. Cómo hacer enojar a la maestra en un *viernes de arte* o la "sordera" de la maestra.
3. Las bromas de la maestra vs las de los niños.
4. Las *vacaciones en clase* como estrategia didáctica.
5. Que hacer ante la inactividad (sobrevivir en la escuela)

##### *a) La interacción entre los niños*

Me fue muy grato constatar cómo los niños se relacionan entre sí y cómo la relación les permite que aprendan, interactúen, e intercambien aprendizajes o información de forma cotidiana.

Las pláticas entre sí hacen que la jornada escolar transcurra de manera cordial, pero sobre todo el intercambio verbal permite que se pongan en juego las ideas y creencias de cada uno de ellos. Mediante el lenguaje los niños desarrollan potencialidades tanto para el aprendizaje como para el enriquecimiento de experiencias.

Oficialmente, al nivel preescolar se le ha considerado un nivel formativo, esta visión no sólo es a nivel institucional sino que también la sociedad en general

lo asume de esta manera porque ayuda a los niños a la adaptación y apropiación del rol de estudiante que servirá a lo largo de la vida académica. El rol de alumnos que los preescolares asumen, se deriva de las interacciones que realizan en el jardín de niños, esto lo pude constatar durante las observaciones, en donde detecté que casi siempre los niños interactúan entre sí. Aunque también la interacción con la docente determina muchas veces la manera de actuar de los niños y niñas.

En la escuela preescolar se permite en gran medida que los niños platicuen e intercambien ideas, sin embargo, en el supuesto de que lleguen con herramientas sociales y académicas a la escuela primaria, sobre todo en el último grado de jardín de niños, muchas veces se les restringe esta valiosa experiencia.

El caso que se observó no es la excepción, al ser un grupo de 3er grado, la docente mantiene un papel dual, es decir, en ocasiones, y bajo el estilo preescolar, se muestra bromista y las situación dentro del aula es relajada (ella misma propicia que los niños no atiendan cuando quiere decirles algo "en serio") o cuando le molesta que los niños y niñas estén platicando y se muestra muy estricta, sobre todo cuando exige que se le ponga atención. Por ejemplo en la observación 3, en donde está muy seria esperando a que los niños guarden silencio; ellos no se percatan de que ella se comienza a molestar:

Maestra: "Tranquilos, porque me voy a poner toda loca"

(Se escucha mucho ruido. La maestra no comienza porque espera a otra maestra y cuando llega, espera a que los niños guarden silencio. Esto provoca que otra vez los niños sigan platicando entre sí).

Niños: "¡Siii!

(A otros niños y niñas les causa gracia el comentario, no han detectado que la docente se molestó).

En otra observación se dice lo siguiente:

Maestra: "Lo que nos interesa ahorita es escucharlos. Casi no vamos a hablar nosotras porque nos duele la cabeza..." (Se escucha mucho ruido. La maestra levanta la voz).

Niño: "A mí también me duele la cabeza".

Maestra: "A veces estoy tan cansada de gritar todo el tiempo que..." (no concluye la frase).

Desde mi punto de vista, aún cuando la docente, en ocasiones, se muestra restrictiva y hasta sarcástica como se observa en otros ejemplos, los niños tuvieron múltiples oportunidades de hacer intercambios verbales.

Las interacciones entre los alumnos son muy comunes, el hecho es cotidiano, debido a ello enriquecieron sus referentes a pesar de que en ocasiones se dieron ideas erróneas o tratadas de manera superflua como en el ejemplo de la "obra del terror":

Niño 1: "Cuando yo me iba a aventar de una resbaladilla de cabeza me iba a matar pero me salvé y ya no me pasó eso"

Niña 2: "Pero yo no me rompo"

Maestra 2: "¿¿No te rompes?! ¿no tienes huesos, no te rompes...?"

Niña 2: "No"

Niño 1: "¿Noo?"

Maestra 2: "Ah, bueno".

La maestra-estudiante presente en esta observación, no hizo ningún comentario afirmativo o negativo en torno a que los niños se pueden lastimar, en la aseveración que hace la niña 2 acerca de que "no se rompe", está implícito un reto, se puede suponer que sí se lastima pero al retar a la docente puede confirmar o rechazar su hipótesis. Se pudo constatar este hecho cuando otra niña inmediatamente hace la afirmación de que ella tiene la sangre azul.

En el mismo ejemplo, y con base en lo que aprenden los niños en las interacciones, durante la observación se percibió un ambiente de complicidad para poner en "jaque" a la estudiante para educadora en el supuesto de que les brinde información adicional a lo que ya saben. Es evidente que los niños ocasionalmente ponen "trampas" que les ayudan a confirmar o echar abajo sus hipótesis. Resulta notorio cómo los niños ponen en juego habilidades que les ayudan a identificar y saber cómo desenvolverse en cada situación y contexto. La interacción dentro del aula marca la forma en que los niños y

niñas responden ante la obra pictórica; sus conversaciones, y la relación que establecen con las docentes.

Fue imposible rescatar todas las conversaciones que establecen los niños dentro del aula, puedo decir que según lo que tuve la oportunidad de observar, las interacciones en pares, tríos, o en grupos pequeños son altamente valiosas para que los niños adquieran otros referentes tanto familiares como escolares que les permiten actuar en consecuencia, aprenden a actuar según el contexto en donde están inmersos.

En este sentido, también los niños interactuaron de manera diferenciada con las docentes que se encontraban en el aula (yo incluida), por ejemplo con la docente en formación se mostraban menos apegados que con la titular, cabe decir que la maestra-estudiante también se mostraba menos apegada con los pequeños.

La docente especialista que sólo observaba al niño autista (Roger o Rogelio) era muy cordial con los niños, cuando era inevitable interactuar con los demás niños nunca les levantaba la voz y generalmente era amable con ellos. La maestra titular ocasionalmente le solicitaba a la especialista que se hiciera cargo del grupo para traer materiales o atender algún breve asunto en la dirección, y al hacerse cargo de los niños lo hacía con intuición y desde mi punto de vista de manera acertada, de forma que los niños la consideraban como una figura respetable.

En lo general, la interacción que mantenían los niños con la docente titular era de constante alerta ante la disyuntiva de cómo la maestra les iba a responder, ya que la profesora se podía mostrar bromista, cansada, sarcástica o enojada, de esta forma, al detectar su actitud también ellos ajustaban su actuar.

Aún cuando los niños estaban alerta ante la actitud de la docente, es a ella a quien hacen caso siempre que se indica algo. En la observación 3, cuando los niños están casi solos apreciando una obra (*El abrazo de amor, el universo, la tierra, Diego, yo y el Sr. Xolotl*) la docente se da cuenta de que la

interacción que se da entre ellos es muy enriquecedora, solo hace una o dos participaciones, intuye que entre ellos resuelven sus temores e inquietudes e incluso deja que sigan mirando la imagen.

La interacción entre los niños y la directora es cordial aún cuando casi no interviene en las clases de los niños, y cuando lo hace, generalmente es agradable para ellos.

En mi papel de observadora al inicio me mantuve un tanto alejada, dejé sentado el hecho de que solo iba a observar lo que hacían y no iba a tener participación durante las clases, por tanto, al principio me ignoraban. Pero al transcurrir los *viernes de arte*, detectaron que solo asistía ese día de la semana y escuchaban algunos comentarios entre la titular y yo, en torno a la pintura a observar, o sobre los detalles de la construcción de la situación didáctica. Los niños, por tanto, comenzaron a acercarse a mí, a hacerme algunas preguntas, en fin, comencé a tener presencia dentro del aula. Para el final de las observaciones, me hacían preguntas directas dentro y fuera del aula, sabían de mi tarea y no interrumpían las grabaciones tanto en audio y video, ellos mismos decían que iban a actuar "naturales", muchas veces no identificaban cuándo comenzaba a grabar y cuándo terminaba. Finalmente, me consideraron parte del grupo.

La forma en que los niños interactúan está muy ligada al contexto en que se desenvuelven, por tanto, influye también el cómo se comunican o interaccionan con las docentes que se encuentran dentro del grupo. Esta subcategoría tiene una estrecha relación con la siguiente.

*b) Cómo hacer enojar a la maestra en un viernes de arte o la "sordera" de la maestra.*

Esta subcategoría tuvo marcada recurrencia, está íntimamente ligada a la interacción que establece la docente con los niños y que también marca las formas en que se relacionan los niños con la maestra. Está relacionada también con dar "la respuesta correcta" en torno a lo que se observa en la

obra pictórica y en donde permee la idea de la docente acerca de lo que se aprecia. Ante las respuestas que no satisfacen a la docente, ella las omite; hace "oídos sordos" o simplemente ignora los comentarios.

Durante las primeras observaciones y creo que debido a mi presencia como observadora, la docente no tiene la confianza suficiente para mostrar sus acciones para actuar como suele hacerlo en la cotidianidad. En la primera observación uno de los niños pregunta si ya puede comenzar a "trabajar", la maestra se contraría y hace que no escuchó, la docente en formación "salva" la situación y le responde al niño: "¿Ya les dijo la maestra que pueden comenzar?", con ello valida el hecho de que sólo la maestra puede decir o indicar cuándo se puede o no actuar, más adelante podré identificar que ella efectivamente determina lo que se hace dentro del aula en cuestiones de comenzar a elaborar un trabajo.

Es recurrente que la docente se moleste cuando los niños hacen comentarios en torno a la obra que contradicen su idea de la misma, esto lo manifiesta ignorando a los niños, da la palabra o sólo a quienes para su criterio han dado una respuesta a su gusto, es visible cómo se pone seria o hace muecas de desagrado.

Desde que la profesora tomó la decisión de apreciar la obra de Frida Kahlo y Diego Rivera, no imaginó las consecuencias de su apasionamiento sobre la misma. Infundió en los niños la idea de que estos autores eran "Los pintores", les dio la imagen de que eran los únicos. Esta idea se modificó conforme transcurren los *viernes de arte*. Esto permeó durante todas las observaciones porque los niños de manera repetitiva aludieron como respuesta correcta a que cualquier pintura que se les presente es de Frida Kahlo o Diego Rivera.

Ante la recurrencia de los niños en decir que toda obra es de Diego Rivera o Frida Kahlo, la maestra se molesta o desespera, por ejemplo en la observación 2 en donde se muestra un autorretrato de Vincent Van Gogh se da el siguiente diálogo:

Maestra: "Ahora les voy a presentar a este, ¿quién será?"

Niño: "Él es su papá...¿su papá!"

Maestra: "¿será el papá de él?"

Niños: "Siiii, noooo" (se dividen las opiniones).

Maestra: "Por acá me dicen que es el papá y por allá me dicen que es el hijo" (Muestra los dos autorretratos).

Niño: "Es Frida Kahlo" (trata de ser gracioso).

Maestra: "A poco será Frida Kahlo" (lo dice con un poco de molestia y comenta que es el mismo pero que en uno tiene sombrero y en el otro no). "A ver...Emiliano nos dice que es Frida Kahlo, ¿será? Entonces, existe una Emiliana Gutiérrez o ¿también hay un Paulino Marrón?" (Cambia el género de los nombres de los niños, ya lo dice muy molesta y es sarcástica incluso).

