



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“ARTE Y DOCENCIA EN PREESCOLAR

El proceso creativo como una posibilidad de reflexionar y fortalecer su práctica.”

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

Tania Geraldine Patraca Paredes

Director de Tesis:
Dra. Adelina Castañeda Salgado

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Yolanda y Gil, por el ejemplo de ser humano que representan y por llenar mi vida de experiencias enriquecedoras, gracias por su apoyo y amor incondicional.

A Alejandro por su amor, por escucharme y compartir conmigo esta etapa de la vida.

A mi hermano Gil y mi abuelita Luchita por su amor y compañía.

A la Dra. Adelina por todo lo que aprendí de ella en las asesorías y por lo apasionante que puede ser la experiencia de realizar una tesis. A todos los maestros y maestras que fueron significativos a lo largo de mi trayecto educativo de los cuales, sus enseñanzas forman parte de lo que hoy soy.

A los alumnos, maestras y maestros de Centro Educativo Fernando Savater por todo lo que me han enseñado y por lo que hemos aprendido juntos.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	10
LA FORMACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN	
1.1 El lenguaje artístico en el campo de la educación	10
1.2 La Investigación Basada en Artes en el contexto escolar	16
1.3 Expresión artística: el proceso creativo.....	20
1.4 Experiencia y formación	22
1.5 Arte y formación docente	27
1.6 Propuesta de investigación: arte y docencia	30
CAPÍTULO 2	34
LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO	
2.1 El preescolar mexicano: antecedentes y contexto	34
2.2 Los docentes de preescolar	39
2.3 La población escolar	44
2.4 Política del Estado Mexicano para la atención a la primera infancia.....	46
2.5 El nivel de preescolar en el contexto de la RIEB.....	50
2.5.1 El plan de estudios 2011.....	51
2.5.2 El programa de Educación preescolar 2011	56
2.5.3 La expresión artística en el PEP 2011	57
2.6 El papel de los docentes en el contexto actual	62

CAPÍTULO 3	65
LA CONFORMACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	
3.1 El espacio y los actores	65
3.2 El preescolar del Centro de Educación Integral	73
3.2.1 Dinámica de trabajo y relaciones interpersonales	81
3.2.2 El arte en la práctica docente	85
CAPÍTULO 4	87
EL TALLER DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA	
4.1 Las sesiones	92
CAPÍTULO 5	113
EL PROCESO CREATIVO Y SUS POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN DOCENTE	
5.1 El proceso creativo: sensación, percepción y vivencia.	113
5.2 Experiencias estéticas, sentidos y significados de la creación	117
5.3 Reflexiones a partir del proceso creativo: identidad y subjetividad docente	121
5.3.1 La decisión de ser maestra.....	123
5.3.2 Mitos y tradiciones en el preescolar: ideas sobre los niños, elementos estéticos, maternos, el jardín de colores y alegría.	126
5.3.3 Características de una “buena maestra”	130
CONCLUSIONES	138
BIBLIOGRAFÍA	146

ARTE Y DOCENCIA EN PREESCOLAR

El proceso creativo como una posibilidad de reflexionar y fortalecer la práctica docente. Estudio de caso

INTRODUCCIÓN

“Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios, en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.” (Larrosa, 2006, pág. 111)

Actualmente vivimos un tiempo en el que la escuela, como uno de los pilares de la sociedad, se encuentra en un profundo proceso de transformación, de cuestionamiento sobre su razón de ser, sobre su organización, sus funciones, sus procedimientos; lo que implica diversos cambios en su estructura, funcionamiento y relaciones. Frente a ello, sus actores, los docentes, directivos y autoridades, enfrentan diversas problemáticas ante la incertidumbre de cómo afrontar dichas transformaciones, y responder a las expectativas que la sociedad y las personas tienen sobre la escuela, así como a las exigencias que le demanda el nuevo contexto nacional e internacional, definiendo el rumbo que tomarán las instituciones educativas.

Frente a este contexto, resulta importante señalar que en la figura de los docentes descansa una gran responsabilidad, ya que en ellos recae la propia razón de ser de la escuela como institución y sus procesos internos de legitimación social y política,

INTRODUCCIÓN

de reproducción social; por lo que son ellos quienes necesitan herramientas, habilidades, capacidades y experiencias que les permitan realizar su tarea cotidiana con mayores elementos de reconocimiento profesional, habilidades de intervención y participación orientadas a enriquecer su relación con los alumnos en el complejo proceso de la enseñanza-aprendizaje, que envuelve toda su práctica docente. Es ahí donde se hace presente la formación que recibieron para desempeñarse como docentes, así como su propia idea de formación en relación a sus alumnos.

En el preescolar, la figura del docente cobra relevancia de manera particular, ya que en este nivel se generan las primeras experiencias escolares que son determinantes para la vida de los alumnos, representando el primer momento de separación materna y/o de la vida familiar. En México, asisten al preescolar alrededor de 4 694 542 niños de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Evaluación (INEE, 2013); y desde el 2004, año en que fue institucionalizada su obligatoriedad en el país, el Programa de Educación Preescolar (PEP) reconoce que: “la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades de pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales”. (SEP, 2011, pág. 27)

Frente a una sociedad tan dinámica como es la de inicio del siglo XXI, las familias han transformado sus estructuras y los roles de sus integrantes cambiando los modelos tradicionales; un alto número de familias son monoparentales (en las que los hijos sólo cuentan con uno de sus padres), las exigencias laborales implican nuevas dinámicas de convivencia bajo la necesidad de adaptarse a las condiciones económicas (baja de salarios, desempleo, informalidad laboral, horarios extensos, entre otras), lo que en algunos casos lleva a buscar que los niños se mantengan en horarios extensos en la escuela y en ella se realicen las actividades indispensables en cuanto a la seguridad y la alimentación.

En ocasiones, lo anterior representa un factor de presión para las escuelas que deriva en diversas problemáticas al interior de sus aulas, entre las que destaca la asignación de funciones a los docentes que eran consideradas propias de las familias, tales como fungir como contenedores y canalizadores emocionales,

INTRODUCCIÓN

atender el cuidado de la salud y alimentación, orientar las necesidades personales de los niños, etc. Ello dificulta el cumplimiento del principio del desarrollo de las capacidades de pensamiento, principio fundacional de la institución escolar.

Asimismo, a los docentes se les impusieron múltiples responsabilidades administrativas vinculadas a la enseñanza-aprendizaje que pertenecen a la gestión escolar (cumplimiento del Programa Nacional de Educación en cuanto a la articulación de campos en los distintos niveles escolares, planeaciones didácticas, registro de evidencias, cuidado y observación de la disciplina y la convivencia entre los niños elaboración de bitácoras personalizadas,), que se adicionaron a la atención de los problemas propios y que deben ser centrales en su actividad: la atención al aprendizaje, la intervención educativa, revisar y atender preventivamente situaciones de deserción y rezago, etc. Es decir, que por un lado se incrementó la carga laboral y de responsabilidad social y legal en lo que concierne a la seguridad e integridad de los alumnos, y por otro, se exige institucional y socialmente el desarrollo de habilidades y aprendizajes conforme al modelo educativo del enfoque por competencias.

No obstante, siendo la escuela más que normatividad, política, marco regulatorio e institucional, es un espacio formativo de creación y recreación, de emociones y afectos, de creatividad, de expresión, rico espacio de percepciones; porque en ella fluye lo humano, lo que somos y queremos ser. La escuela permite los encuentros, los apegos bajo distintos ritmos a través de los cuales se construyen las representaciones de su función y la de sus actores en las diversas experiencias de la diaria convivencia, donde se van trazando sus proyectos de vida.

A partir de considerar todo lo antes expuesto, formulo las interrogantes siguientes:

¿Cuál es la relación de las prácticas educativas en el nivel preescolar con la subjetividad sus docentes? ¿Puede el arte aportar elementos de mejora de las prácticas docentes a partir de enriquecer su experiencia?

INTRODUCCIÓN

El interés por el objeto de estudio de esta investigación surge a partir de mi experiencia como maestra de artes plásticas y como directora de preescolar, en una búsqueda por comprender la escuela desde una mirada sobre la institución escolar construida a partir de la subjetividad de sus actores y sobre la relevancia que pueden tener dispositivos de formación orientados a la expresión artística, a la sensibilización y reflexión en este proceso de reconfiguración de la institución escolar y por ello, de cambios en las relaciones de docentes y alumnos.

Los lenguajes artísticos pueden brindar múltiples y diversas experiencias a las personas al ser formas de conocimiento, que exaltan la capacidad de sentir, pensar y crear en el ser humano. Para explicar esta función del lenguaje artístico se conforma un marco teórico donde se retoma el concepto de desarrollo humano como elemento articulador entre los planteamientos de teorías de la psicología humanista, la pedagogía de la Gestalt, educación por el arte y arte-terapia; las cuales consideran dentro de su noción de ser humano, la dimensión existencial en permanente cambio. Desde estos enfoques se concibe al ser humano de manera integral, el ser es un todo consigo mismo, con su ambiente, en su momento y en la construcción de su visión del mundo; se concibe como un sistema en sí mismo, el cual siempre tiende a vivir en grupo (no está aislado), es parte de un sistema mayor; se considera al hombre como una totalidad, como un ente en el cual lo racional, lo emocional, lo físico, lo intelectual y lo afectivo no se encuentran aislados sino que están interrelacionados. Y la manera en que esta interrelación de percepciones, pensamientos y emociones afloran, es a través de cómo experimentamos el mundo, de las experiencias que nos van constituyendo y que dan sentido a nuestra vida.

En lo concerniente a la metodología, las herramientas e instrumentos a través de los cuales se define el objeto de estudio, desarrollo y análisis de este trabajo; en primer término señalo que se circunscribe a una metodología cualitativa, a través de la observación participante, de la aplicación de entrevistas y la elaboración del taller de expresión artística, incorporando la revisión de distintos instrumentos que permiten la propuesta de intervención educativa para el nivel de preescolar. (Anzaldúa, 2004; Castañeda, 2009; Eisner, 1998; Mar, 2007)

INTRODUCCIÓN

Se trata de una investigación-intervención en la que a partir del desarrollo de un taller de expresión artística, se utilizó la experiencia creativa y la reflexión grupal como herramientas para registrar elementos de la subjetividad de las docentes. La estructura y resultados del presente trabajo de investigación-intervención están estructurados en cinco capítulos.