Ante la recurrente respuesta de los niños de que los autores de las pinturas son Frida Kahlo y Diego Rivera, la docente se da cuenta de que ha estado muy insistente en mencionarlos, y aún cuando es apenas la segunda observación, esto se repite hasta la última de manera muy frecuente.

También se observó en el grupo que cuando se trata de responder alguna interrogante de la maestra, todos los niños participan a la vez, no se promueve que tomen su turno para hablar. Esto ocasiona que muchas de las respuestas no se escuchen y por tanto se omitan (lo cual fue un impedimento para las grabaciones). La ventaja es que incluso los niños más tímidos se atreven a decir algo. Por otra parte, cuando los niños dan su opinión la docente se desespera porque sólo escucha algunas respuestas y por supuesto el tono de voz se eleva, tanto de los niños como de la maestra.

También hay que anotar que muchos de los comentarios que no valida la maestra, lo hace mediante la omisión de los mismos, esta situación desalienta a los niños y hacen la inferencia de que están equivocados. Un ejemplo de la observación 7 en donde están buscando algunos personajes u objetos que la maestra les solicita, en la obra *Día de Muertos* de Rivera se da esta situación:

Maestra: "...encuentren una guitarra" (en la obra se aprecian varias guitarras).

Niña: "¡Aquíiii!" (otros niños señalan otras guitarras)

Maestra: "Si encontraron una guitarra entonces SÓLO van a pintar la guitarra."

Algunos niños y niñas se desconciertan porque no saben si han dado con la "respuesta correcta" ya que al mirar a sus compañeros, no todos han señalado la misma guitarra, además han notado que la maestra se ha enojado un poco, creo que porque el ejercicio ha resultado hasta el momento muy fácil y preguntan que si pueden colorear del color que ellos desean. La niña Ana, en su estilo relajado, ha comenzado a hacer cosas que la maestra no le ha pedido y pinta con pintura líquida una calavera. Ana experimenta y se ha pintado las manos por completo, expresa entusiasmada los cambios y descubrimiento de nuevos colores "¡Maestra mira mis manos!" la docente ignora a la niña y sigue dando instrucciones. Ana se desanima, se sienta y aunque no siempre obedece, en esta ocasión finalmente accede a hacer lo que los demás.

Otros casos de omisión de lo que dicen los niños, es cuando no tiene una respuesta para ellos. En la misma situación, la maestra les pide que busquen a unos "niños calavera", los niños y niñas se sorprenden y algunos niños preguntan por qué hay niños calavera, cuando la maestra se da cuenta de lo que están preguntando no hace caso y continúa dando instrucciones.

Desde mi punto de vista, la molestia tiene impacto en la situación didáctica porque en lugar de realizarse en un ambiente relajado, esto hace que los niños estén atentos a lo que van a responder y si su respuesta es la "correcta", ya que el catalizador para ellos es si la docente se contraría. Las respuestas de los niños pierden espontaneidad en esta situación didáctica. En relación con los aprendizajes de los niños, al encontrarse tensos, limitan sus respuestas y, por tanto, sus experiencias estéticas sólo se demuestran en función de lo que a la maestra satisface.

Aún cuando se dan múltiples casos de omisión de lo que dicen los niños, también es recurrente una actitud cordial de la maestra con los niños, sobre todo cuando se muestra bromista, esto hace reír mucho a los niños.



c) *Las bromas de la maestra vs las bromas de los niños*

Generalmente, la docente se muestra bromista con los niños, en la mayoría de ellos, hace que se relajen y se muestren confiados, pero al parecer sólo a la maestra le está permitido hacer bromas. En general cuando los niños bromean son señalados como que hicieron algo mal y la docente se muestra sarcástica e incluso puede hacerlos sentir apenados.

Otras veces los regaña directamente. En la observación 8 en donde se aprecia la obra *La calle* de Fernando Botero, la profesora les dice que pongan nombre a los personajes que están ahí, los niños bromean y la maestra se muestra contrariada cuando una niña y un niño lo hacen:

Maestra: "¿y cómo se llama esta señora?"

Niña: "Frida Kahlo" (sabe del impacto negativo de su respuesta).

Niño: "Frida Kali" (continúa en el tono de broma).

Maestra: "Aparte de Frida Kali que otro nombre le ponemos a esa señora" (Responde visiblemente molesta y comete el error de repetir Frida Kali, esta pauta hace que los niños inventen toda suerte de nombres).

Niños: "¡Salchicha!" "Pizza" (se escuchan risas de los niños, la maestra sigue seria, los ignora y descubre una nueva figura femenina perceptiblemente gruesa, al estilo Botero, al mirarla los niños ríen más).

Maestra: "¿pero porque les parece tan graciosa?"

Niños: "porque está gorda".

La docente se ve molesta, los niños hacen referencia a sus "mejillas gordas", "figura extraña", etc. y en lugar de detenerse a dar algunos detalles respecto las características de la obra de Botero, se siente aludida, cabe comentar que la docente es un poco robusta. Finalmente en esta situación, la maestra decide silenciar sus comentarios y continúa muy seria con la actividad.

Cuando los niños hacen bromas, en general no son tomadas en cuenta o retomadas para ser parte de la dinámica que se establece en el aula, son válidas sólo cuando las hace la maestra.

En la situación en la que están observando la obra de Botero, se da otro ejemplo de la molestia de la docente cuando un niño hace una broma:

Maestra: "Entonces ya se va a llamar Oaxaqueño" (refiere a un personaje masculino. Da clic en la lap top y aparece una figura femenina).

Niño: "¡Qué gorda!" (Con picardía, en broma).

Maestra: "Está gorda Aarón, ¿me dejas que hablen las personas que no han hablado? ¿si?" (Lo dice muy seria. Levanta la voz y, visiblemente, molesta calla a Aarón).

Niño: "Si" (apenas audible, se calla y se muestra espantado, en el grupo también ha causado impacto la molestia de la maestra y se hace el silencio).

Aún cuando el niño sabe del impacto de la broma se arriesga, ya que en el antecedente de la situación la maestra ha estado también haciendo bromas.

Sobre la interacción que se da entre las docentes, (docente titular, docente en formación y docente del niño autista) es de complicidad, la estudiante y la docente especialista se encuentran regularmente en el aula y ríen ante las bromas de la maestra.

Aunque la docente en formación bromea mucho más con la titular, a esta última, en ocasiones, no le agradan las intervenciones de la estudiante aún cuando lo propicie.

También es notorio que conforme transcurren las siguientes observaciones, la docente titular se muestra más confiada para expresarse como lo hace cotidianamente. Se da cuenta de algunas de sus reacciones de molestia y controla cada vez más su participación para no mostrarse enojada ante las respuestas que le disgustan, esto se propicia a partir del intercambio que establecemos y ante el comentario de que la obra encierra múltiples significados, por tanto, los niños pueden hacer todo tipo de comentarios e inferencias, comenté que nuestra labor consistiría en guiar esa participación. Conforme pasan las sesiones, la maestra se muestra más segura e intuitiva acerca de lo que pretende con la apreciación de la pintura, cabe mencionar que ocasionalmente todavía se molesta con algunas respuestas de los niños pero lo toma más naturalmente.

#### *d) Las vacaciones en clase como estrategia didáctica*

Aún cuando esta subcategoría no esté documentada en grabaciones, fue muy notorio que la docente utiliza ciertas prácticas de interacción (o no interacción) que le permiten evadirse de la dinámica escolar.

De entre las prácticas que observé destaco dos: el de utilizar el pretexto de “vacacionar” estando en el aula y la de ausentarse con el excusa de buscar materiales o conectar aparatos para la situación didáctica.

La situación de “tomar vacaciones”, al parecer, se había presentado anteriormente. Tuve la oportunidad de observar cuando los niños le demandaban atención y muchos le hablaban a la vez; incluso la rodearon y no la dejaban ni caminar, les dijo: “Me fui a Cancún. No estoy aquí. Estoy tirada en la playa tomando una cerveza”. Algunos niños se extrañaron, pero otros se voltearon a ver entre sí y comentaron naturalmente “vámonos porque la maestra está en Cancún”, levantaron los hombros y se fueron a sus lugares. Al parecer esta práctica es más o menos recurrente porque los niños asumieron que no les iba a hacer caso y resignadamente se retiraron y esperaron hasta que la docente les diera otra indicación.

Esta forma de trato a los niños al principio me pareció un tanto agresiva, sin embargo, al reflexionar y sin el afán de la justificación, considero que esto le funciona en el sentido de que los niños tendrán que resolver el conflicto por sí solos o entre sus pares.

La falta de previsión de los materiales que se utilizaron para las actividades, hizo que se diera otra situación de evasión por docente, ya que en la mayoría de los *viernes de arte*, se daba a la tarea de buscar dichos insumos. Para la búsqueda en muchas ocasiones salía del aula con la confianza de que estábamos tres personas adultas a cargo de los niños (la estudiante, la maestra especialista y la observadora), sin embargo con los niños no se proponía ninguna actividad, con lo que se creaban los llamados “tiempos muertos”.

En las veces que organizaba los materiales dentro del salón, (incluye la

conexión de aparatos como cañón y computadora) simplemente los niños permanecían a la espera de qué hacer, la docente hacía caso omiso de ellos. Incluso la maestra titular involucraba a las otras dos maestras para la elaboración y preparación de materiales, de forma que los niños hacían nada. Un ejemplo de ello fue cuando se presentó la obra de Botero, inicialmente se planeó hacer la proyección en el aula de usos múltiples (adaptada para dicha actividad), pero por realizarse ahí una junta de directoras, se tuvo que hacer en el salón. En este caso se perdió mucho tiempo porque las condiciones no fueron las adecuadas, la conexión de los aparatos se prolongó en demasía, la previsión no se dio.

Otra forma que se observó para “hacer tiempo” era durante el acomodo y traslados de los niños entre el salón regular y el aula de cómputo o de usos múltiples, ya que se podía tardar muchos minutos en ambos casos. Como Jackson (1991) menciona, las tensiones que experimenta el profesor tienen que ver con la presión ante el número de alumnos y el tiempo que tiene para desarrollar sus objetivos.

La manera en que impacta la omisión en los niños se explica en la siguiente subcategoría, ante la inactividad los niños también responden y utilizan diversas estrategias para estar en la escuela, destaco nuevamente que estos “tiempos muertos” también les permite interactuar entre ellos y ponen en juego sus ideas, pensamientos, razonamientos e inferencias.

#### *e) Que hacer ante la inactividad (sobrevivir en la escuela)*

En las ocasiones en que los niños están sin “hacer nada”, se propicia en gran medida el intercambio verbal y la interacción entre ellos. Esto resulta muy enriquecedor porque los niños siguen aprendiendo cosas del entorno, de sus familias, la escuela y la comunidad; se emocionan; comparan sus historias; cantan; inventan situaciones; rememoran lo que vieron en la televisión y lo comparten, etc.

Por ejemplo, era poco común que Rogelio (diagnosticado como autista)

interactuara con los demás niños, en un fragmento captado en una grabación Rogelio les dice a sus compañeros cómo se llama su abuela, yo me acerco a preguntarle dónde está su abuela, y él responde "hasta las vacaciones", las maestras escuchan y ríen; la docente titular interrumpe y me pregunta acerca de una metodología, percibe que los niños no tienen nada que hacer. Cabe señalar que cuando la maestra siente que pierde el "control del grupo", es decir, cuando los niños se "inquietan", ella se desespera y levanta la voz para que los niños tomen sus lugares y guarden silencio para retomar la actividad que les propone.

Como hay anoté, la inactividad muchas veces propicia la interacción, cuando los niños no tienen "qué hacer", hacen comentarios entre ellos en torno a las obras que aprecian, sus gustos o disgustos, se sorprenden, se entusiasman, se asustan y lo comentan. No sólo eso, los niños preescolares interactúan corporalmente; se abrazan, se tiran al piso, juegan en pares, tríos o más. Utilizan el juego simbólico para recrear situaciones que les han impactado. En otras ocasiones integran en sus juegos algunos objetos o juguetes en miniatura que han traído de casa (que no son notorios para no ser retirados por las docentes).

Otro aspecto que se observó, es cuando los niños se desenvuelven por sí solos en la apreciación de la pintura. Cuando hacen nada, se levantan de sus lugares y se acercan a la obra que la maestra está por presentar o presentó y que generalmente deja sobre su escritorio, de pie y alrededor del escritorio, ya sea individualmente o por parejas, tríos o grupos pequeños aprecian los múltiples detalles que les ofrece cada obra. Sus comentarios giran en torno a lo que les provoca la obra (temor, risa, conmoción, etc.) pero también en relación a lo que no fue destacado en la presentación que les hizo la docente (generalmente detalles). También hacen inferencias y razonamientos en torno a la disposición de las figuras e inventan situaciones que les genera la apreciación de la obra.

Por ejemplo, en la obra *Papilla estelar* de Remedios Varo, fuera de la

presentación que hizo la maestra insistieron en que la luna no debía estar cautiva, discutieron y comentaron que era injusto.

En situaciones específicas en que la maestra se tardaba en presentar la obra, anunciada como "la sorpresa" los niños se desesperaban y comenzaban a demandar en voz alta cuál pintura les iba a mostrar ese día, la ansiedad propiciaba que incluso algunos de ellos se molestaran cuando la docente no mostraba la obra y sólo daba explicaciones previas a la situación didáctica o información respecto de la obra. La supuesta "sorpresa" a veces tardaba demasiado, al punto que decaía el interés de los niños.

Por ejemplo cuando la maestra les presenta la obra *Día de muertos* de Rivera, la oculta y les muestra en anverso, pero como está cerca de una ventana los niños alcanzan a vislumbrar la obra a trasluz:

Maestra: "¿Se refieren a que si lo pongo aquí pasa algo?" (la coloca de espaldas cerca de la ventana).

Niño 1: "Ahh, tiene unos muertos" (la docente juega con la obra).

Niña: "tiene unos muertos vaqueros"

Maestra: "Aquí se ve y acá no se ve" (los niños se desesperan y le solicitan que la voltee para mirarla mejor).

Niño 2: "Ya vóltiala, ¡vóltiala!" (*sic*).

Niños: "¡No la veo!", "¿se ven muertos?", "¡voltéala!"

Maestra: "¿A poco hay muertos?, voy a jugar con ustedes. Se me acaba de ocurrir una onda espiritutifláuticamente fabulosa, ¿quieren jugar conmigo?" (Prepara un ambiente de sorpresa típico del nivel preescolar, solo que los niños ya están muy desesperados).

Niños: "¡Si!!!!!"

Maestra: "Ya sé, ahora van a ir ocho niños y van a sentarse en el equipo azul..." (Para mi sorpresa decide que no va a mostrar la obra. Algunos niños hacen cara de fastidio y se levantan a conformar equipos, todos están desencantados).

Cuando la maestra se descuida, deja la obra boca abajo y encima del escritorio, muchos niños se vuelcan a mirarla muy de cerca, otros más no tienen oportunidad de mirarla a color hasta mucho después, porque sólo les proporciona una copia en blanco y negro a cada uno para buscar algunos personajes. Otra forma de actuar de los niños cuando se les ignora, es también no tomar en cuenta la instrucción de la maestra y muestran hasta

cierto punto rebeldía. Por ejemplo, comienzan su trabajo sin su consentimiento, ignoran la instrucción y hacen otra cosa con los materiales que se les proporciona, juegan, platican, etc. Ana es un ejemplo típico de rebeldía pasiva, hace lo que quiere la mayoría de las veces sin alterar la dinámica del aula. Algunos otros niños sí se hacen notar y esto es tomado como "mal comportamiento". Por ejemplo, después de un buen rato de no hacer nada, la docente comienza:

Maestra: "A ver chicos, vamos a acomodarnos bien para empezar a trabajar".

Niño 1: "¡Maestra!, él me dijo bobo" (Ante la desesperación juegan brusco).

Niño 2: "Bobo, ja" (La maestra se molesta y descubre quién lo dijo).

Maestra: "Hoy vas a tener una tarea especial, en tu cuaderno vas a escribir y buscar en el diccionario la palabra bobo y me la traes el lunes, y me escribes qué es bobo, ¿sale?. Ahorita lo escribo en tu cuaderno para que no se te olvide, porque yo no sé que es eso, es una palabra nueva para mí, entonces luego me explicas que es...¿sí?"

Niño 2: "Sí" (sumamente apenado, incluso humillado).

Maestra: "Sí, por favor, gracias" (comenta de manera incisiva).

La docente en lo general no hace caso de ciertas trivialidades que se dan en la interacción entre los niños, pero ocasionalmente como en esta vez, hace énfasis en algunas de ellas como para poner límite, esto suele ser humillante para los niños ya que se comporta con ellos con mucha severidad, contrario a la actitud bromista que utiliza genéricamente.

Jackson (1991) menciona que los profesores en ocasiones se concentran en actos específicos de mala conducta o algún logro de determinado alumno sin reflexionar acerca de que todos estos acontecimientos conforman la rutina del aula. El mismo autor acota que el antropólogo, entiende y nos ayuda a entender que los elementos monótonos o estas rutinas a su vez forman parte de un entramado mayor que permite "apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana".

Jackson también revela que las aulas son lugares especiales y la combinación de los acontecimientos que ahí suceden, los hace recintos diferentes a los

demás.

Me parece de fundamental importancia lo que dice Jackson respecto a que las actividades que se realizan en la escuela se hacen con otros o en presencia de otros "...y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno" (Jackson, 1991, 50)

Sobrevivir en la escuela no sólo implica en este caso particular responder ante la inactividad, sino también cómo dar gusto a la maestra, o saber cuándo hablar o cuándo no porque la maestra se puede enojar. Jackson comenta que dentro del aula se producen "maniobras", para sobrevivir en la escuela, una de ellas es la búsqueda de favores especiales y una segunda comprende la "adulación, el halago y otras formas de deshonestidad social". En este sentido, incluso en el preescolar algunos niños saben detectar estas actitudes y a veces responden como Jorge: "yo le ayudo maestra, yo la quiero", la maestra le responde agradecida: "Ay gracias Jorge, yo también te quiero". Jackson (1991,59) lo justifica de la siguiente manera: "Parte de la tarea de convertirse en alumno supone aprender a vivir con esa realidad". Este es un ejemplo claro de que están aprendiendo a actuar según la situación y el contexto.

Finalmente, comento y como ya se ha vislumbrado, que las categorías analíticas y sus subcategorías están estrechamente relacionadas. La situación de enseñanza y la mediación, son fundamentales para que se propicie la apreciación de la pintura, de esta forma y derivado de ello, los aprendizajes y experiencias estéticas afloraron constantemente. Mi aportación en el curso taller para la docente observada, sentó la base para que la profesora hiciera a su vez aportaciones que también me sorprendieron. El continuo acompañamiento que hice con la maestra también propició que ella se hiciera más competente. Personalmente, pude constatar algunos supuestos y también echar abajo otros; lo que más llamó mi atención fue corroborar en la profesora que no se aprende de una sola vez y para siempre. Vi a la maestra avanzar en sus aprendizajes, construir otros o



retroceder incluso en el desarrollo de sus competencias.

Por otro lado, me confirmó la tesis de que la apreciación de la pintura es un excelente medio para propiciar los aprendizajes y experiencias estéticas en los niños, y reavivó mi interés en la investigación sobre la educación artística con los niños pequeños.

Comento, por último, que replanteé una de las preguntas de investigación por la relevancia que adquirió la propuesta de enseñanza. También agregué los propósitos de la propuesta a los propósitos de la tesis.

## Reflexiones finales

*“Existe la sensación de que tener contacto con un trabajo (artístico) es como conocer a otro ser humano. Encuentros de este tipo nunca pueden llevarse a cabo en el vacío, aislando la biografía vivida”.*  
M. Greene

Mi visión acerca del trabajo de indagación se ha modificado, antes lo asumía como una apasionante labor y ahora se ha enriquecido. Imagino transitar por un laberinto lúdico que me obliga a volver sobre caminos conocidos, a encontrar sorpresas y hacer nuevos recorridos o, en muchos casos, reconsiderar u omitir entrar por otros atrayentes pasajes porque sé que me perdería, ya habrá tiempo de indagar en esos nuevos y misteriosos panoramas.

Lo más relevante de esta indagación fue el hecho de que mis pretensiones iniciales se fueron modificando. El trabajo de campo fue revelador debido a las situaciones que encontré en la escuela, en las docentes y en los niños. Y aún cuando éstas fueron de diferente orden, la formación del equipo docente se convirtió en la otra prioridad, al principio quería sólo detectar los aprendizajes que se propician en situaciones de apreciación de la pintura, sin embargo, hubo muchos avatares y encontré que las docentes no tenían pocos referentes acerca de cómo abordar el campo del arte. Esta situación me obligó a modificar el cauce de la indagación e intervenir sobre procesos de apropiación del campo de la Apreciación y expresión artísticas, así como su enseñanza a los niños pequeños. Es por lo anterior, que organicé la tesis de la siguiente forma:

En la introducción, pretendí dar un panorama muy general e inicial del contenido de esta tesis, también pretendí dar a conocer la metodología que me sirvió para concretar mis ideas, plasmadas también en las preguntas de investigación, supuestos, y propósitos. Es también en ese apartado que doy a conocer las diversas situaciones a las que me enfrenté en el trabajo de

indagación y de campo; e introduje las posiciones teóricas que sustentan las dos grandes vertientes de esta tesis: la de indagación y la de intervención.

En el marco de referencia, amplíe y concreté las posiciones con que abordé la tesis e integré conceptos como cultura, arte y juego, la apreciación, la educación artística y estética y la situación de enseñanza.

La creación humana, el sentido y los significados acumulados por los seres humanos, la constante transformación de la sociedad, así como sus relaciones, conforman el término cultura. Dentro de ese espacio de reproducción social se insertan los campos específicos, uno de estos campos es el del arte. El arte a su vez contiene lenguajes y símbolos propios; es muy interesante destacar la visión de valor y uso de la cultura, donde existen movilización del intelecto y toma de decisiones (Bourdieu). Estas ideas desde mi punto de vista, entran y sustentan lo que sucede en las escuelas; además, el contexto sociocultural tanto de los niños como de las docentes definen la visión y los significados que se otorgan a la obra artística, y en este caso a la apreciación de la pintura. Me apego también a la concepción de Heller cuando dice que la cultura es un nivel más refinado del hombre, e incluso se experimenta desarrollo moral y me gusta esta afirmación porque desde esta visión, el arte y la cultura nos hace más *humanos*.