En el *Capítulo 1: Formación y expresión artística en la educación*, se expone el planteamiento teórico-metodológico que permite identificar en un primer momento, ideas que exponen una visión del arte como lenguaje, por lo cual, propio de la cultura e historia de los pueblos y vehículo de expresión del potencial creativo del ser humano. Posteriormente se abordan elementos teóricos que permiten el uso de la expresión artística como herramienta de investigación cualitativa, y con ello, los aportes que puede generar en el entorno educativo y en el desarrollo íntegro de las personas; dando cuenta de las experiencias positivas que se han tenido al dar este sentido al arte en la escuela (Dewey, 2008; Eisner, 2002; Hernández, 2008; Read, 1991)

En este apartado se presenta el estado de las investigaciones relacionadas a la educación artística en preescolar, primaria y secundaria, que ven el arte como herramienta cognitiva, con funciones relacionadas con la diversidad cultural; y otras que destacan el valor del arte en cuanto al desarrollo del potencial humano como elemento de reflexión, construcción y reconstrucción de significados. (Abad, 2010; Gardner, 1994; Morton, 2009; Vygotsky, 2001)

Se incluye además la descripción del proceso metodológico llevado a cabo en lo referente al trabajo de campo. De acuerdo con las interrogantes planteadas, en esta investigación, se buscó como una aproximación a las respuestas, conocer y analizar elementos sobre el sentido que las docentes de preescolar atribuyen a su práctica profesional a través del diseño, organización e implementación de un taller de expresión artística como herramienta metodológica que permitiera favorecer la reflexión y el autoconocimiento de las docentes sobre su práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

El *Capítulo 2: La educación preescolar en el México contemporáneo*, se inicia con una descripción de cómo se fue construyendo el nivel educativo de preescolar en nuestro país; aborda el contexto general del preescolar mexicano describiendo las situaciones sociales, económicas y culturales que han determinado la transformación de las dinámicas escolares. Posteriormente se aborda otro tema que influye directamente en la construcción de las prácticas docentes, que es el de las políticas educativas; haciendo referencia a la manera en que se han abordado las necesidades educativas de la primera infancia en América Latina y en México, enfatizando las características del modelo educativo que plantea la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que es el contexto educativo donde se ubica este estudio.

El modelo pedagógico que busca universalizar habilidades y destrezas de los alumnos en relación a los aprendizajes que se generan en otros países, con otras condiciones de vida; centra sus objetivos en el desarrollo de perfiles de egreso (estándares curriculares) de los alumnos de educación básica, de acuerdo a los cuales, a lo largo de doce ciclos escolares vinculados gradualmente, los conviertan en personas creativas, críticas y participativas, con un alto sentido de ciudadanía. Todos ellos términos complejos que ponen en juego a un sujeto que se adapta, pero más que eso, que domina, que tiene las habilidades necesarias para responder al entorno tecnológico y sus demandas, que se comunica adecuadamente en un mundo vertiginoso, por lo que leer y escribir en su idioma y en inglés es fundamental; que es consciente de lo limitados y perecederos que son los recursos naturales y el tiempo. Todo ello cobijado en la formación de la institución que homogéneamente incluye a todos y los lleva de un grado a otro, de un nivel a otro, en una dinámica continua de los aprendizajes que cada grado debe cubrir. (Acuerdo Nacional para la modernización educativa, SEP, 1993; Acuerdo 592 de la Educación Básica en México, SEP, 2010; Objetivos del Milenio, OEI, 2009)

El cumplimiento de los ideales de este modelo es posible si el docente es capaz de entender el proceso educativo desde el panorama que significa que sus alumnos cumplan con el perfil de egreso de la educación básica; por ello es que se les exigen

INTRODUCCIÓN

también una serie de “competencias profesionales” que identifican su actuar como un gestor del conocimiento, como un ser que domina las tecnologías de la información y comunicación, trabaja de acuerdo a resultados (que son los que sus alumnos referirán en las pruebas estandarizadas); vocablos como innovación, creatividad, flexibilidad, actualización permanente, son de cotidiana demanda en el docente, tareas a las que debe estar atento en su propia formación, además de las que socialmente se le asignan.

Por ello, en esta investigación se parte de considerar que frente a esta diversidad de funciones en las que la escuela como institución se ve obligada a incorporarse, la formación de docentes orientada a fortalecer el desarrollo integral de los niños requiere de elementos de experimentación, sensibilización y creación característicos del arte; se busca dar cuenta de ¿qué sucede con las prácticas de los docentes de los años iniciales cuando los alumnos requieren cada vez más atención, estímulos y cuidados que les permitan integrarse a la escuela y desarrollar sus capacidades ante la sociedad del conocimiento del siglo XXI?

Como se ha venido mencionando, uno de los motivos principales al realizar esta investigación se orienta por el interés de apoyar a los docentes y fortalecer su figura frente a este contexto tan demandado al que se enfrentan; de acuerdo a ello es que el planteamiento de la investigación además de considerar la importancia de encontrar formas más creativas de investigar, apunta también a la búsqueda de formas que nos movilicen, que movilicen la acción de los actores educativos en las distintas realidades que pueden vivir, y las transformen desde su práctica.

En el *Capítulo 3: La conformación del centro escolar*, se realiza la descripción de la escuela en que se llevó a cabo la investigación. La información recabada a partir de observaciones y entrevistas realizadas fue importante para conocer el campo en cuestión, ya que pude conocer parte su historia, algunas de las características de sus actores, la manera en que se relacionan, etc.; pudiendo observar diferentes elementos que conforman la dinámica cotidiana de este centro educativo.

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de reconocer espacios donde lo artístico se convierta en un campo para propiciar elementos significativos que enriquezcan el entorno escolar, surgió la necesidad de llevar a cabo una investigación que permitiera indagar y dar cuenta de: ¿cómo utilizar las herramientas artísticas como vehículo de expresión del docente?, ¿qué tipo de experiencias de expresión artística han tenido las docentes?, ¿qué sentido consideran las docentes que tiene su actividad profesional?, y en este orden de ideas: ¿qué posibilidades puede brindar un taller de expresión artística como un medio que posibilite experiencias que vinculen el autoconocimiento con la reflexión sobre la labor docente?

En el *Capítulo 4: El taller de expresión artística*, se aborda la descripción de la propuesta y realización del Taller de Expresión Artística en el que participaron las docentes de la escuela mencionada, el cual es eje central de este trabajo.

La indagación a través del taller de expresión artística buscó conocer más sobre las posibilidades que el proceso creativo, a través del arte, puede tener como elemento de formación docente, al mismo tiempo que se busca que a través de esta experiencia las docentes enriquezcan y/o valoren el papel que el arte puede tener en su profesión y en la totalidad del contexto educativo.

Las distintas expresiones artísticas (danza, teatro, cine, poesía, pintura, música, etc.) son expresión humana del desarrollo civilizatorio, y al ser utilizadas como herramientas de investigación pueden favorecer que las docentes se vean a sí mismas, se escuchen, se sientan; y a través del lenguaje artístico, manifiesten su concepción de docencia, reflexionando sobre su formación y su práctica. Estas expresiones artísticas pueden ser consideradas una herramienta para que las docentes en funciones logren reconocer que los valores, las expectativas y necesidades personales se relacionan con la vida profesional, al tiempo que les permita identificar, reflexionar y expresar su intención docente en la práctica escolar, observando que estas herramientas también pueden potencializar el desarrollo de actividades de aprendizaje para sus alumnos. (Dalley, 1987; Granados, 2009; Ojeda, 2011)

INTRODUCCIÓN

Posteriormente, en el *Capítulo 5: El proceso creativo y sus posibilidades en la formación docente*, se plasman experiencias, comentarios, observaciones y reflexiones que las docentes realizaron a partir de su participación en el taller, expresando elementos vinculados al proceso creativo que vivieron, lo que sentían al experimentar con materiales, emociones y sentimientos que surgieron al realizar los ejercicios; sobre los sentidos y significados que daban a sus creaciones permitiendo un acercamiento a aspectos que constituyen la manera en la que han ido configurando su identidad como mujeres y como docentes.

Finalmente, a manera de conclusiones, y retomando lo que se presentó como objetivo, considero que el promover una mirada distinta del arte en la escuela a través de la cual las docentes lograran enriquecerse de la variedad de códigos de expresión que permiten los distintos lenguajes artísticos abriendo la posibilidad a incorporar el arte en su práctica educativa, a través de la participación en el taller, permitió observar elementos que se ponen en juego en este tipo de actividades formativas, identificando aspectos vinculados a la relevancia que tienen las actividades artísticas en la construcción de espacios de formación docente orientados a enriquecer el trabajo y la reflexión grupal, a las formas en las que el arte enriquece la manera en que percibimos el mundo al ser una forma de expresión y conocimiento, y a las posibilidades que brindó el taller de expresión artística al ser utilizado como un dispositivo de investigación.

Debo señalar que la realización de este trabajo durante el trayecto de desarrollo de la maestría, permanentemente estuvo permeado por las observaciones en las asesorías de tesis, propuestas y lecturas realizadas en clases; pero también, como una experiencia personal de desarrollo en torno al significado que cobra la práctica docente a la luz de la formación no visible, del currículum oculto, de la condición que se da al arte y a la expresión de las emociones en un proceso tan importante como lo es el educativo.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN

1.1 El lenguaje artístico en el campo de la educación

El arte y la ciencia son lenguajes con diversas posibilidades de expresión y comunicación que permiten el ser humano crearse y recrearse, y al ser espacios y medios de subjetivación tan ricos, valiosos y diversos, reflejan la diversidad de realidades y formas de vida que existen, un claro ejemplo es la escuela, al ser un espacio en el cual podemos acercarnos a la manera en la que los procesos sociales van constituyendo al sujeto en el marco de las estructuras sociales, pero más que nada en lo que se vive cotidianamente, las relaciones que se establecen. La subjetividad es esa expresión de cómo interiorizamos las normas sociales, las ideologías, las instituciones, formas de vida, etc. al relacionarlas con nuestros deseos y necesidades.

A lo largo de la historia de la humanidad, el arte y la ciencia han tenido el común de ser manifestaciones de la necesidad del hombre por comprender, y en los peores casos de apoderarse, de su entorno, de no quedarse con respuestas o explicaciones superfluas, y en esta búsqueda de conocimiento, el arte y la ciencia, también han sido expresión de todo lo inmerso en procesos, crisis y transformaciones personales y sociales expresando la complejidad, el sentir y pensar de la humanidad.

Sin embargo, en esta tarea pareciera que sus caminos han sido distintos o al menos no fueron juntos respondiendo a una visión dualista que divide la realidad en dos polos, lo subjetivo y lo objetivo, lo imaginario y lo real, lo bueno y lo malo, lo sensible y lo inteligible, arte y ciencia, etc. Mostrándolos como opuestos cuando son partes

de una misma realidad, de un todo, que al observar en conjunto logran enriquecer la experiencia de vida.

Actualmente el arte es entendido como un sistema cultural: símbolos, relaciones, instituciones, etc. En el texto de *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, Nora Ros (2004) señala: “el arte no es solo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad” (pág. 6)

La definición de arte que propone Adolfo Sánchez Vázquez nos ofrece una concepción abierta hacia todas las posibilidades que el arte ofrece a la experiencia humana:

El arte es una actividad humana práctica creadora mediante la cual se produce un objeto material, sensible, que gracias a la forma que recibe una materia dada expresa y comunica el contenido espiritual objetivado y plasmado en dicho producto u obra de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad. (Sánchez, 1968, pág. 19)

De acuerdo con lo anterior, el arte es visto como esa posibilidad del sujeto de expresar su sentir y pensar de la realidad utilizando los medios de su cultura propia, a través de símbolos y lenguajes distintos a los códigos verbales con los que cotidianamente nos relacionamos, siempre bajo la premisa de formar parte de una comunidad.

Todos los lenguajes artísticos, están vinculados a la historia del pensamiento y en general del desarrollo de la humanidad, con ello a procesos de transformaciones sociales, de acuerdo con esto (Abad, 2010) explica que actualmente las artes son implementadas como mediadoras de participación ciudadana en diferentes proyectos que promueven la creación de redes de apoyo para reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad, posibilitando reajustar los sistemas de relaciones vitales a nivel familiar, grupal y social; de acuerdo con lo que señala este autor, las artes en el entorno educativo favorecen dinámicas de integración escolar, social y cultural.

Hay que dar respuesta a las demandas actuales que plantean la exigencia de imaginar procesos sociales y educativos diferentes en los que la educación artística puede realizar importantes aportaciones en todo tipo de contextos humanos, como espacios de reflexión crítica y también como territorio para el intercambio y la promoción del otro como portador de innovación, riqueza y diversidad. (Abad, 2010, pág. 15)

Siguiendo con este planteamiento, Hernández F. y otros autores (2011), apuntan que a partir de los años sesenta, las investigaciones sobre el aprendizaje del arte; entre ellos la psicología cognitiva y la teoría de la Gestalt, revaloran los conceptos y contextos de la vida social del sujeto; enfocando la producción artística, como producción sociocultural, observan al arte como una necesidad humana y otorgan un papel activo al sujeto en la creación de la realidad.

De acuerdo con estos principios se manifiesta la función del arte para establecer vínculos de pertenencia a un grupo, sociedad o cultura en cuanto a que nos ayuda a construir sentidos:

El arte se elabora en la producción, reconocimiento y negociación de significados que provoca una experiencia artística, con todos los valores educativos, simbólicos y performativos que posee para integrarse en cada historia de vida y en cada biografía personal, transformando la manera de sentir y de pensar, de mirarse y de mirar como forma de presentar y entender una educación, en la que los alumnos aprendan a dar cuenta de las indagaciones en las que dan sentido al mundo y a sus relaciones recíprocas con otros y consigo mismos. (Hernández F. , 2007, pág. 56)

Al hablar de las artes en el espacio escolar es imprescindible considerar el papel de la educación artística, dentro de la cual existen diversos enfoques que responden a fines y perspectivas sobre los objetivos de la educación y las funciones de la escuela; pero que independientemente del enfoque, existen diversos trabajos científicos que concuerdan con lo señalado por Gardner (1994):

En el trabajo llevado a cabo con mis colegas durante los últimos años...se encuentran pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz...cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística;

cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales y simbólicas; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso. (Gardner, 1994, pág. 88)

En la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la Unesco (2006) se definieron distintos puntos que se deben trabajar para lograr una educación artística de calidad; entre los que se señalaron: constatar el derecho a una educación artística que desarrolle el sentido estético, la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión; buscar la toma de conciencia del entorno cultural de los individuos, generar espacios previstos para el arte, transmitir valores estéticos que promuevan la diversidad, etc.

En una investigación de Morton (2009) sobre el arte en la escuela secundaria, habla sobre su experiencia de trabajo en la materia de educación artística, donde ha logrado construir una estructura conceptual sobre los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje artístico, retomando la importancia y valor que tienen las artes en la educación, así como la enseñanza interdisciplinaria de contenidos artísticos en la educación básica.

De acuerdo a lo anterior el arte brinda múltiples posibilidades de enriquecimiento a las prácticas educativas, donde el papel que juegan los maestros es fundamental a ser quienes seleccionan los contenidos, así como la forma de impartirlos a sus alumnos, en lo cual radica que el arte pueda tener o no un espacio y valor significativo en la escuela.

Hoy en día existen dos tendencias básicas en cuanto a la forma de la enseñanza de las artes en la educación básica: la educación por el arte y la educación para el arte.

De acuerdo con Herbet Read (1991), considerado como principal representante del enfoque de educación por el arte, la educación debe orientarse hacia:

Preservar la totalidad orgánica del hombre y de sus facultades mentales, en forma tal que a medida que pasa de la niñez a la edad adulta, del salvajismo a la civilización, conserve sin embargo esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual. (Read, 1991, pág. 88)

El planteamiento de Read citado por Morton (2001) sobre la función de la educación, está orientado a sentar principios que permitan identificar vías para que la escuela no genere únicamente acumulación de conocimientos, sino la manera de integrarlos, no la producción de mayor cantidad de obras de arte o de conocimientos utilitarios, sino de mejores personas y mejores sociedades. Por lo que afirma:” El objetivo de la educación es, la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión.”(p.91)

En esta cita el autor plantea un concepto amplio de *artista*, no necesariamente ligado a tener habilidades en la pintura, danza, teatro, etc., si no a lo que Morton (2001) refiere al señalar que la educación por el arte constituye un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética, es decir la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia la inteligencia y el juicio humano.

Desde esta perspectiva existen propuestas que buscan incentivar la diversidad y la libertad de expresión así como la capacidad crítica y la tolerancia a través de múltiples formas que ofrece el arte:

La educación por el arte se propone objetivos cognoscitivos, actitudinales, y valorativos tanto en el proceso creativo como en el producto, y para lograrlos se sirve de los métodos y las técnicas adecuadas a los objetivos, a las artes de las que se ocupa, en virtud de sus diferentes lenguajes. (Nuñez, 2004, pág. 54)

Por ello es que desde enfoques socioculturales también se pone énfasis en la relevancia que las artes tienen como transmisores de sentidos significados. Desde este enfoque, las artes son lenguajes en un amplio sentido, porque se asocian a la noción dinámica de cultura; son un sistema cultural, por ello no contienen símbolos

delimitados y hacen uso de cualquier cosa en el juego de símbolos y contextos para la interpretación estética. (Geertz, 1994, pág. 119)

Desde otro punto de vista, el enfoque de la educación a través de las artes o educación en las artes, busca apreciar las disciplinas artísticas, revalorar la cultura propia, así como incentivar situaciones que busquen la expresión de emociones y el desarrollo de procesos cognitivos en el contexto educativo, contribuyendo a mejorar los resultados académicos y a reducir diversas problemáticas escolares.

La educación en las artes puede definirse como un aprendizaje sistemático, y prolongado en el tiempo, de habilidades y de formas de pensar y presentar las diferentes disciplinas artísticas (danza, artes visuales, música, interpretación) que genera unos determinados efectos como la mejora de la actitud respecto a la escuela y al aprendizaje, un mayor conocimiento de la identidad cultural y una sensación de satisfacción y bienestar. (Bamford, 2009, pág. 82)

Lo cual es congruente con lo planteado por Lowenfeld y Brittain (1980) al señalar que el arte es un elemento intrínseco al ser humano ya que:

- El arte es un reflejo de la sociedad
- Las experiencias artísticas permiten desarrollar la percepción de nuestro medio. Estas experiencias traen una nueva comprensión de la realidad, se puede enseñar el buen gusto y el hábito de seleccionar cuidadosamente los objetos de nuestro ambiente.
- El arte desempeña un papel significativo en el desarrollo infantil. Permite tomar mayor conciencia de sí mismo y del ambiente que lo rodea.
- Proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción y la experiencia.

El arte propicia ese espacio de trabajo del propio individuo permitiendo diferentes desarrollos, las actividades artísticas llevan a conocer y explorar nuevas posibilidades que permiten expresarse y aprender de sí mismo y del otro. Por ello es un medio muy importante para el desarrollo integral porque permite diferentes niveles de expresión y comunicación.

De acuerdo con lo anterior, en la educación, el arte tiene un papel fundamental ya que es una de las expresiones más especiales del ser humano, da cuenta de las forma de vida desde los primeros habitantes mostrando la capacidad creadora del hombre. Diferentes muestras alrededor del mundo dan a conocer que el hombre tiene la necesidad de comunicar y expresar su sentir y pensar a través de muchas formas que constituyen las diversas expresiones artísticas. “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 E. , 2002, pág. 37)

A partir de estos planteamientos sobre el valor que el arte tiene, de manera particular se retoma la perspectiva de investigación basada en artes, dentro de la cual se encuentran diversos trabajos de investigación que buscan enriquecer la escuela frente al contexto global y las implicaciones que ha tenido en el contexto educativo actualmente.

1.2 La Investigación Basada en Artes en el contexto escolar.

El planteamiento acerca del uso de las disciplinas artísticas como una herramienta busca que a través de la expresión artística se generen nuevas perspectivas sobre la manera de acercarse y comprender la realidad. Se considera la importancia que tiene el proceso creativo, las producciones artísticas, etc., como medios para expresar y reflexionar sobre la realidad.

A partir de ello es que se retoma la perspectiva de investigación *Arts Based Research* (Investigación basada en artes) la cual articula diferentes propuestas y estrategias artísticas en el contexto de la investigación social.

De manera particular se retoma lo planteado por F. Hernández (2007, 2008) quien a partir de su trabajo como profesor, ha buscado favorecer experiencias de aprendizaje e investigación relacionadas con los fundamentos de las disciplinas artísticas al explorar alternativas desde la investigación educativa, la dirección de tesis doctorales y acciones específicas de formación; se ha interesado por conocer y trabajar bajo la perspectiva de este enfoque. El autor señala que el movimiento denominado Investigación Basada en Artes (IBA) se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinen, 1995, 2000; Lawer, 2002) en la investigación en ciencias sociales a principios de los 80, que vincula, a partir de una doble relación, la investigación con las artes

Habla de que existen una serie de elementos comunes desde planteamientos como lo son la investigación narrativa, las experiencias artísticas y el arte-terapia en cuanto a los métodos que se utilizan para indagar como son el diálogo, la observación y la observación participante; los cuales dan cuenta de la experiencia de los sujetos.