El proceso de la indagación en sí, me dio grandes satisfacciones y aún cuando hubo avances y retrocesos durante la búsqueda, sentía que me movía más en lo seguro de acuerdo a mis pretensiones. La inesperada indagación sobre la intervención, que surgió después de la entrada al plantel, contuvo otros retos y dificultades, la búsqueda me hizo investigar sobre otro orden de ideas teóricas.

En las observaciones, y como ya comenté, fue evidente que el impacto sociocultural tiene una gran influencia, tanto en los niños como en las docentes, la forma en que se desenvuelven en la sociedad, sus conocimientos, sus experiencias y significados permean constantemente lo que hacen o dicen. En el caso de los niños, el juego aflora en todo momento,

y la relación que se establece entre el juego y el arte, conformaron una mancuerna ideal. Los alumnos preescolares constantemente demostraron sus aprendizajes y el juego, la creatividad y la imaginación fueron fundamentales para sus aprendizajes.

La construcción del marco referencial me dio grandes y nuevas luces acerca del interés que fui creándome acerca de la apreciación de la pintura, el aprendizaje de los niños pequeños y sobre todo el plus de la educación estética.

La experiencia estética que se produce en la apreciación de la pintura, es una vía para acercarse al mundo, saber de nuestro entorno, dar sentido a lo que hacemos. Por tanto, lo afectivo, emocional y cognitivo se ponen en juego para producir y hacer conciencia de sensaciones, sentimientos y conocimientos por medio del juego y la imaginación, todo ello para crear nuevos y variados significados. Por tanto, la enseñanza de la apreciación, cobra especial relevancia ya que ayuda a la interpretación, análisis, valoración y disfrute del arte, así como a la producción de experiencias estéticas.

El capítulo acerca del lugar de la educación artística en el nivel preescolar y el somero recorrido acerca de los programas de 1992 y 2004 me hicieron reconocer lo poco abordado que es el arte y su enseñanza. Si bien intuía esta situación y ya había hecho incipientes descubrimientos en la práctica, la revisión y análisis de los programas me hicieron reconocer aún más el porqué en el currículo se le da un segundo plano a la educación artística, así como la deficiente apropiación del nuevo programa en este campo. Constaté por medio de mi indagación en los programas de educación preescolar, que en el currículo no se proporcionaban respuestas concretas en relación a la enseñanza del arte, el programa vigente aún cuando la aborda, no considera la formación docente y su actualización, por tanto es una propuesta en la que aún falta camino por recorrer para que se considere una herramienta para la enseñanza del arte.

En el apartado del análisis de las observaciones recorto y plasmo lo que es el interés central de esta tesis: la enseñanza de la apreciación en la práctica a partir del análisis de una situación particular de enseñanza, atravesada por mi intervención y todo lo que se produjo en los niños y niñas preescolares. Me fundamento en cuatro categorías analíticas, a su vez, explicito éstas en cinco aspectos de cada una y fundamento el análisis sobre la práctica.

Finalmente pretendo esbozar mis conclusiones en cinco grandes apartados: a) Qué aporta la apreciación y la apreciación de la pintura a los aprendizajes y experiencias estéticas en los niños; b) Reflexiones sobre el proceso de la intervención (formación docente y situación de enseñanza); c) El diseño, impartición y seguimiento del curso taller, cómo la docente se apropia de ello y el impacto de los *viernes de arte*; d) El seguimiento del trabajo de asesor, lo que produjo en la docente, en la escuela, en los niños y en las familias de los niños y finalmente, e) Mis reflexiones y aprendizajes del proceso metodológico y modo de indagar en la escuela.

a) Qué aporta la apreciación, y la apreciación a los aprendizajes y experiencias estéticas de los niños

Encontré que el proceso de apreciación está compuesto o tiene como base la percepción, ambas tienen como característica que involucran pensamiento. ¿Qué aporta la apreciación? En lo general y en relación con el arte, es indudable que la apreciación está íntimamente vinculada al proceso de apropiación de manifestaciones artísticas y culturales. El hecho de mirar y apreciar la producción artística del ser humano, involucra aprendizajes de diversa índole, éstos básicamente se vinculan a la cultura, lo humanístico y la producción artística, los cuales muchas veces soslayamos. La apreciación estética en la escuela, podría brindar herramientas para el conocimiento y reconocimiento del arte para que los alumnos encuentren sentido para estar y disfrutar este mundo.

La apreciación artística, por otra parte, ayuda a procesos de regulación en

los niños, esta regulación se produce cuando a los niños se les invita a que focalicen, observen, y analicen parte por parte para mirar detenidamente y percibir las producciones artísticas. En el caso de la pintura, para buscar y encontrar detalles, o situaciones que están o no representadas en una obra poniendo en juego su imaginación y creatividad para encontrar significados. La apreciación estética, se concatena directamente con la elaboración de juicios apreciativos que derivan de la observación atenta, de hacer conciencia, de la contemplación, el goce, la búsqueda, y finalmente, la toma de decisiones para emitir juicios que denotan sus preferencias, gustos, ideas, razonamientos, etc. Dewey lo dijo de esta forma: la percepción “es un hecho de actividad reconstructiva, y la conciencia la hace fresca y viva”. El mismo autor, asevera en relación con la experiencia, que es la única base posible del conocimiento. Bajo esta afirmación, experiencia es igual a conocimiento, en este sentido, las experiencias estéticas se acercarán al aprendizaje de la apreciación del arte, generando conocimiento en situaciones de enseñanza particulares. Esto lo pude observar en la interacción, cuando los niños lo expresaron de manera oral y en la plástica, ya sea entre ellos o con las docentes.

Con base en las fases para la comprensión del arte que cita Parsons, si bien me sirvieron como un referente, constaté que esto no es lineal ni acotado a una edad en específico, como se puede apreciar, los niños y niñas transitaron por diferentes procesos apreciativos. En relación con el juicio moral, destaco que la apreciación a la pintura y por consiguiente el traer a lo cotidiano el arte, propician que éste se ponga en juego y participen de juicios tanto estéticos como morales.

Durante las observaciones en los niños se desencadenaron participaciones, emociones, sensaciones, sentimientos y reflexiones, en relación con la pintura. Como lo afirma Greene, habilitó a los niños “para dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados”. En las observaciones, se pudo detectar que los niños y niñas

experimentaron experiencias estéticas y establecieron nuevas conexiones con sus experiencias cotidianas y con las que adquirieron, es decir, su contexto sociocultural tuvo una vinculación con lo que apreciaron, abriendo nuevas perspectivas para ellos.

Bajo el rango de edades en donde realicé las observaciones (nivel preescolar) aún no existen prejuicios respecto al arte, todavía no existen parámetros socialmente construidos como en los adultos, los niños se atreven a decir lo que piensan y lo que sienten sin censura. Este hecho observado también hizo que me diera cuenta de la riqueza en la expresión tanto oral como plástica que se produce en la apreciación. Considero que brindar acercamientos al arte lo más pronto posible, es imponderable, de forma que pueda ampliarse y hacer más duradera la experiencia de los niños, esta experiencia obliga a que estos aprendizajes sean aprendizajes de vida, que la apreciación del arte y el aprendizaje para apreciar se vierta a todos los ámbitos de su vida, que se convierta en un proceso sinfín a lo largo de la vida de los alumnos.

La intervención docente fue muy valiosa porque dio estructura y proporcionó situaciones y experiencias que el alumno no encuentra comúnmente, aún cuando la interacción que se produce entre los niños, sobre todo en grupos pequeños, muchas veces es enriquecedora porque no se restringe a lo que la docente quiere y dejan fluir libremente tanto sus participaciones como sus pensamientos, sentimientos e ideas.

Comprobé que al dar oportunidad a los niños pequeños de transitar por experiencias en relación con el arte, propiciamos la interacción entre sí y los objetos. Por consiguiente, la observación de obras artísticas se convierte en experiencias que les ayudan a seleccionar, simplificar, condensar o inferir cosas de acuerdo con sus valores e intereses, aún cuando sean muy pequeños. También apoyo la idea de involucrar a los niños en procesos que induzcan a experiencias más allá de la percepción, es decir la experiencia estética.

Ahora estoy plenamente convencida de que el arte brinda a los niños la

sensibilidad, y pasión por el arte, así como las herramientas de representación, conceptuales y cognitivas para mirar al mundo de maneras diferentes. Propongo en este sentido, que estos acercamientos sean lo más pronto posible, que estas primeras experiencias artísticas y culturales se aborden desde su ingreso al jardín de niños.

Infiere a futuro, que conforme se desarrolla este proceso de aprendizaje de la apreciación, no necesariamente se requerirá de objetos artísticos “reconocidos” o validados por críticos de arte, sino que este proceso ayude a los alumnos a elaborar juicios y apreciar de manera personal cualquier objeto artístico al involucrar el gusto y significación propios. Bajo la teoría de Vygotsky, los niños-jóvenes podrán hacer y apreciar el arte por sí solos.

Por último, cabe destacar que después de las observaciones y de la entrada directa al plantel preescolar, tuve que regresar a mostrar mi proyecto a los padres de familia debido a que los niños se mostraron muy inquietos en sus hogares y demandaban constantemente mirar otras obras plásticas. Es por esta situación que algunos padres y madres se acercaron a la escuela a preguntar qué estaba sucediendo en los *viernes de arte* y qué se hacía ahí. Identifiqué, que no sólo se propició el interés por el aprendizaje; se propició el desarrollo y la construcción de otros aprendizajes, en este caso, sobre la apreciación de la pintura en los niños sino hubo una propagación entre la comunidad educativa del plantel la idea de que el arte no es algo sacro, que puede ser algo cotidiano, y que sirve para detonar procesos apreciativos y de disfrute.

b) Reflexiones sobre el proceso de intervención (formación docente y la situación de enseñanza)

Si bien, la propuesta intervención abarcó incluso un curso taller, considero que fue insuficiente, me queda claro que es un proceso inacabado al igual que lo ha sido conmigo. En esencia con esta tesis pretendí demostrar que la apreciación se enseña a los niños, esta afirmación se tendrá que extender al



ámbito docente.

Los logros de la propuesta de intervención con el colegiado del plantel, estuvieron en función de crear el interés y la curiosidad por el campo de la Expresión y Apreciación artísticas. La docente titular observada no solo demostró un mayor interés sino que su intervención docente en este campo continuó por el resto del ciclo escolar e integró obras para la apreciación de tipo no figurativo.

Aún cuando detecté estos logros, repito que es un proceso que continúa, este es un pendiente que queda en relación con esta tesis. Mi pretensión es estar cercana a la docente observada para continuar la documentación de su proceso de aprendizaje acerca de la enseñanza del campo.

Las situaciones de enseñanza fueron creciendo conforme se avanzaba en la apreciación de las obras pictóricas. Me resultó sorprendente que la docente observada fuera creando situaciones didácticas cada vez más novedosas, y no solo eso, sino que se logró que los niños quedaran "atrapados" en la apreciación de las obras y cada vez demandaran más obras a apreciar.