Uno de los teóricos más importante dentro de esta forma de conceptualizar al arte es Elliot Eisner (1998) quien plantea una visión de la investigación que permita acercarnos de formas más enriquecedoras a la complejidad de la experiencia humana:

Abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el video se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. (Eisner E. , 1998, pág. 76)

Aznárez (2012) en su investigación “Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas” ha trabajado acerca de cómo el apoyar a los estudiantes a través de la narrativa, puede generar una comprensión crítica de lo real y sobre su forma de actuar sobre la realidad; dando cuenta de que las representaciones que las personas construimos a lo largo de nuestra vida, están

hechas desde distintas áreas, y no solo de lo que hemos vivido, y es ahí donde y el arte puede contribuir en esa reconstrucción del imaginario. Por ejemplo, en este trabajo que se realiza con estudiantes universitarios a través de la narrativa, elaboran interpretaciones sobre su historia de vida que les permite comprender y ser más conscientes de su acción, desplegando su poder de actuar conscientemente sobre la realidad, para lo cual, el arte brinda la posibilidad de narrarse a través de formas, colores, texturas, imágenes, para comprender más, para problematizar y reflexionar. Al respecto el autor afirma:

La forma en la que los seres humanos transforman la realidad, no es un poder sobre personas o cosas, sino sobre posibilidades históricas. Si limitásemos nuestra experiencia y conocimiento a lo que nos ocurre directamente, sería muy limitada. Apenas contaríamos con otro pasado que el de nuestro recuerdo biográfico. Pero nuestra experiencia se extiende hacia el pasado de manera ilimitada gracias a historias y representaciones que han hecho otras personas, gracias a las huellas y los restos que somos capaces de interpretar. Se extiende igualmente hacia otras tierras y otras personas mediante fotografías, libros, películas, tarjetas postales, noticias en los media, museos, conversaciones,...Se extiende también hacia lo fantástico, lo proyectado, lo mítico, lo legendario, las fábulas, la literatura , el cine, las situaciones hipotéticas,... Vivimos vidas expandidas, enormemente expandidas. (Aznárez, 2012, pág. 103)

Ello nos lleva a considerar la importancia que tiene el reflexionar sobre la manera en que experimentamos la realidad cotidianamente, cobrando aún más sentido al considerar que el mundo actual, está lleno de múltiples estímulos sensoriales, sobre todo visuales, basta echar un pequeño vistazo al mundo de la publicidad, para darnos cuenta de la manera en que se hace uso de este recurso con fines de consumo. A diferencia de este mundo publicitario, que usa la cultura visual al máximo con excelentes resultados económicos, en las escuelas, actualmente se siguen desarrollando prácticas que privilegian el uso de los textos, de la escritura y de la repetición, que para algunos alumnos resulta poco interesante.

Por ello, sería importante considerar las posibilidades que brindan la experiencia sensorial, visual, pero no en un sentido de consumo o reproducción, sino de creación y aprendizaje a través de la visión artística.

El arte es una experiencia que de manera simultánea atrae nuestros sentidos, emociones e intelecto. La razón por la cual necesitamos y creamos arte tiene que ver con su capacidad de hacernos sentir vivos y de descubrir lo que no sabíamos que sabemos, o lo que vemos que no nos habíamos dado cuenta antes, incluso cuando está presente frente a nosotros. Debido a que lo visual y lo artístico obtienen una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por lo tanto tener una mayor influencia. (Hernández F. , 2008, pág. 24)

Las formas artísticas pueden ser utilizadas para comunicar de una manera más integradora, global y dinámica combinando a la vez la totalidad y la parte de la experiencia humana. Al considerar lo enriquecedora que puede ser la experiencia artística, también Eisner (1995) apunta a que los sonidos, movimientos, las texturas y formas ayudan a elaborar una representación confiable, permitiendo descubrir a través de la experiencia lo común y distante de las subjetividades. “La obra elaborada de manera artística produce una paradoja, pues muestra lo que es universal mediante el reconocimiento en el detalle de lo particular” (p.3)

A partir de las perspectivas que consideran al arte como un lenguaje es que podemos advertir la riqueza que todos nuestros sentidos pueden aportarnos no solo para experimentar el mundo, sino para expresarnos y comunicarnos conscientemente, de acuerdo a ello Hernández F. (2008) hace énfasis en que de manera específica, un relato visual puede relacionar distintas ideas, reacciones, identificaciones, etc., a través de las imágenes, señala que en una investigación que realiza sobre geografías identitarias, las representaciones que los estudiantes construyen a través de imágenes, permite de una forma holística, formas de comprensión que no serían posible de manera escrita.

Weber y Mitchell (2004) en (Hernández F. , 2008) señalan que las aportaciones de la IBA giran en torno a propiciar la reflexividad entendida como:

Conectar las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. Por su misma naturaleza, la autoexpresión artística penetra y revela aspectos del yo y nos pone en relación con cómo realmente nos sentimos, miramos y actuamos, pudiéndonos llevar a una mayor profundización del estudio de uno mismo. (p.17)

Dentro de toda esta gama de posibilidades que nos brinda la expresión a través del lenguaje artístico, se encuentran la reflexión individual y grupal, la expresión de sentimientos, la producción los objetos y obras plásticas, etc.; dentro de las cuales, también es fundamental considerar el papel que juega la creatividad y los procesos psicológicos y socioculturales implicados en ella, al trabajar con el arte, así como su relación con el desarrollo humano.

1.3 Expresión artística: el proceso creativo

Al hablar sobre arte, se vuelve fundamental tocar el tema de la creatividad y/o capacidad creadora que en términos Lowenfeld y Brittain (1980) significa flexibilidad de pensamiento o fluidez de ideas, definida como la aptitud de pensar en forma diferente a los demás.

Diversos autores reconocen la creatividad como un elemento valioso del ser humano, que se encuentra vinculado a nuestra forma de experimentar el mundo y la forma en que lo hacemos (desde Maslow, 1987 a Stenberg 1997; Hargreaves 199, Gardner, 1994, etc).

“La creatividad no es un simple privilegio de la imaginación fantaseadora ni de la sensibilidad afectiva; la inteligencia, la percepción, el esfuerzo por objetivar, la capacidad de comunicación, de innovación, la resolución, la observación, la experimentación, etc. Son procesos creativos” (Granados, 2009, pág. 58)

De tal manera que la creatividad no es un proceso aislado, está implícito en toda actividad humana, uno de los planteamientos al respecto, que ha sido eje de varias

investigaciones, es el de Vigotsky quien a través del paradigma socio histórico se interesó en el estudio de las artes definió la creatividad como:

La creatividad es una actividad del cerebro, que además de retener y reproducir experiencias pasadas, combina a partir de ellas nuevas formas y planteamientos. De modo que más que una excepción, la actividad creadora constituye la norma, ya que es en la vida de cada día donde se dan las premisas necesarias para crear, desde la más tierna infancia, mediante la imitación y la atención a la experiencia precedente, tanto individual como colectiva. (Vigotsky, 2001, pág. 36)

El papel de la creatividad es importante en el desarrollo integral de las personas y diversos teóricos han señalado la relevancia que tiene la realización de actividades creativas en el entorno educativo en donde ha perdido terreno; Maslow(1987) señalaba que solo una buena educación sería aquella que promoviera “una nueva expresividad creadora” como un supuesto de autorrealización.

Hoy en día la creatividad se encuentra enmarcada por parámetros sociales sobre lo que es bueno y útil crear, ideas relacionadas a que la creación representa el descontrol, el romper con lo establecido, el desorden. Por ello cobra relevancia el impulsar el uso del potencial creativo del ser humano desde el espacio escolar abriendo posibilidades de una mejor realidad social.

Mihaly Csikszentmihalyi (1998) señala que la creatividad no debe ser simplemente vista como proceso mental aislado, sino en conjunto con el contexto sociocultural del individuo, la creatividad es el resultado de la interacción entre tres sistemas: la cultura, el individuo y el ámbito de los expertos, señalando que:

La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, que transforma un campo ya existente en uno nuevo. Es importante recordar, sin embargo que un campo no puede ser modificado sin el conocimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él. (Csikszentmihalyi, 1998, pág. 103)

La creatividad vista como un proceso propio del funcionamiento del cerebro, o como una cualidad en las personas, es un elemento fundamental que debe ser considerado en cualquier proceso formativo ya que implica la idea de resolución de y de posibilidad, los

cuales son elementos fundamentales al buscar generar procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento.

1.4 Experiencia y formación

En este apartado retomo dos conceptos fundamentales para comprender el sentido que tiene este trabajo de investigación, el de experiencia y el de formación. Parto de considerar que la experiencia forma parte de un principio de vida en el que a través del contacto que hacemos de lo que vivimos, nuestra existencia en este mundo va cobrando distintos sentidos y significados.

De manera personal, las experiencias que he tenido al ir a un concierto, al pintar un cuadro, al escuchar la interpretación de un músico en un parque, al ver películas sobre realidades de lugares lejanos, al estar en diferentes entornos naturales, etc. han sido fundamentales en la manera en que me ido constituyendo como persona; y la reflexión sobre la manera en la que me han constituido también le ha dado un sentido a mi interés profesional y de conocimiento al considerar cómo es que podemos traer a la escuela toda esta riqueza de momentos, situaciones, singularidades de la vida cotidiana que están ahí para ser percibidas, aprendidas y disfrutadas; y no dejarlas pasar, sin siquiera mirar, ni sentir, en aras del cumplimiento de “lo importante”, de la producción y de la inmediatez.

De acuerdo con Larrosa (2006) la experiencia puede ser entendida a partir de los siguientes principios:

-Principio de exterioridad: se refiere a todo aquello que es ajeno, que se encuentra fuera. “No hay experiencia sin la aparición de alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva que es exterior a mí.” (Larrosa, Sobre la experiencia, 2006, pág. 89) Implicando una disposición o apertura a relacionarse con “algo que no soy yo.”

-Principio de alteridad: “eso que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo.” (pág. 89) Pero que tiene lugar en mí en el sentido de que se crea un diálogo entre aquello que es exterior y lo que me es propio.

-Principio de alienación: eso que es exterior, lo que no ha sido apropiado, aprehendido. “No pude ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado, ni por mis palabras ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera.” (pág. 89) Ese diálogo que se genera entre la subjetividad propia y aquello externo, se crea una relación que transforma a ambos.

De acuerdo a estos principios señala que la experiencia sucede en nosotros mismos, entendiéndolo como un proceso interno, íntimo y subjetivo.

Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, pág. 90)

El hecho de que la experiencia tenga lugar en nosotros mismos hace referencia a la existencia de procesos de reflexión e incluso de transformación, ya que aquello que nos era ajeno, ahora se ha incorporado a lo que somos, transformando un acontecimiento particular en nuestra experiencia. En relación a ello el autor identifica de manera particular 3 principios sobre la experiencia: de subjetividad, de reflexividad y de transformación.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo (...), un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero...El lugar de la experiencia es el sujeto, porque la experiencia es siempre subjetiva. (Larrosa, Sobre la experiencia, 2006, pág. 90)

Con ello el autor apunta a otra característica de la experiencia haciendo referencia a lo particular, a la singularidad que cada una posee, siendo única no solo por lo

que el momento en tiempo y espacio supone, sino en la manera y momento en que se vuelve significativa para alguien. De acuerdo a ello, la posibilidad que una experiencia supone posee varias características que también son atributos de las artes.

De manera particular, al hablar de la experiencia artística Dewey señala: “la obra de arte dice algo a quienes impresiona acerca del carácter de sus experiencias del mundo; que presenta el mundo en forma de una nueva experiencia hecha por ellos.” (Dewey, 2008, pág. 115)

La idea de experiencia estética es una forma de conocimiento en tanto que posee un carácter intersubjetivo orientado por la reflexión y la creación en torno a los significados que cada quien ha ido construyendo. De acuerdo a lo cual Jauss (1972) complementa apuntando que “en el comportamiento estético, el sujeto experimenta la adquisición del sentido del mundo.” Refiriéndose también a que esta adquisición del sentido del mundo puede ser a partir de una actitud de goce estético:

La actitud de goce estético, es en la que la conciencia imaginativa se despega de la coacción de las costumbres y los intereses, libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia... La experiencia estética, es por tanto, siempre liberación *de* y liberación *para*. (Jauss, 2002, pág. 41)

La singularidad la experiencia creativa es lo que permite a su vez que el proceso de reflexión se pueda dar en los sujetos, ya que se expresa como unidad armónica de diversos significados que en conjunto expresan la totalidad del ser.

En este sentido, la definición de experiencia de Dewey es muy rica ya que integra los elementos antes mencionados, desde señalar que los individuos estamos en una constante interacción con el mundo exterior, donde frente a un proceso consiente de valorar esa interacción, apunta a dos características más de la experiencia: como unidad que parte de la integración de sus elementos por sus cualidades singulares. Afirmando que cuando la experiencia es distinguida con un modelo y estructura propia, surgen las condiciones de una experiencia estética: “cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo sólo son instrumentos a través de los cuales opera toda la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento. En

consecuencia la expresión es emocional y está guiada por un propósito.” (Dewey, 2008, pág. 58)

Las experiencias tienen como base la subjetividad en tanto que proporciona una forma de estar, singular, que nadie puede hacer para nosotros; pueden ser positivas o negativas pero es precisamente gracias a esas experiencias que nos podemos situar de forma distinta en el mundo.

Lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia, ya sea por medio de un lujo vano o de una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal. (pág. 53)

Siguiendo las definiciones de estos autores, el concepto de experiencia es fundamental para esta investigación al plantearse cómo pensar la experiencia docente en el contexto de cambios y transformaciones en el que se encuentra la escuela hoy en día. En relación a ello, señala Castañeda (2009) que la vida profesional de los docentes ha cambiado tanto el mundo social como las formas de subjetividad:

Esto ha conducido a formas individualistas de trabajo que llevan a los maestros a enfrentar la incertidumbre de los resultados de su práctica en forma personal y aislada y, al mismo tiempo, dificultan la convivencia más responsable y solidaria, provocando un repliegue sobre sí mismos en la vida privada. (Castañeda, 2009, pág. 77)

Frente a este contexto, es relevante pensar la escuela desde la subjetividad de sus actores, promover la reflexión en lo individual, pero sobre todo de manera colectiva, pensar sobre la manera en la que viven estos cambios; para lo cual, el considerar la importancia que pueden tener los procesos de formación en cuanto a generar experiencias enriquecedoras para los docentes que despierten en ellos proceso de reflexión y construyan espacios de dialogo entre compañeros, es primordial para construir un sentido de autonomía un proyecto de escuela propio. “Las experiencias de subjetivación en la formación de los maestros consisten en que se produce un sentido, un significado que los constituye como sujetos, en las identificaciones

sociales y en procesos psíquicos signados por la afectividad y el sentimiento.”
(Castañeda, 2009, pág. 209)

Las ideas antes planteadas sobre experiencia y el concepto de formación se relacionan, al implicar un momento en el que a partir de una situación exterior o ajena, ocurre un proceso en nuestro interior que nos mueve, que nos cambia, después del cual ya no somos los mismos.

La formación es un proceso de transformación del sí mismo, por medio del cual, el sujeto va adquiriendo y o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar determinadas prácticas sociales. Con este proceso el sujeto *con-forma* una serie de representaciones, actitudes, vínculos, y comportamientos, a partir de *resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imaginaría será*, en su desempeño o en la práctica para la que se está formando. (Anzaldúa, 2004, pág. 185)

Por ello es que al hablar de formación docente no solo nos debemos remitirnos al ámbito del desarrollo de competencias profesionales, sino que es indispensable considerar al docente antes que nada como persona, sus sentimientos, deseos, pensamientos y percepciones; una experiencia de formación debe implicar al sujeto involucrado en su totalidad, en su ser, y en relación a los otros; por ello también puede llegar a tener las cualidades y el disfrute de una experiencia estética.

La formación permanente consiste en un trabajo sobre sí mismo y una práctica de apertura a la existencia capaz de producir experiencias de subjetivación sociales, culturales, individuales y colectivas en el curso de la biografía y trayectorias e los sujetos. En un proceso de formativo los sujetos pueden lograr autonomía y una reconversión de su identidad profesional mediante el reconocimiento de sus identificaciones pasadas y presentes con la institución y con la tarea docente como profesión. (Castañeda, 2009, pág. 17)

Se hace necesario fortalecer el papel de las docentes para recuperar una mirada de su labor profesional en la que se reconozcan como sujetos activos de una práctica que permea la vida de los alumnos; y en este sentido, la expresión artística

puede contribuir a ello al posibilitar a través del proceso creativo, que las docentes, se reconozcan en su labor como capaces de tener una sensibilidad que no habían advertido, aportando otra mirada, reconociendo el valor que pueden tener los lenguajes artísticos en el aula a través de la propia experiencia.

1.5 Arte y formación docente

Gran parte de las investigaciones que se encontraron sobre el tema de arte y formación docente, apuntan hacia el tema de la profesionalización en la enseñanza de las distintas disciplinas artísticas. Para fines de esta investigación, se tomaron en cuenta las investigaciones que parten de considerar al arte como algo intrínseco al ser humano, por lo que plantean la vinculación del arte y la formación docente como una oportunidad para la reflexión, el autoconocimiento y el conocimiento experiencial.

En relación al tema de los profesores y el arte, Errázuriz (2001) señala que es muy importante que exista una profesionalización de los maestros respecto al arte para que pueda ser transmitido a los alumnos de manera enriquecedora:

Para tener una educación artística de calidad es fundamental contar con el apoyo y perfeccionamiento del profesorado, así como con autoridades visionarias que reconozcan el aporte que pueden hacer las artes en la educación. Se requiere una Educación artística de mejor calidad, más comprometida estéticamente y éticamente con nuestra realidad latinoamericana y en el contexto del mundo cada vez más globalizado. (Errázuriz, 2001, pág. 19)

Respecto a la importancia que tiene la formación de arte en los maestros, Hernández F. y otros autores (2011), hace referencia a la experiencia de un proyecto de formación inicial realizado en la Universidad de Warwick en Inglaterra en el 2002, en donde se evidencia la influencia que puede tener la vivencia artística

del docente en formación para modificar algunas creencias y valores respecto al arte. En esta investigación se describe la experiencia de algunos profesores de primaria que consideraban que el arte no era importante, o inclusive una pérdida de tiempo; pero al tener la experiencia de la producción artística pudieron desarrollar sensibilidad hacia la experiencia estética.

Otros autores puntualizan sobre los requerimientos, habilidades, actitudes, etc. que los maestros deben tener en torno al arte, por ejemplo Wagner (2003) señala que la enseñanza de las artes requiere por parte de los docentes: actitud investigadora frente a los fenómenos artísticos y educativos, apropiarse y generar conocimientos, tener sensibilidad estética, y utilizar el pensamiento visual y metafórico en la práctica educativa.

En cuanto al tema de formación, de acuerdo con Ducoing W. (2005), formación responde a una posibilidad del sujeto, y su potencialidad de convertirse en dueño de sí mismo y de sus actos a la interioridad, señala que la formación apunta al proceso en el que el sujeto se compromete en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, de ahí que toda acción formativa se despliega a partir del mirar y actuar sobre sí mismo. “La formación cultural representa la superación de las apropiaciones porque ahí el sujeto otorga un sentido y recrea su libertad.” (pág. 46)

Se refiere a la formación como un acto de liberación del sujeto a través del diálogo con uno mismo que en el proceso facilita la transformación. El autor también destaca el valor de la autonomía de la acción docente como sujeto y como mediador entre el conocimiento y el alumno, en términos de la no reproducción de la cultura dominante; habla de una formación del docente que dignifique su labor a partir de una actitud reflexiva y de un bagaje cultural.

Tomando en cuenta la importancia que tiene lo afectivo y emocional en el contexto escolar, lo cual el arte privilegia, la investigación de Galaviz, R.J. (2009) *Los rostros de las profesoras mexicanas, una historia de los valores de la profesión, desde la narrativa mexicana*, es muy interesante ya que aborda la trayectoria de la formación

docente de la profesora a través de la narrativa literaria, lo cual permite una inmersión en el relato de las acciones del proceder educativo reflejando los valores que construyen la historia. En esta investigación, se analiza el escenario de este referente cultural permitiendo adentrarse en la configuración de la profesora como sujeto social.

La investigación de Gómez (2009) es de interés ya que da cuenta del avance de investigación de un proyecto que bajo el título de “Educar el oído y la mirada: la enseñanza de la educación artística”, tiene por objetivo central, diseñar un proyecto cultural (diplomado) que surja del diagnóstico y permita formar y actualizar a los docentes de educación artística. En ese sentido, se busca, además, contribuir a la comprensión de los significados que construyen los docentes de educación artística. De acuerdo a lo anterior la investigadora señala que:

Fundamentalmente se ha utilizado en dos áreas, ambas vinculadas con la acción de contarle algo a alguien. La primera, en la enseñanza de los contenidos. La segunda área, en la investigación educativa, para recuperar la vida de los docentes –que es la de nuestro interés. Existen razones que explican la aceptación y el interés por la narrativa: Hay algo básicamente humano en las narrativas, su estudio implica la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y, posiblemente hasta sobre la naturaleza de la humanidad. (Gómez, 2009, pág. 78)

De acuerdo con las ideas planteadas en las experiencias de investigación referidas en este apartado, el que los docentes participen en espacios de formación orientados por el campo artístico, puede enriquecer su práctica docente a partir de brindarles herramientas, técnicas y formas de expresión para trabajar las artes; a través de las cuales puedan reconocer la importancia y necesidad de generar espacios que favorezcan la expresión su subjetividad. De acuerdo a lo cual, en esta investigación surge el interés de realizar un trabajo de intervención con docentes a partir de proponer la realización de un taller de expresión artística.

1.6 Propuesta de investigación: arte y docencia

A partir de pensar en la situación compleja en la que se encuentra la escuela hoy en día y las posibilidades que tiene el arte el ser un lenguaje identificado por develar la complejidad del ser humano, se considera necesario explorar las posibilidades que puede tener al enriquecer la experiencia de los actores educativos; en particular la de las y los docentes.