Aún cuando no me causó un gran desconcierto descubrir que las docentes no tenían una base teórica acerca del arte y su enseñanza, me confirmó esta idea al saber lo vertido en los dos programas más recientemente emitidos por parte de la SEP (Programas de Educación Preescolar 1992 y 2004). Como consecuencia, al llegar al plantel e indagar acerca de lo que sabían o necesitarían saber para el diseño de situaciones de enseñanza para la apreciación de la pintura, se mostraron desconcertadas y carentes de elementos para hacerlo. Si bien no me sorprendió de momento esta situación, sí me hizo reflexionar acerca de los propósitos de mi tesis, ya que tuve que hacer una desviación hacia el proyecto de intervención, su análisis e impacto que tuvo en las observaciones.

Derivado de lo anterior, y ante la negociación acerca de un curso-taller, es que me vi en la necesidad de construir el proyecto de intervención que se amplió y enriqueció durante todo el proceso de las observaciones debido a

que tuve que inmiscuirme en la construcción de las situaciones didácticas de cada *viernes de arte*, de forma que este aspecto que no tomé en cuenta al inicio de la investigación, tomó un lugar muy importante.

La asesoría y acompañamiento, son actividades que desarrollo habitualmente en mi labor como apoyo técnico en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, sin embargo, al hacerlo en otro lugar, *in situ*, que no es el habitual, hizo que me mirara desde otra perspectiva. Llegué sin el respaldo de dicha institución y sin que me conocieran. Era únicamente yo, y aún cuando había estudiado diversos modelos de asesoramiento y acompañamiento, y cuando suponía que había asumido una posición respecto a estos modelos, no sólo constaté que en la práctica me muestro más exigente y demandante acerca del deber ser docente (o como yo pretendo que debe ser). En la reflexión y revisión de mi actuar vertidos en mi diario de indagación, hizo que me diera cuenta las muchas veces caí en la prescripción, por ello, constantemente retrocedí o replanteé algunas aseveraciones, planteamientos u orientaciones que hice con la docente que observé, con conciencia y apego a los principios que plasmé en la introducción.

- c) El diseño, impartición y seguimiento del curso taller, cómo la docente se apropia de ello y el impacto de los *viernes de arte*

El curso-taller estuvo plagado de un sinnúmero de vicisitudes relacionadas con la institución preescolar. Desde el momento en que se decidió que acudiera a fin de cursos, marcó en definitiva que se produjeran ausencias no sólo físicas sino que las docentes dentro del aula en donde se realizó el curso-taller. Las docentes estaban atentas a las demandas institucionales que implican la salida de clases; tenían que entregar documentación de cierre del ciclo escolar; evaluaciones a nivel alumno y plantel, firma de un sinnúmero de documentos, etc., y no había una total participación. Estos inconvenientes impactaron en el proceso del curso taller, ya que se hicieron algunos cambios

de horario, tiempos de espera, tolerancia ante las demandas institucionales, etc.

Aún cuando se hizo una evaluación al final del curso-taller, no tuve la oportunidad de descubrir, en lo que refiere a la plástica, qué tanto se habían habilitado o desarrollado competencias docentes.

Las condiciones institucionales en lo general, no propician un desarrollo adecuado para la formación docente, las suspensiones, demandas, espacio y falta de tiempo marcan de manera negativa el aseguramiento y continuidad de los aprendizajes. Por otra parte, la formación desde la educación normal y la actualización del docente en servicio denotaron deficiencias por lo menos en lo relacionado al campo de la Expresión y Apreciación artísticas.

Aunado a lo anterior, si bien pude hacer seguimiento y acompañar a la docente que se observó, no hice lo mismo con el resto del equipo del plantel, varias de ellas me reclamaron que sólo a la docente observada le brindaba asesoría y le aportaba ideas y materiales para la apreciación de obras pictóricas. Esto se reflejó cuando en varias ocasiones entraban al salón con cualquier pretexto para “echar un vistazo” sobre lo que se estaba haciendo.

El enriquecimiento de las situaciones didácticas, fue responsabilidad de la docente, y aún cuando en ocasiones pareciera que no se había comprendido el propósito de las actividades de apreciación, la docente me sorprendía con nuevas aportaciones a la situación de enseñanza.

- d) El seguimiento del trabajo asesor, lo que produjo en la docente, en la escuela, en los niños, y en las familias de los niños y niñas.

Mi trabajo de asesora, produjo sobre todo en la maestra con quien se hicieron las observaciones, que se sensibilizara sobre los contenidos y sus competencias docentes para la enseñanza de la expresión y apreciación artísticas. Así también, la maestra fue habilitándose en el diseño de situaciones de enseñanza en relación con el arte y, en particular, con la apreciación de la pintura.

Fue evidente también que se despertó en la profesora una gran curiosidad acerca de autores, obras pictóricas, contexto de las obras y sobre todo la curiosidad de analizar cada obra para saber qué se debe o puede preguntar a los niños, esto, aún cuando mucho de lo que se hablaba no se concretara en el aula. No hubo tiempos específicos para reunirnos y platicar, sino que estas pláticas se hicieron en pasillos, tiempos en que los niños y niñas estaban ocupados haciendo sus producciones, mediante llamadas telefónicas y por vía correo electrónico.

Pareciera que desde mi labor de acompañamiento ya tenía muchas respuestas, sin embargo, enfrentarme a una asesoría constante, *in situ* y personalizada, fue un gran reto para mí. En algunas observaciones me parecía que la docente en lugar de avanzar en el trabajo de la enseñanza de la apreciación, regresaba al lugar donde habíamos comenzado. Sólo hasta que volví a revisar algunos planteamientos de Vygostky que refieren a que uno no aprende de una sola vez y para siempre, y que el aprendizaje contiene o implica muchos y variados caminos, incluso regresar a lo andado para su confirmación o modificación, fue que pude entender lo que sucedía con la docente e incluso conmigo misma. En otros momentos, me quedé admirada con la forma en que la profesora les presentó las obras a los alumnos, por ejemplo cuando fragmentó la obra de Remedios Varo y la presentó con el cañón en gran formato o cuando agregó manchas de colores a los personajes de Fernando Botero y fue “descubriendo” cada uno para sorpresa de los niños (anexo 2). Estas formas de abordar la apreciación lograron interesar mucho a los niños, este interés tuvo un largo alcance al impactar en sus familias. Creo que el éxito de estas estrategias dieron más seguridad a la maestra, reflejándose en una mayor paciencia y relajamiento acerca del juicio de hacía de las respuestas de los niños.

Por lo anteriormente descrito, destaco que este trabajo de asesora tuvo impacto a nivel de escuela, niños del grupo observado y en las familias de estos alumnos. En primer lugar, como ya adelanté, se comenzaron a crear

dudas acerca de las actividades de los *viernes de arte* y a difundir entre los padres el hecho de que a los niños se les estaban presentando obras pictóricas de artistas reconocidos. Pero esta difusión estuvo a cargo de los niños y niñas que llegaban a sus casas hablando acerca de lo que había pasado en la escuela y sobre todo sobre la obra que habían visto el viernes. También los padres se enteraron de lo que se estaba haciendo porque los niños, en distintos lugares y de manera individual, reconocían en la calle cuadros que habían visto en la escuela e informaban a los padres y madres incluso quién lo había pintado. Otros niños insistieron en que se les llevara a los museos para “mirar más” y otros más para que se les compraran reproducciones o copias en papel para tenerlas en sus casas y “mirarlas mejor” (ver anexo3).

Gracias a la buena comunicación que existe entre la directora del plantel y los alumnos, algunos de ellos también platicaron a la maestra acerca de las actividades que estaban realizando. Las dudas de algunos padres también tuvieron cauce dentro de la dirección de la escuela. Ante estos hechos, se me solicitó en marzo de 2008, que acudiera al plantel para informar y platicar lo que se hizo respecto a la apreciación de la pintura; mi investigación, mis propósitos, ideas, etc. a las familias de los niños observados, aún cuando las observaciones habían concluido en diciembre de 2007.

A esta reunión informativa acudieron un buen número de padres y madres, si se toma en cuenta que es un jardín de niños de servicio mixto o de horario continuo, hay que considerar que los padres y madres dejaron sus actividades laborales para poder acudir a una reunión de dos horas y estar presentes en esta plática. Al final de la misma expusieron por escrito algunos comentarios que se pueden consultar en el anexo 3.

Al margen y algo que llamó mi atención constantemente fue que en el grupo observado se encontraba un niño diagnosticado como autista; al inicio sus participaciones fueron escasas y en ocasiones sin sentido. Conforme transcurrieron los *viernes de arte* sus intervenciones fueron cada vez más

frecuentes y congruentes, incluso al final retaba a la maestra para defender sus ideas. Al final de la reunión de padres, se acercó la madre de Rogelio y me agradeció personalmente el hecho de que el niño hubiera “avanzado” en su desarrollo gracias a las sesiones de los viernes, y aún cuando le comenté que el crédito era de la docente de grupo, ella reconoció que en esta reunión al experimentar mínimamente lo que hacían los niños se había dado cuenta de cómo le había servido al niño expresar sus sentimientos, experiencias y emociones mediante una obra plástica. Incluso Rogelio afirmaba que su mamá era Frida Kahlo.

La relación que se estableció entre los niños y yo fue al inicio por completo fría, sin embargo, conforme transcurrieron las observaciones, esta relación fue tornándose más cordial, creo que la causa del cambio fue por mis participaciones tanto de manera cotidiana al interior de la situación de enseñanza. Y así como se hacía referencia a los *viernes de arte*, también fui nombrada la *maestra de arte*, aún cuando mi intervención con ellos fue mínima. Esto avivó mi vocación de docente de preescolar, ya que el contacto con los niños pequeños es realmente cálido y sorprendente.

Creo que el interés de la docente, su intervención y mi acompañamiento, derivaron en la creación de necesidades de aprendizaje en los niños y niñas, este factor me parece de vital importancia tomando en cuenta que la expresión y apreciación del arte son aprendizajes para toda la vida. Un plus de esta situación fue el creciente interés que se creó en el resto del equipo docente y en las familias de los niños y niñas.

- e) Mis propias reflexiones y aprendizajes del proceso metodológico y modo de indagar en la escuela.

Mi inmersión en el proceso de indagación inició en el momento en que comencé a cursar la maestría, como ya mencioné, transitar por este laberinto me ha demandado un esfuerzo sin precedente y a su vez las emociones también han sido, por demás, estremecedoras. El reconocimiento del proceso

metodológico me permitió adentrarme de manera sistemática al proceso de indagación y dar sentido a mi actuar.

El recorrido teórico que hice me permitió que abriera los ojos a un mundo cambiante, profundizar en las concepciones de arte, cultura, estética, educación artística; fue un trabajo (en toda la extensión de la palabra) al mismo tiempo agobiante y placentero. Sentía que por lo menos me movía en un terreno seguro. Sin embargo, al entrar en el trabajo de campo, los referentes teóricos se comenzaron a mover y por tanto la seguridad que tenía también se tambaleó, y no es que diste mucho el trabajo en la praxis de la teoría, sino que muchas afirmaciones de autores reconocidos se pudieron confirmar pero en otras ocasiones tuve que indagar sobre otras concepciones que permitieran dar sentido a lo que observaba.

La indagación acerca de la intervención, al principio me alejó de mis pretensiones iniciales, fue un reto establecer relaciones con el proceso de indagación general que tenía ya hasta cierto punto establecido.