Como se menciona en la introducción, en esta investigación se retoma el concepto de “desarrollo humano” como elemento articulador entre los planteamientos de teorías de la psicología humanista, pedagogía de la Gestalt, filosofía existencial, los enfoques de la Investigación Basada en Artes, educación por el arte, arte-terapia y sobre los proceso y prácticas institucionales en las organizaciones educativas.

La pedagogía de la Gestalt es un enfoque que retoma planteamientos de la medicina, la psicología, el psicoanálisis, el existencialismo y filosofías orientales, que parte de considerar la manera en la que percibimos nuestro entorno. Uno de sus principales planteamientos es el de *figura-fondo* que, de acuerdo con Mar (2007) se refiere a que la realidad siempre es percibida como un todo, pero “esa totalidad no aparece homogénea frente a nosotros sino que de ese todo emergen figuras que se perciben de modo nítido.” (pág. 94)

Contiene elementos que permiten pensar a la escuela en su totalidad teniendo en cuenta la peculiaridad de cada una de las partes que la integran. Otro de los elementos teóricos más importantes es el de *campo*, una categoría en la cual son producidas las características tanto sociales como individuales, remite a los procesos siendo así el campo productor y producto de estos procesos. Todo ocurre dentro del campo ya que todos los elementos que los constituyen están relacionados.

La categoría de campo permite mantener la mirada en todos y cada uno de sus elementos constitutivos, exigiendo por ello en su momento un lugar para cada uno

de ellos. Las personas no están en un campo, son de un campo, lo constituyen y determinan. (Mar, 2007, pág. 115)

Esta categoría de campo es relevante para la investigación ya que al implicar una red de relaciones, permite pensar a los sujetos no sólo como reproductores de estructuras, sino también como sus creadores, lo cual es clave en la actitud que un docente o un alumno pueda asumir sobre su contexto. “Campo se refiere a una totalidad de fuerzas que se influyen recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado” (pág. 120)

Este enfoque brinda una perspectiva integral sobre los elementos que conforman la realidad del ser humano, la cual es construida y modificada por él mismo; situando en un papel importante la acción que el individuo ejerce sobre su medio y lo necesario que es el asumir la responsabilidad sobre ello y el compromiso ético con las demás personas.

Fue por ello que en congruencia con este enfoque, metodológicamente se propuso conocer los puntos de vista, sentimientos y experiencias personales de las docentes para lo cual se propuso propiciar un espacio, un taller, donde las docentes pudieran expresarse buscando promover el aprendizaje desde y en torno a la experiencia. De acuerdo a lo cual, surge otro concepto importante de la Gestalt, el de *contacto* el cual se relaciona directamente con el sujeto entendiéndolo como ese momento en el cual el sujeto identifica, hace consciente un elemento de la realidad que se consideraba externo o ajeno y lo identifica como parte de él mismo.

El contacto puede comprenderse como la acción mediante la cual se opera la construcción social del sujeto y la construcción social de la realidad, es decir, es el concepto portador del motor de la categoría de campo. De acuerdo con esta teoría, el organismo deviene en ser humano sólo mediante la función del contacto. (Mar, 2007, pág. 124)

La ruta metodológica planteada, a partir de una mirada desde lo cualitativo se buscó entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, la manera de experimentar el mundo: la significatividad de la emoción, los sentimientos y la

acción. Ya que desde esta perspectiva, el desarrollo humano implica vincular el exterior, las prácticas y los contenidos con el saber y el sentir de los sujetos aportando una perspectiva integral de la acción.

Por lo cual parte central de esta investigación fue el emplear un taller de creación artística como un dispositivo grupal orientado a dos objetivos, uno, el conocer los puntos de vista ideas y percepciones de las docentes; y dos, como agente de formación en el sentido de propiciar la reflexión a partir del trabajo creativo.

La idea de dispositivo se retoma del planteamiento que realiza Anzaldúa (2004) en el cual señala que un dispositivo puede tener la característica de *analizador*, señalando que esta característica permite acercarse a las situaciones focalizando realidades de la práctica cotidiana analizándolas y tomando conciencia de las implicaciones de la situación:

Muchos dispositivos desempeñan el papel de analizadores, tanto con fines de investigación como de intervención. El *dispositivo grupal en su papel de analizador permite revelar y esclarecer las relaciones de poder. Saca a la luz aquellos procesos que la realidad social e institucional vuelve opacos e incomprensibles. El dispositivo como analizador está en condiciones de mostrar y comprender el entramado de vectores que se enmadejan en un dispositivo social y esto permite construir un artificio para intervenir.* (Anzaldúa, 2004, pág. 193)

El taller se desarrolló en cinco sesiones los días viernes por la tarde, tuvieron una duración de 2.5 horas aproximadamente cada una. Se llevó a cabo con la participación de 4 maestras y 2 asistentes educativas del Preescolar del Centro de Educación Integral (CEI) que es una escuela incorporada a la SEP, esta escuela surgió hace 12 años, imparte los 3 niveles de educación básica, cuenta con una población de 200 alumnos aproximadamente (50 en el nivel preescolar), se encuentra situada al Sur del Distrito Federal en una colonia popular. Tomé la decisión de realizar la investigación en esta escuela ya que su filosofía y visión educativa parten del enfoque humanista en el desarrollo de los procesos educativos, por lo que me pareció interesante conocer la manera en la que desempeñan sus funciones, así como el valor y uso que le dan al arte.

Las sesiones del taller se grabaron en audio, también se tomaron algunas fotografías y se realizaron notas de campo sobre el trabajo en el taller. Posteriormente se transcribieron las grabaciones. Aunado a este trabajo se realizaron algunas observaciones de la práctica de las docentes así como una entrevista semiestructurada a cada una de ellas para ahondar en la información sobre su historia de vida. La información obtenida a través de los trabajos de observación e intervención se plasma en los capítulos 3, 4, y 5; en los cuales se realiza una descripción sobre las características de la institución escolar donde se llevó a cabo la investigación, así como de los aspectos más significativos de las experiencias que se generaron en taller de expresión artística.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO

El presente capítulo busca brindar un panorama general del nivel de preescolar, sus orígenes, condiciones actuales y las características de sus alumnos y maestras(os), el capítulo se integra por una descripción general de cuál ha sido el desarrollo de la educación preescolar en México, buscando comprender distintas prácticas, usos y costumbres que existen hoy en día como parte de esa tradición, asimismo, se describen algunas de las características actuales de los actores educativos agrupándolos en docentes y alumnos con el objetivo de tener un panorama general sobre las condiciones que predominan en nuestro país; posteriormente se aborda el tema de la política educativa, como un elemento importante dentro del contexto actual de la escuela preescolar mexicana; y finalmente se aterriza vinculado a todos estos aspectos que conforman el contexto del preescolar.

2.1 El preescolar mexicano: antecedentes y contexto

El inicio de la educación preescolar en México tuvo una fuerte influencia de las ideas de países como Alemania, Inglaterra, Italia y Estados Unidos, las cuales se dieron a conocer en nuestro país por algunos integrantes de la élite intelectual porfirista; Dentro de estas influencias, existió un marcado interés por las ideas de Enrique Pestalozzi y Federico Froebel, pensadores que en los años de 1883 a 1887 influyeron fuertemente en la aparición las primeras propuestas de atención a la primera infancia y en la fundación de las primeras escuelas de párvulos:

Los modestos inicios de la escuela de párvulos se remontan a año de 1883 cuando *El Educador Mexicano*, dirigido por el Maestro Manuel Cervantes Imaz, esbozó el imperioso deber de atender al niño preescolar por medio de una educación

adecuada a sus necesidades. A principios de 1884, estableció en la escuela que dirigía en la Ciudad de México una sala de párvulos. Enrique Laubscher alumno de Froebel había fundado en 1883, en el puerto de Veracruz una escuela para preescolares. (Meneses, 1998, pág. 662)

Estas escuelas estuvieron destinadas a favorecer el desenvolvimiento intelectual, físico y moral de los niños en edad de 4 a 6 años, influenciados por el pensamiento de Froebel, pensador alemán quien crea la idea del jardín de niños como medio para alentar el cambio social, hace hincapié en la importancia del juego en los primeros años de vida como una actividad que permite al niño vincularse con el mundo. La metodología froebeliana con algunas modificaciones se incorporó en la práctica educativa tanto de las escuelas de párvulos, constituyéndose como parte de las innovaciones modernizadoras de la llamada Reforma Educativa Nacional. (Campos, 2009, pág. 6)

En 1887, Al fundarse la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, se integró en el artículo 9° de su reglamento, que existiría una escuela de párvulos para niños y niñas de 4 a 7 años de edad, entre las materias que se cursaban en tres años estaban las siguientes: juegos gimnásticos, canto coral, nociones de moral, cultivo del lenguaje, cálculo objetivo hasta el número diez, etc. Posteriormente se siguieron fortaleciendo estas ideas entre las comunidades de maestros de la época.

En el año de 1902 Justino Fernández Secretario de Justicia e Instrucción pública, nombró una comisión compuesta por las señoritas Rosaura Zapata y Elena Zapata para revisar los Kindergarten de las ciudades de San Francisco, Nueva York y Boston para estudiar su funcionamiento. (Meneses, 1998, pág. 661)

El viaje de estas “señoritas” de la élite mexicana desarrolló en ellas el ideal de una escuela preescolar que le brindara a los alumnos un ambiente similar al del hogar: “sencillo, limpio, ordenado, en el que imperaran la unión y la confraternidad” (Zapata, 1952, pág. 17); que el preescolar fuera un espacio donde los niños se movieran con libertad y se sintieran gustosos de estar en él; fue así que en 1904 se fundan 2 jardines de niños en la ciudad de México: el Federico Froebel a cargo de

Estefanía Castañeda y el Enrique Pestalozzi a cargo de Rosaura Zapata (Meneses, 1998, pág. 662).

Siguiendo con el autor, en el año de 1921 se llevó a cabo el Primer Congreso del Niño, en el que apareció el tema de los jardines de niños y la importancia de constituirlos como espacios de educación formal con mayor cobertura. Por lo que entre los años de 1917 a 1926 los jardines de niños aumentaron de 17 a 25 en la capital, se iniciaron trabajos para que estos ambientes estuvieran llenos de todos aquellos elementos que propiciaran que la educación del párvulo fuera de la forma más natural y agradable. “De acuerdo con las necesidades propias de nuestro país se crearon juegos, se compuso música mexicana y se trató que el mobiliario fuera elaborado por obreros mexicanos, todo encaminado a despertar el amor de los niños por su patria” (Meneses, 1986, pág. 389).

El presidente Cárdenas decretó en 1937 que la educación preescolar quedaba adscrita a la Dirección de Asistencia Infantil, misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social. Por su parte el presidente Ávila Camacho trasladó en 1941 dicho nivel escolar a la Secretaría de Educación Pública, creándose el departamento de Educación Preescolar. “Fue por ello que los esfuerzos de la Secretaría de Educación mejoraron mobiliario y material de los preescolares, y que su número aumentara considerablemente. En el año de 1946 había un total de 620 preescolares en toda la República.” (SEP, 1947, pág. 55)

El sexenio de López Mateos (1958-1964) se distinguió por el impulso a la educación pública, en el caso del preescolar los planteles aumentaron a 2324 en todo el país. Fue también en ese sexenio, donde se reubicó la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en su nuevo edificio. El paso más importante se dio durante la presidencia de Luis Echeverría (1970-1976) cuando se logró reestructurar los planes de trabajo con base en corrientes psicopedagógicas modernas, adaptándolas a las características de cada región, se insistía en que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensoriomotrices (Galván, 2014)

De acuerdo con la revisión realizadas por Rivera (2008), los años ochenta estuvieron caracterizados por un gran crecimiento de la matrícula y la diversificación de modalidades en la educación preescolar, bajo el interés de tratar de establecer en qué medida el preescolar podía apoyar a resolver algunos de los problemas que se presentaban en el nivel de primaria. Con ello el nivel de preescolar fue adquiriendo mayor formalidad dentro de la Secretaría de Educación Pública.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 determinó otro momento importante para la educación preescolar, ya que bajo la consigna de elevar la calidad de la educación en nuestro país, las estrategias de reorganización y los procesos de cambios de planes y programas, se caracterizó por fortalecer el nivel de primaria. Con estas políticas modernizadoras los ideales que impulsaron el proceso de construcción y consolidación del nivel de preescolar iniciado en la época porfirista se habían transformado.

Después de la firma del ANMEB la Dirección Federal de Preescolar fue convertida en la actual Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, con atribuciones limitadas a la operación de este servicio en el Distrito Federal, dependiente de una dirección operativa dentro de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal Educación (SSEDF), esta última creada también después de la firma del ANMEB. (Rivera, 2008, pág. 42)

En nuestro país, la educación preescolar es de carácter obligatorio desde el 2002, lo cual implicó que el Estado debía ofrecer de manera general el servicio de educación, y además de que los padres se ven obligados legalmente a que sus hijos cursen el preescolar.

Este proceso de obligatoriedad también evidenció la situación de que al iniciarse no se sabía exactamente el número de niños de 3 a 5 años, tampoco se contaba con la infraestructura ni el personal para atender a toda la población que había en ese momento, por lo que la obligatoriedad se hizo de forma diferenciada: el tercer grado comenzó a ser obligatorio en el ciclo escolar 2004/2005 y el segundo en 2005/2006. La aplicación de esta medida para el primer grado se ha postergado (Pérez, 2010).

Siguiendo a Rivera (2008) en este proceso, la SEP realizó sus proyecciones de atención a la demanda educativa considerando todos y cada uno de los planteles y modalidades existentes como parte de la oferta, por ello en octubre de 2003 se publicó el Acuerdo Secretarial 322 por el que se establecen plazos y condiciones flexibles para la incorporación de escuelas particulares.

Simplemente, para dar una idea del tamaño de la demanda de incorporación de los particulares, al finalizar el ciclo escolar 00-01 el número de no incorporados ascendía a 1367, además alrededor de 295 comunitarios entre los que se encuentran los centros del DIF y aquellos fundados por la Coordinadora Popular de Madres Educadoras. (Rivera, 2008, pág. 51)

A partir de ese momento en que se marca la obligatoriedad del nivel, se vuelve necesario para las instancias gubernamentales conocer bajo qué condiciones es que el preescolar había estado funcionando anteriormente. A partir de ello se suscitan diversos cambios en la organización y funcionamiento de los Jardines de Niños los cuales han sido paulatinamente más regulados.

Uno de esos cambios se refiere a la introducción del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), el cual dentro de sus características principales señala el establecimiento de propósitos fundamentales para la educación preescolar, la implementación del modelo por competencias de la OCDE y principios pedagógicos de acuerdo a características infantiles, procesos de aprendizaje, diversidad y equidad e intervención educativa.

El tema sobre la cobertura que tiene la educación preescolar es fundamental para comprender sus prácticas ya que como anteriormente se menciona la mayoría de los planteles no tienen el primer grado de preescolar por las características de atención y cuidado que requieren los niños de 3 años. Y por otro lado, de acuerdo con Pérez (2010) el 17% de los Jardines de Niños cuentan con grupos de más de 30 estudiantes, siendo que diversos especialistas señalan que el número idóneo de alumnos por aula en preescolar es de 10 alumnos y un máximo de 20 alumnos; lo cual es determinante en la atención que la docente puede dar a cada alumno y a las diversas dinámicas de interacción social que se generan en torno al número de

alumnos por aula. Este proceso de expansión iniciado en los años cuarenta se diversificó sobre todo en la población atendida, confluyendo distintos sectores de la sociedad, medios urbanos y rurales, etc.; lo cual implicó distintos retos sobre cuál sería el rol de las docentes, así como los contenidos y las prácticas educativas idóneas en relación a las necesidades de la población.

Al revisar la historia de cómo se fue conformando el nivel de preescolar en nuestro país, es interesante observar que desde el inicio de su historia, el papel que las educadoras o docentes han tenido es fundamental como una figura que crea una vinculación para el alumno entre el espacio del hogar y el escolar.

2.2 Los docentes de preescolar

Dentro de este proceso de conformación del nivel educativo, marcado en los últimos años por el tema de la cobertura y calidad, al abordar el tema de la docencia es fundamental considerar la diversidad de condiciones y contextos de trabajo que existen, pero sobre todo el papel histórico que los docentes han tenido en nuestro país y de manera general en América Latina como actores claves en el progreso social.

De acuerdo a los datos de la investigación de Bruns (2014) una de las características que prevalecen en los docentes es que en su mayoría son mujeres, representando un 65% del total de profesores de Educación Básica en nuestro país y que pertenecen en su mayoría a sectores bajos de la población. “Los profesores son también más pobres que el conjunto general de estudiantes universitarios y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tienen estudios universitarios, que quienes ingresan a otras carreras.” (Bruns, 2014, pág. 7)

Siguiendo esta investigación realizada por el Banco Mundial sobre las condiciones del desempeño docente, las políticas y reformas educativas de la región latinoamericana, se señala que existe un pobre manejo de los contenidos académicos en los profesores de países latinoamericanos: “hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de las tecnologías de la información, no siempre logran mantener la atención y la participación de los estudiantes” (Bruns, 2014)

Pérez (2010) refiere que otro dato significativo es el que se refiere al nivel máximo de estudios de las y los educadores. En los planteles privados es donde se presenta el mayor porcentaje de docentes que no cumplen con la preparación requerida para ejercer la profesión: 16.6% tienen estudios de bachillerato como escolaridad máxima y 20.8% de licenciaturas distintas al campo de educación preescolar no cumplen con lo establecido por la norma. Esta situación es de interés puesto que las docentes no tienen la formación necesaria, teniendo una relación directa con lo expresado en sus prácticas y en su relación con los alumnos.

Esta condición, justamente tiene que ver con el proceso antes mencionados, de obligatoriedad y cobertura por el que atravesó el nivel de preescolar, ya que como señala Lucía Rivera (2008), previo a este proceso, una práctica común en los planteles era la contratación de personal sin estudios de licenciatura, de modo tal que la SEP tuvo que abrir una alternativa para todas estas maestras ya que representaban un número significativo incluido en las proyecciones de cobertura y atención.

La solución que se encontró para que las maestras con experiencia pero sin título pudieran obtener la acreditación necesaria para trabajar en el nivel, fue instrumentar, con la participación el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), un esquema de certificación de conocimientos adquiridos mediante la experiencia, ya probado en otras áreas, en la modalidad de Examen General de Conocimientos (EGC). (Rivera, 2008, pág. 52)

Cabe mencionar que esta “solución” encontrada se ha instaurado como el medio para lograr la acreditación de licenciatura en educación preescolar que la SEP solicita para ser maestra de grupo, ya que al existir pocas ofertas educativas que brinden esta formación, la vía de la realización de este examen ha sido hasta hoy una opción para muchas docentes de tener una estabilidad laboral.

Actualmente, para presentar esta acreditación es requisito indispensable tener una edad mínima de 21 años y una experiencia mayor de 3 años para trabajar frente a grupo; la acreditación consta de dos etapas: el Examen General de Conocimientos, que tiene un costo de \$2,700; se realiza en línea en las instalaciones de Ceneval en 21 fechas a lo largo del año y 3 fechas para la modalidad escrita. La segunda etapa consiste en un portafolio de evidencias que contiene un plan de sesión, sesión videograbada y reflexión docente, tiene un costo de \$6,300. En ambas etapas el reporte de resultados que se entrega es calificado como suficiente o no suficiente y el o la sustentante puede presentar las pruebas las veces que sean necesarias realizando sus respectivos pagos. Al lograr acreditar la segunda etapa, se otorga un certificado con el que la persona puede iniciar sus trámites de título y cédula profesional.

Esta condición es de la mayor relevancia, ya que al constituirse el oficio de la atención a los preescolares en una Licenciatura en educación preescolar, se considera que las personas desarrollan habilidades especializadas en la atención a la primera infancia; sin embargo, al no existir suficientes oportunidades de formación profesional en el área, existen numerosas docentes que han adquirido sus conocimientos y habilidades trabajando como asistentes de una educadora con experiencia.

En cuanto a las oportunidades de formación en el Distrito Federal en la Licenciatura en Educación Preescolar existen 2 instituciones públicas que ofrecen planes de estudio: la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños y la Universidad Pedagógica Nacional. Cabe mencionar que son pocas las oportunidades de ingreso a estas instituciones por la demanda que tienen. Existen también aproximadamente

12 instituciones de educación superior privadas que cuentan con autorización para impartir estudios de educación normal.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales que desarrolla la SEP. En la estructura del Plan se define el perfil de egreso como los rasgos deseables del maestro de educación preescolar de acuerdo al enfoque por competencias en el que se sustenta; definen el perfil de egreso agrupándolo en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela; para cada una de estas áreas existen rasgos que definen el perfil.

A partir de esta definición del perfil de egreso, se establecen 12 criterios y orientaciones con el propósito de precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos. El mapa curricular de la licenciatura se divide en tres áreas: actividades principalmente escolarizadas realizadas en la escuela normal (la cual está formada por 32 cursos de duración semestral), actividades de acercamiento a la práctica escolar las que se desarrollan en los primeros seis semestres con una intensidad de seis horas semanales y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. (SEP, 2002)

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional se oferta la Licenciatura en Educación Preescolar para el medio indígena en modalidad escolarizada y semiescolarizada bajo la orientación de formar profesionales de la docencia capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica; está dirigida a docentes de preescolar que presten sus servicios en los subsistemas estatales de educación. Esta licenciatura se ofrece en las Unidades y Subsedes de los estados de la República Mexicana y responden a las necesidades particulares

de cada región; en el D.F. existen dos sedes que imparten la licenciatura en educación preescolar en modalidad semiescolarizada.