Derivado de los modos de investigar en la escuela, descubrí que el acompañamiento y asesoría desde la seguridad de conocidos lugares de trabajo, no implica que mi labor esté bien o se mejore, es más me cimbró y rompió paradigmas respecto a referentes tanto teórico como prácticos en los que me movía cómodamente. Estos aprendizajes me enseñaron a ser más humilde tanto en mi actuar en la asesoría como en mi actuar personal.

Mis expectativas iniciales, reflexiones, acercamiento a la teoría y finalmente el trabajo de campo, se fueron encauzando gracias al proceso metodológico, éste fue un soporte que también dio sentido a muchas de mis ideas, así como echó abajo otras. Coincido con la visión de Mass (2006) acerca de la metodología, ella comenta que al conocimiento artístico hay que abordarlo por una parte con rigor y, por otra, con creatividad mediante metodologías que contengan elementos formales para poder interpretar de manera libre e informal.

Esta indagación me abre muchas posibilidades para continuar en el camino

de la investigación, considero que todavía hay mucho que decir acerca de la apreciación y la experiencia estética en los niños. Para este caso, me parece interesante dar seguimiento a los procesos que se detonaron en los niños y en las familias de ellos. Otra veta que me gustaría explotar es la posibilidad de la autorregulación que percibí en los niños y niñas ante la apreciación de obras artísticas. Considero que estos procesos son todavía poco explorados. En cuanto a la indagación dentro de la escuela, descubrí la importancia de hacerlo dentro de la misma. También la asesoría a las docentes *in situ*, determina y detona procesos de autoformación y crea a su vez necesidades de aprendizaje por propia iniciativa. Un plus que también el arte aporta y especialmente a mí me hace reflexionar, es la profundidad de éste al tocar aspectos tanto éticos como estéticos que en el pasado no había dilucidado en su justa dimensión. Finalmente, no me queda más que agradecer la oportunidad de transitar por éste *mi laberinto lúdico* y sobre todo de abrirme la posibilidad descubrir y recorrer nuevos caminos y adentrarme en otros y más grandes o intrincados laberintos.



## 5.Referentes bibliográficos

Acha, Juan (2001). *Educación Artística. Escolar y profesional* México: Trillas.

Acha, Juan (1998). *El consumo artístico y sus efectos*. México: Trillas.

Appel, Michael (1987). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

Apple, M. y F. Barry (1998) "Historia curricular y control social". En: Apple, M, *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

Ariño, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.

Arnheim, Rudolf (1986). *El pensamiento visual*. España: Paidós.

Arnheim, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. España: Paidós.

Berger P. y T. Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Blummer, Herbert (1981). *El interaccionismo simbólico perspectiva y método*. Madrid: Hora.

Bodrova, Elena y Leong, Deborah (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson-SEP.

Bolton, Gavin (1991). "El arte dramático" En: Hargreaves, D. J. (1991) *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

Borko, Hilda y Putman, Ralph T. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En: Bladle, Bruce J. (et.al.) *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Bravo Aguirre, Rosa María (2006). *Lectura de la imagen bidimensional artística y el desarrollo de la percepción visual y la autoexpresión en los niños/as de 5 y 6 años*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Cerdá Michel, Alma Dea (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Condes Infante, Francisco (1989). *Propuesta metodológica de acercamiento crítico al museo*. México: Centro de Estudios Educativos.

Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (1999). *Carpeta de Formación 4° Módulo*, Programa de formación de Mujeres Trabajadoras. México: s/edit.

Chalmers, F. Graeme (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Dewey, John (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de cultura económica.

Dewey, John (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona-México: Paidós.

Echeverría, Bolívar. *Juego, arte y fiesta*. Mesa redonda publicada por primera vez en: Revista Cuicuilco (1993). ENAH, núm. 33-34. Págs.. 7-10. México. En: [www.bolivare.unam.mx](http://www.bolivare.unam.mx).

Efland, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. España: Paidós.

Eisner, Elliot (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

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

Fleming, William (1986). *Arte, música e ideas*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Freund, Julian (1975). *Las teorías de las ciencias humanas y sociales*. Madrid: Península.

García Canclini, Néstor (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados*. España: Gedisa.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gil Flores, Javier (1994) "Acercamiento al concepto de dato". En: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa*. España: Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias.

Greene, Maxine (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias sobre educación estética*. México: Edere.

Gubern, Román (2007). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.

Harf, Ruth, et. al. (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*. México: SEP.

Hargreaves, David (1997). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.

Heller, Ágnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.

Heller, Ágnes (1991). *Historia y futuro ¿Sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.

Jackson, PH. W (1991). *La vida en las escuelas*. Madrid: Morata.

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Mckernan, James (2001). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.

Morton Gómez, Victoria Eugenia (2002). "Los procesos del aprendizaje artístico: una fuente de experiencia sensible". En: *Revista Palabra y realidad del magisterio*. Trimestral. México.

Morton Gómez, Victoria Eugenia (2003). *La educación artística ante los retos de la innovación*. México: Anuario Mexicano. La jornada UNAM.

Parra, G. Pasillas, "Lo sustancial y lo accesorio en el currículum", *Revista Argentina de Educación*, año IX, No. 16, pags. 29-50.

Parsons, Michael J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitiva-evolutiva de la experiencia estética*. España: Paidós.

Phelps de Cisneros, Patricia (2006). *Piensa en arte*. Venezuela: Iniciativa educativa para las artes visuales en Latinoamérica.

Phillipe, Perrenoud (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó de irif-SEP.

Reygadas Luis (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque*

*multidimensional*. POLCUL, 2004, no. 22, p. 7-25. ISSN0188-7742. Sitio consultado el 26 de febrero de 2007, de: <http://scielo.unam.mx/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Documento no paginado.

Rodríguez, Pablo. (2000, 6 de junio). La cultura como arte: Agnes Heller en México. La Jornada.

Rowell, Lewis (1996). *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*. España: Gedisa.

Schiller, Friedrich (1999). *Kallias. Cartas sobre educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Secretaría de Educación Pública (1988). *Educación Preescolar. México 1880-1982*. México.

Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal*. (folleto). México.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Guía para la Planeación Docente del ciclo escolar 1997-1998*. México.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal*. (folleto). México.

Secretaría de Educación Pública (1998). *Perspectivas Siglo XXI. Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal*. (folleto). México.

Secretaría de Educación Pública (1999). *Por una nueva Escuela Urbana. Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal*. (folleto). México.

Secretaría de Educación Pública (2000). *Nuestro compromiso: por una Nueva Escuela Urbana. Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal*. (folleto) México.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México 2001-2002*. México.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.

Secretaría de Educación Pública (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Volumen II.

México.

Secretaría de Educación Pública (2006). *La implementación de la reforma curricular en la Educación preescolar: Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. (documento interno) México.

Segovia, Jesús Domingo (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución*. México: Octaedro.

Tarrés, María Luisa (2004). "Lo cualitativo como tradición". En: *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Porrúa.

Terigi, Flavia (2002). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum*, Coloquio Internacional de Educación Artística. México: Secretaría de Educación Pública – Centro Nacional de las Artes.

Tonucci, Francesco (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México: SEP.

Tudge y Rogoff (1997). "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas Piagetana y Vygotskiana". En: Fernández Berrocal, Pablo y Melero Zabal, Ma. de los Ángeles. *La interacción social en contextos educativos*. México: siglo XXI.

Tyler, Ralph W. (1982). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Vigotsky, Lev (2002). *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*. México: Ediciones Coyoacán.

Wertsch, James V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.

## **Anexo 1**

### **Curso-Taller de Educación Artística**

Duración: 5 sesiones de 3 horas aproximadamente.

Total: 15 horas

Del 2 al 6 de julio de 2007

De común acuerdo con las docentes del jardín de niños, diseñé este curso taller. Dedicué una sesión a cada una de las disciplinas de la educación artística planteadas en el currículo; música, plástica, danza y teatro.

Realicé actividades con un doble propósito: con la idea de acercar a las maestras al programa y llevar a cabo actividades de cada una de las disciplinas del campo, para que a partir de esto; diseñen actividades de este campo para trabajar con los niños.

Propósitos:

Que la docente de educación preescolar:

- Conozca los propósitos del campo de expresión y apreciación artísticas que ayuden a construir situaciones didácticas sobre apreciación de la pintura.
- Comprenda el valor del trabajo con el arte, y apropiarse de herramientas que le permiten favorecer en los niños sus potencialidades de este campo.
- Reflexione sobre concepciones en relación con el arte y su función en la educación preescolar.
- Se sensibilice y también ponga en juego su creatividad, iniciativa e imaginación al participar en actividades de apreciación y expresión artística.

- Que la docente de preescolar reconozca que la Educación artística no es una actividad de entretenimiento o entrenamiento motor, y que la apreciación es un aspecto relevante a trabajar.

## **2 de junio de 2007**

Propósitos de la Educación Artística

Actividades

1. Exposición de expectativas acerca del Curso Taller. Cada una de las integrantes se presentará y dirá de manera verbal su expectativa, posteriormente la anotarán en una hoja de rotafolio.

Materiales: Hoja de rotafolio y plumones.

2. Presentación en Power Point sobre el enfoque de la educación artística en la educación preescolar. La coordinadora de grupo hará la presentación en Power Point. Se permitirán comentarios en torno a la misma.

Materiales: Computadora con unidad USB.

3. Se analizarán las competencias vertidas en el PEP 04 relacionadas con el campo de expresión y apreciación artísticas. Se dará a cada docente la tarea de revisar las competencias vertidas en el Programa de Educación Preescolar de cada una de las disciplinas artísticas: Expresión y Apreciación plástica; Expresión corporal y apreciación de la danza; Expresión y apreciación musical y expresión dramática y apreciación teatral.

Materiales: Programas de Educación Preescolar 2004, hojas y bolígrafos.

4. Despedida. Se harán algunos comentarios reflexivos en torno a las tareas del día de hoy.

## **3 de junio de 2007**

Plástica

Actividades:

1. La pintura y la bidimensionalidad. Análisis de dos obras pictóricas (una contemporánea de Pablo Picasso y otra del siglo XVI de Leonardo Da Vinci) para encontrar elementos de análisis que propicien en ellas y los niños expresiones verbales y plásticas.

Materiales: Caballetes, 2 litografías, cartón para cubrir las litografías.

2. La escultura y la tridimensión. Juego de las estatuas de marfil, se harán esculturas con el material que elijan: barro, masilla de harina, envases vacíos y cintas para pegar.

Materiales: barro, envases de plástico vacíos de diferentes tamaños, masillas de harina de colores, cuchillas, cinta para pegar, pinturas, etc.

3. Apreciación a partir de los sentidos. A partir de varias texturas y olores se tratará de identificar las sensaciones que producen, después las sensaciones las traducirán en grafías<sup>3</sup>, sonidos y movimientos corporales.

Materiales: Lija, peluche, hierbas finas y líquido limpia manos.

4. Despedida. Comentarios en torno a las actividades de hoy, expresarán sensaciones y sentimientos.

#### **4 de junio de 2007**

Danza

Actividades

1. Expresión corporal a partir de la lectura en voz alta de los cuentos *22 huérfanos* y *Vamos a cazar un oso*. Se harán los distintos movimientos que describe la lectura del cuento *Vamos a cazar un oso*. Después escucharán el cuento *22 huérfanos* y harán equipos en donde

---

<sup>3</sup> Grafía: Entendida como escrito, descripción o tratado descriptivo.



bajo una sábana harán distintas figuras simulando “un elefante”, “una jirafa”, “un sillón”, etc., a partir de la sugerencia vertida en el cuento.

Materiales: tres sábanas grandes, dos cuentos.

2. Descripción de algunas posiciones del cuerpo humano, básicos para movimientos dancísticos. Después se integrará la música. También harán movimientos cortados (como robots) o ligados (más sutiles y continuos), éstos últimos más cercanos a los movimientos de la danza. Harán una pequeña coreografía con una temática a inventar, por ejemplo: “Imaginemos movernos en una jungla y tratemos que los movimientos estén al ritmo de la música”.

Materiales: Reproductor de CD, discos con música apropiada a los movimientos o situaciones que se solicita.

3. Se mirarán fragmentos de una obra dancística y/o se dejará de tarea ver la película *Billy Elliot*. Al mirar la obra dancística, observarán y compararán algunos movimientos descritos en la anterior actividad y cómo en la danza profesional se ponen en práctica.

Materiales: Televisión y reproductor de video, película sobre danza y película *Billy Elliot*.

4. Despedida. Harán comentarios en torno a lo que consideran que aprendieron acerca del movimiento corporal y la danza.

## **5 de junio**

Música

Actividades:

1. Análisis de cómo se aprecia una obra musical. Escucharán un fragmento de la obra *Primavera* de Antonio Vivaldi para identificar lo que sentimos e imaginamos, se propondrá realizar movimientos corporales según los cambios de la música.

Materiales: Reproductor de discos compactos, disco de *La primavera* de Vivaldi

2. Escucha de música de otros países. Después de escuchar música china o japonesa, árabe, mexicana típica, balinesa, africana y latinoamericana, las educadoras darán ideas para el trabajo con los niños y niñas con esta música.

Materiales: Reproductor de CD y discos con música de otros países.

3. Escucha de música de otras épocas y/o géneros. Escucharán y darán sugerencias para el trabajo con los niños con la música propuesta, se sugiere: música prehispánica, medieval, del barroco, del renacimiento, clásica y contemporánea.

Materiales: Reproductor de CD, discos con música de diferentes épocas o géneros.

4. Despedida. Se harán comentarios acerca del desarrollo y aprendizajes o experiencias de las actividades desarrolladas.

## **6 de junio**

Teatro

Actividades:

1. Calentamiento, concentración y expresión. La coordinadora del grupo dará indicaciones para relajarse y calentar con movimientos suaves, enérgicos, amplios, cortos, etc., se caminará por todo el espacio.

Materiales: Reproductor de CD y discos que propicien la relajación y la concentración.

2. Comunicación y expresión con los pies. Descalzas, mantendrán comunicación amistosa con su mejor amiga del plantel, expresarán sentimientos de amistad, enojo, consuelo, actitudes de relajación, etc.

3. Comunicación y expresión con las manos. Expresarán al igual que con los pies distintas emociones y sentimientos

4. Juego teatral a partir de los sueños. Cada una platicará a las demás un sueño que elija. Después por parejas enlazarán situaciones de sus respectivos sueños y escribirán una historia común. Posteriormente representarán una pequeña obra teatral con lo que relataron. Finalmente se tratará de hacer una representación colectiva con los productos de todas las parejas.

Materiales: Hojas de papel y bolígrafos

5. Expresarán una evaluación bajo las siguientes sugerencias acerca del curso taller:


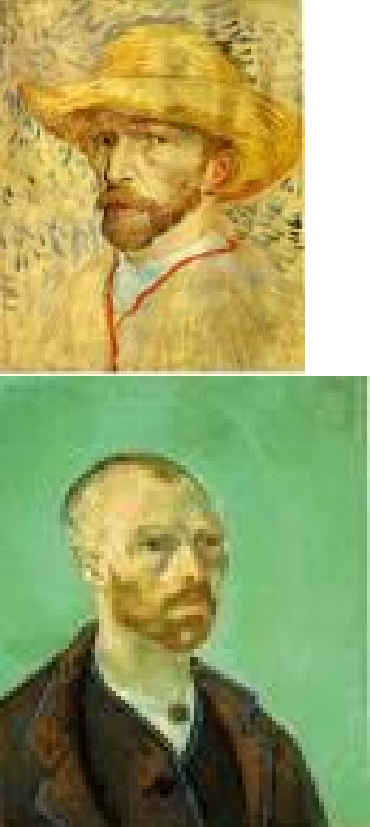
- a) Crítica a los contenidos,
- b) Crítica a la conducción y
- c) valoración de sus aprendizajes.

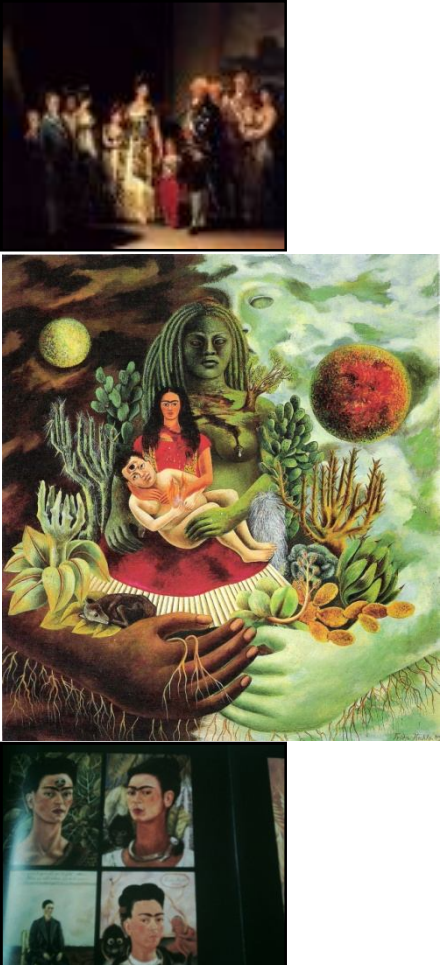
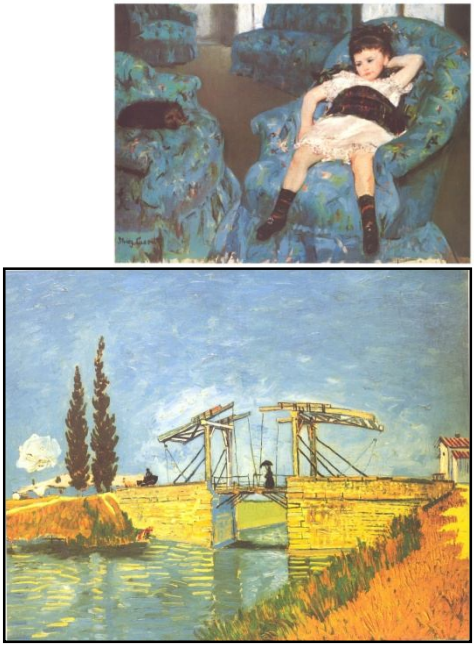
Materiales: Hojas de papel y bolígrafos.

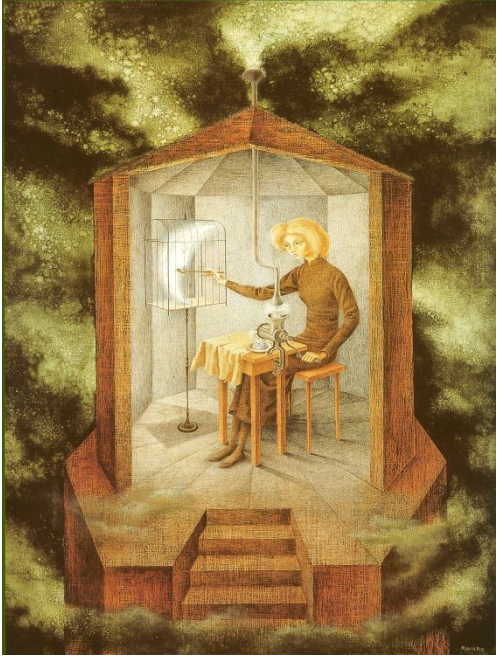
Este curso-taller estuvo marcado por diversas eventualidades. Se realizó entre las 13:00 y las 16:00 hrs. aún cuando dos docentes se retiraban un poco más temprano (se quedaban al curso taller aún cuando solo cubrían una sola plaza); también estuvo atravesado por los distintos momentos de las fiestas de fin de cursos así como la elaboración de trabajos especiales (tarjetas, adornos, regalos, disfraces, etc.) por motivo de la despedida de los niños de 3er grado que pasan a la primaria que a las docentes les demandaba tiempos adicionales para su elaboración; organización y puesta en práctica de eventos como rondas, fiestas, espectáculos para los niños de todos los grados por la clausura de cursos. Las docentes tuvieron que quitar decorados, acomodar, inventariar y guardar todos los materiales de las aulas, debido al cierre de los salones y de la escuela; por último, comento que el miércoles se llamó a elementos de protección y seguridad de la Delegación Política para que quitaran un panal de abejas.

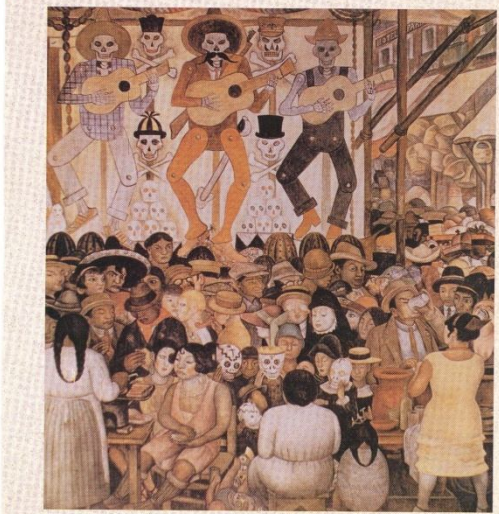
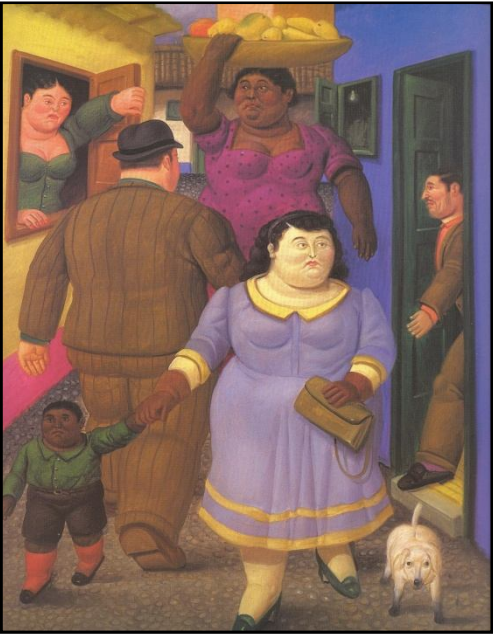
## Anexo 2



### Relación de clases y obra

No	Día	Obra	Actividades	Imagen
1.	7 de septiembre	<i>Las dos Fridas</i> de Frida Kahlo (a partir de una imagen de un libro de la docente)	Sobre copias fotostáticas y hojas de acetato colorearon con acuarelas crayolas y masilla de colores. También los niños imitaron las posiciones de <i>Las dos Fridas</i> .	
2.	14 de septiembre	<i>Autorretratos</i> de Van Gogh, Diego Rivera, Remedios Varo y Frida Kahlo (de libros y copias fotostáticas)	Hicieron sus propios autorretratos con pintura vinílica y sobre formatos diversos: triangulares, circulares, rectángulos, etc.	



<p>3.</p>	<p>21 de septiembre</p>	<p><i>Familia de Carlos IV</i>, de Francisco de Goya. <i>Autorretratos</i> y <i>El abrazo de amor del Universo, la tierra, Diego yo y el señor Xólotl</i> (1949) de Frida Kahlo</p>	<p>Solo estuvieron observando las obras en libros. Por accidente miran <i>El abrazo de amor del Universo, la tierra, Diego yo y el señor Xólotl</i></p>	
<p>4.</p>	<p>5 de octubre</p>	<p><i>Puente de Arles</i> de Van Gogh <i>Little girl</i> de Mary Cassatt (estáticas y proyectadas en cañón)</p>	<p>Solo se hace la apreciación de las obras. Los niños expresaron de manera verbal sus ideas y sentimientos</p>	

5.	12 de octubre	<i>Papilla Estelar</i> de Remedios Varo (Proyectada y descubierta parte por parte, en rectángulos )	Iniciaron por equipos la copia de la obra en gran formato, se les proporcionó crayolas, plumones y lápices de colores. Se les hizo la figura central (forma de casa) para completarla	
6.	19 de octubre	Trabajo con Remedios Varo	Se hizo la mejora de las producciones de los niños, ahora se les dieron además de plumones y crayolas, pintura de diferentes colores, ellos hicieron y colocaron las figuras como quisieron (en equipo)	

7.	1° de noviembre	<i>Día de muertos</i> de Diego Rivera (fotocopias para cada uno de los niños)	La actividad consistió en que de manera individual encontraran personajes que la maestra iba indicando, después colorearon sus fotocopias. Al final tuvieron la oportunidad de mirar la obra a color.	
8.	9 de noviembre	<i>La calle</i> de Fernando Botero (En cañón. Se fue descubriendo o figura por figura ya que al principio todas las figuras estaban cubiertas por manchas de colores.	Les dieron los personajes recortados en blanco y negro para que los niños los colocaran en donde quisieran en una hoja doble carta y les agregaran algunos elementos que consideraran necesarios para completar el entorno. Después colorearon toda su	

			producción con pintura vinílica.	
9.	20 de noviembre	<i>Pájaros.</i> Pintura rupestre (en papel y tamaño doble carta)	Observaron la obra. Previamente los niños "hicieron" papel a partir de papel reciclado, para este día, hicieron sobre esos papeles sus dibujos en relación al tema de la pintura rupestre.	 <p>Baja California</p>
10.	23 de noviembre	<i>Mujer enseñando a leer</i> de Pablo Picasso (En papel y tamaño doble carta)	Después de la apreciación, con papeles de colores cortados de distintas formas geométricas, hicieron sus propias interpretaciones o dibujos distintos a partir de las figuras geométricas.	



11.	7 de diciembre	<i>La sagrada familia</i> de Rafael (en papel y tamaño doble carta)	Después de la apreciación, en equipos de cuatro niños, tratan de imitar las posiciones de las figuras de la obra. Cada equipo después muestra al resto del grupo su composición corporal.	
12.	14 de diciembre	<i>La piñata</i> de Diego Rivera. (en tamaño doble carta y papel.)	Apreciaron esta obra y además algunas otras anteriores, comenzaron a recapitular acerca de la obra y nombres de los autores. En ocasiones decían algunas características de la obra según el autor.	
13.	18 de diciembre	Trabajo final recapitulación Presentación de todas las obras en papel y tamaño doble carta		

## Anexo 3

Reunión con familiares de los niños y niñas

7 de marzo de 2008

Tiempo estimado: 2 horas

Propósito:

- Dar a conocer a las familias de los niños, los propósitos y características del proyecto de indagación, así como la vinculación con los propósitos del Campo de Expresión y Apreciación Artísticas del Programa de Educación Preescolar.
- Experimentar en dos breves actividades la forma en que se presentó la situación didáctica a los niños y niñas del grupo.

Este día se realizó una reunión informativa con familiares de los niños y niñas observados. A esta reunión acudieron 20 padres y madres de familia. En la primera parte de la reunión di una explicación breve acerca de las características del proyecto de investigación y sus propósitos generales.

Más adelante proyecté en cañón una presentación con una síntesis de la fundamentación del Campo de Expresión y Apreciación Artísticas y su inserción en el Programa de Educación Preescolar. También se realizó de manera práctica la técnica "Cómo mirar un cuadro" utilizando dos obras pictóricas en litografía: *Mujer sentada* de Picasso y *La Gioconda* de Leonardo Da Vinci.

Finalmente se realizó a manera de evaluación una producción plástica con pintura en donde plasmaron sus inquietudes, aprendizajes y experiencia resultado de esta reunión. Cada uno de los familiares de los niños expresaron de manera verbal el significado de su obra plástica. Posteriormente la directora del plantel les sugirió que quien quisiera lo dejara por escrito, de lo cual se anotan los siguientes comentarios:

“Me encantó este curso porque nos ayuda a conocer todo el potencial que tienen nuestros hijos y nos ayudó mucho a conocer y apreciar las pinturas. Espero que continúen dando espacio para estas actividades”

Gracias

Sra. Aydé Cruz mamá de Emiliano Gutiérrez

“Para mí fue una experiencia maravillosa! Llena de matices. Y no solo me han concientizado en el ámbito cultural sino también social y afectivo. Todo esto nos ha unido aún más a mi hijo y a mí, ha sido más que extraordinario. No puedo decir más que me encantó y que mi hijo y yo estamos muy agradecidos con la maestra por todo lo que nos ha aportado. De corazón muchas gracias!”

Guadalupe Cortés González mamá de Rogelio Cortés

“Muchas gracias por la clase porque aprendí muchas cosas que ni yo sabía, ojalá que los niños aprendan mucho más, yo me llevo mucho más de lo que imaginé. Gracias a todas las maestras y la maestra de arte también”.

María de Lourdes Gabriel Hdz.

“Me pareció muy importante las clases que se impartieron a los niños, porque abre un abanico de posibilidades de ganas de conocimiento hacia el arte. Agradezco a las profesoras Ma. Eugenia, Paulina y Ana Lilia por este esfuerzo hacia los niños, y hacia los papás. Es muy importante la labor que realizan para acercarnos un poco al arte que es tan bello y significativo”.

Ma. de Lourdes Rubio Hdz.

“Excelente trabajo así como la preparación. Me parece una gran actividad para los niños y la dedicación que les están dando. La experiencia que tuve con la plática fue muy constructiva, el entender significados de cómo vemos las cosas y como las interpretamos, fue una experiencia. Gracias” Luis

Ángel Everardo Arvide papá de María Fernanda Arvide Everardo

“Esta actividad estuvo muy interesante, de gran calidad emocional e intelectual y con esto me doy por enterada que tenemos que darle importancia que tienen cada una de ellas (las obras de arte) y saber no solo verlas sino observarlas!!. Gracias por este nuevo aprendizaje”

Sra. Carmen Martínez

“Gracias por compartir con nosotros las diferentes formas de poder interactuar con nuestros niños y hacernos pensar en como hacer que nuestros hijos no deben de tener límites para ver las distintas opiniones d la vida. Me parece muy bien todo lo que nos vimos hoy”

Román Méndez B.

“Este taller que le pusieron a los niños fue de mucho provecho porque mi hijo me platica y me dice de las pinturas. Ojalá que quede este taller fijo en la escuela porque es muy enriquecedor tanto para ellos como para nosotros y me quedó que me llevo más en ver las pinturas y apreciarlas más”

Verónica Basurto

“Me gustó todo, sobre todo porque es un buen aprendizaje tanto para nuestros hijos y uno mismo. El arte es padrísimo. La felicito y doy gracias por todo lo que aprendimos y lo que pueda seguir enseñándoles a nuestros hijos. Espero que sigan con estos cursos o pláticas”.

Anónimo

“Yo en particular aprendí cosas que no conocía en cuanto a las pinturas y es que hay veces que no ponemos atención porque no conocemos. Les doy gracias por sus comentarios y darnos a conocer lo que no sabemos”.

Petra Aparicio

“En particular todo fue interesante, como casi de arte sé muy poco, es muy importante conocerlos por eso deseo que mis hijos se adentren. Con esto que valioso es conocerlo. Entre amor, conocimiento y socialización es padre. Las experiencias palpables de conocer a otras personas y el cerrar los ojos y tener recuerdos presentes que parecen olvidados con tanto que pasamos de problemas y etc. Pero la felicidad de la Mona Lisa plasmada es padre”

Anónimo

“Yo no siendo mamá me gustó aprender como los niños, la belleza de una pintura, que fue lo que se entocó esta plática, y entender como la apreciación es diferente en toda persona dependiendo de lo que han vivido, que un niño ve las cosas distintas, con más ingenio y es importante seguir infundírselo a los niños sin ponerles altos sino dejar que se expresen, jueguen y demás, es muy bonita e interesante saber qué es lo que los niños están aprendiendo y así entenderlos, y no privarlos. Ahora entendemos que los niños ya hablen de Frida, Diego y Van Gogh ¡Felicidades!”

Laura A. Luna Arriaga, tía de Daniela Alexa Esteva Luna

“Me agradó mucho la actividad con la maestra Maru porque se nota que le gusta y ama lo que hace porque su trabajo trascendió a los hogares de los niños y no solo se quedó en la escuela, ojala y su trabajo no solo quedara aquí y le pudieran dar seguimiento hasta que se termine el ciclo escolar. Para la maestra mi gratitud por su tiempo y paciencia hacia mi hijo”

Anónimo

“Me parece que es muy importante la clase y en lo personal me dejó mucha más claridad para entender el arte. Ahora no veré jamás una pintura como solo un adorno. Gracias maestra Maru”

Anónimo

Aún cuando mi apoyo fue únicamente para el diseño de las situaciones didácticas, puedo decir que la labor docente de la Maestra titular fue determinante y significativa ya que ella fue la que llevó a cabo dichas situaciones de enseñanza relativas a la pintura.

Las estrategias utilizadas fueron en aumento y eficacia conforme transcurrieron las sesiones de los “viernes de arte” y los procesos de aprendizaje fueron visibles en los niños gracias a sus expresiones verbales y plásticas. La reunión de hoy confirma que estos procesos derivaron en experiencias estéticas que trascendieron la escuela e impactaron en la mayoría de los hogares de los niños y niñas del mencionado grupo.

Aún cuando esta reunión fue para informar a los padres acerca del porqué de las observaciones de los niños, así como para presentar los propósitos, se logró sensibilizarlos sobre la importancia de abordar el campo de la Expresión y Apreciación Artísticas tanto en ellos como en los alumnos.

Me sentí muy contenta y satisfecha porque este trabajo haya trascendido más allá de la escuela, y por otro lado agradezco el reconocimiento que se me hizo por parte de la directora frente a los familiares de los niños y niñas. Las expresiones de los padres y madres, así como sus actitudes durante esta pequeña sesión, me conmovieron y demostraron que no existen resistencias para experimentar situaciones en donde el centro sea el arte.

María Eugenia Reyes Jiménez