Otro elemento de interés, al abordar las condiciones docentes, es el tema de la estabilidad laboral de las maestras; el cual es un aspecto relevante ya que en la etapa preescolar la figura del maestro es esencial para los niños en cuanto a establecer vínculos afectivos favorables. Por lo que me pareció relevante el dato de que en las escuelas privadas los contratos temporales y por honorarios son el principal medio de relación laboral representando el 61.5%, así mismo el porcentaje de docentes trabajando sin contrato es de 25.9% lo cual nos habla de un 87.4% de docentes trabajando en condiciones inestables lo que está relacionado con diversas prácticas en la escuela ya que por un lado no permite la evaluación y el seguimiento del desempeño del docente, pero sobre todo no permite la formación de equipos de trabajo al interior de las instituciones, de que exista un compromiso del docente; estas condiciones también general que en varias instituciones no exista compromiso hacia la formación docente continua.

En este apartado podemos observar diversos elementos generales que forman parte de lo que significa y representa ser docente de preescolar hoy en día, los cuales, también son reflejo del contexto social, cultural, político y económico en el que vivimos, que también ha generado proceso de transformación al interior de las familias, entre los cuales, de manera particular, han cambiado las necesidades y expectativas que tienen sobre la institución escolar.

2.3 La población escolar

Se sabe que el papel que juega la familia en el desarrollo de los niños es determinante para el resto de su vida, pero hay que tener también presente que éste a su vez se encuentra determinado, o al menos fuertemente influido, por la cultura a la que se pertenece, su historia, el lugar que se ocupa en la estructura política y económica, por influencias externas y otros tantos factores que vuelven compleja su comprensión; pero también, de acuerdo a lo que señala Bruns (2014) existe un gran número de investigaciones que confirman la importancia de las políticas dirigidas a atender la salud, nutrición y desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños en la etapa de la primera infancia. “Los trabajos de investigaciones realizadas en los últimos 10 años han permitido reunir también nuevas evidencias que indican que, una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores” (pág. 5).

La afirmación anterior, también tiene que ver con las transformaciones que ha tenido la institución familiar y la manera en que han repercutido en la crianza de los niños, donde en muchas ocasiones la figura del docente se vuelve primordial al representar un elemento de orden, guía y protección para los infantes. De acuerdo con el “Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina” (2009), la familia sigue constituyendo el núcleo básico de la sociedad, como la encargada de la crianza de los niños, pero esta institución ha tenido diversos cambios en los últimos años. El número de familias monoparentales se ha generalizado para equipararse con el modelo de familia tradicional, esto se relaciona con los cambios en los valores, la desacreditación del matrimonio como institución y los problemas económicos.

Otro aspecto a considerar es que en Latinoamérica las familias extensas (en las que varias familias vivían en un mismo terreno) eran una tradición en la cual la crianza correspondía a varios actores de la familia, además de que se tenía la posibilidad de convivir con otros niños como los primos o los hermanos. Pero este tipo de formas de vida se han ido reduciendo derivado de las características de los espacios urbanos. “En más de un tercio de los hogares, los niños pequeños, además de

convivir con uno o ambos padres, conviven con otros miembros de la familia quien suelen ser los abuelos o los tíos únicamente.” (López, 2009)

Otra de las condiciones que llevan a vivir de esta forma es la situación económica. Las parejas jóvenes, al decidir formar una familia recurren a vivir en casa de los padres ya que de acuerdo a las condiciones laborales les es muy difícil poder aspirar a tener un crédito hipotecario.

Dentro de los diversos cambios que la familia ha experimentado, se encuentra sin duda lo que conlleva la incorporación de las mujeres al mercado laboral:

La incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral y el cuestionamiento de las estructuras tradicionales de distribución de poder entre los varones y mujeres, es donde se manifiestan las dificultades que entraña la modernidad tardía para que los individuos establezcan lazos interpersonales sólidos y duraderos. (López, 2009)

De manera paralela se han dado otros cambios a nivel social que han transformado las formas de vida de los niños como la reducción de espacios de convivencia al aire libre producto del crecimiento urbano, la contaminación ambiental y los problemas de inseguridad y violencia; el incremento de los índices de pobreza y el incremento del uso de medios tecnológicos como la forma de entretenimiento y recreación. Estas son algunas de las condiciones más generales en las que viven la mayor parte de las familias con niños pequeños, lo cual también representa la base de lo que posibilita o frena un desarrollo integral.

Las profundas desigualdades en las condiciones de vida desde las cuales cada familia afronta la crianza de sus hijos tiene su raíz en la desigualdad con que están distribuidos los recursos necesarios para poder acceder al mercado de trabajo y obtener un ingreso adecuado, en una región donde las economías no tiene un desarrollo óptimo como para ofrecer a todos los adultos la posibilidad de ocupar un puesto de trabajo estable y bien remunerado. (López, 2009)

Es importante señalar todas estas condiciones de vida ya que en el trabajo cotidiano del aula se encuentran presentes todos estos factores socioculturales, los cuales, en muchas ocasiones se manifiestan como desventajas frente al aprendizaje de los alumnos, y por ello como retos a trabajar o superar por los docentes al buscar estrategias para que sus alumnos logren los aprendizajes que se han estipulado para cada grado y nivel educativo en los programas oficiales de la SEP.

2.4 Política del Estado Mexicano para la atención a la primera infancia

En las últimas décadas el tema de la primera infancia ha venido cobrando importancia en diversos ámbitos, tanto en investigaciones científicas, como en temas vinculados a las humanidades y a los Derechos Humanos; generalmente se reconocen las características y potencialidades que el cerebro humano tiene a esa edad, así como lo significativos y fundamentales que son los vínculos sociales que establecen los niños y sus experiencias con el entorno para constituirse como persona. De acuerdo con ello, resulta indispensable atender las condiciones de desarrollo en las que se encuentran los niños hoy en día, tarea en la cual, la familia y la escuela son fundamentales.

En este sentido, el rol del Estado es central al establecer los contenidos que deben ser abordados en la educación de la población infantil, definiendo su formación y orientando los roles que asumirán en la adultez. Diversos países latinoamericanos han impulsado políticas públicas para atender a la primera infancia desde diversas perspectivas y con múltiples intereses. Su importancia radica en que sean el punto de partida para desarrollar estrategias que se alejen de lo que se ha planteado en políticas públicas sectoriales, a realizar un trabajo integral abocado al desarrollo del ser humano.

En el *Estado Mundial de la Infancia*, publicado por UNICEF en 2001, se señala la relevancia de que en América Latina se realice un esfuerzo orientado a fomentar el desarrollo integral de los niños en su primeros años de vida en cuanto a salud, nutrición (niño y madre gestante), provisión de agua potable, saneamiento ambiental, cuidados psicosociales y las oportunidades tempranas para el aprendizaje y la protección. De acuerdo a lo señalado con la UNICEF, se hace evidente que los Estados latinoamericanos tienen una enorme deuda con la primera infancia, por lo que posterior a varias reuniones de mandatarios latinoamericanos, se elaboraron los Planes de Acción de cada país como una respuesta en atención a la demanda de atención.

En relación con este decreto, existen ejemplos de países como Colombia, que planteó un proyecto de atención integral, el cual a grandes rasgos implica que el gobierno nacional en alianza con los entes territoriales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos internacionales, realizaran una movilización desde 2002 por la primera infancia, en alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, a través de un grupo de trabajo integrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Administrativo de Bienestar Social, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo, con la participación de Save the Children y UNICEF. En 2004 este grupo ya se había ampliado a 19 instituciones coordinadas. Derivado de estos trabajos hoy existen varios programas que se han implementado en este marco, que han tenido resultados positivos en los niños y en las comunidades.

En el caso de México se planteó en el 2002 el Plan Nacional de Acción “Un México Apropiado para la Primera Infancia y la Adolescencia 2002-2010”. Este plan contempla diez metas enfocadas a la salud, cinco a la protección integral y seis a la educación. En lo que concierne al tema de salud las metas estuvieron enfocadas a reducir la mal nutrición de los menores de cinco años, cobertura de agua potable y alcantarillado, salud reproductiva para adolescentes, disminución del embarazo de infantes y crear ambientes favorables para enfermos de SIDA.

En materia de salud el informe del plan señala:

Hoy es posible afirmar que la salud y nutrición de las niñas, niños y adolescentes han mejorado de manera significativa, y que ello se ve reflejado en los avances de las diez metas en materia de Vida Saludable establecidas en el Programa de Acción, de las cuales tres ya se han cumplido. Las metas cumplidas corresponden a la reducción de la malnutrición en niños menores de 5 años, cobertura del servicio de agua potable y alcantarillado, y programas para el desarrollo de la primera infancia. (Secretaría de Desarrollo Social, 2010)

Contrario a lo que las cifras que este informe arroja, México sigue ocupando los primeros lugares en obesidad infantil, sin mencionar los graves problemas de salud mental que existen: el número de adicciones en adolescentes se ha incrementado enormemente y existen una gran cantidad de niños huérfanos y familias desintegradas producto de la guerra contra el narcotráfico.

Esta situación ha afectado enormemente el contexto en el que se desarrollan los niños y jóvenes y no se han desarrollado los mecanismos suficientes para que la protección integral se haga efectiva con una participación importante por parte de la escuela.

El contexto socioeconómico y cultural en el que nacen y crecen los niños se muestra complejo en cuanto a la diversidad de cambios que ha enfrentado la familia y cómo se han modificado sus roles para ajustarse a las condiciones de vida, en todo ello la escuela tiene hoy en día un papel fundamental. De ahí que el mencionado Plan Nacional, en cuanto a la atención a la infancia considere seis metas enfocadas a la calidad de la educación:

- *Primera meta-Educación y atención a la primera infancia y grupos vulnerables:* esta meta es la que se relaciona directamente con la primera infancia, habla de ampliar y mejorar el cuidado y la educación integral de la niña y el niño de 0 a 6 años, especialmente de los niños “más vulnerables y desfavorecidos”; teniendo como objetivo aumentar la matrícula, para ello se abrieron varias guarderías de SEDESOL en colonias populares, IMSS también amplió el servicio de atención, así como los CENDI. Ello pone de manifiesto que hoy en día los niños pequeños

entran desde más pequeños a la escuela y también pasan más tiempo en ella debido a las condiciones laborales de sus padres.

- *Segunda meta-Calidad en educación primaria:* Se refiere a reducir en 50% el número de niños en edad escolar no matriculados.
- *Tercera meta-Equidad de género:* se refiere a eliminar las disparidades entre sexo en la enseñanza primaria y secundaria.
- *Cuarta meta-Educación de calidad para la vida:* se refiere a mejorar la calidad de la enseñanza básica en todos sus aspectos, traducida en aumentar el porcentaje de alumnos con nivel satisfactorio en competencias comunicativas y matemáticas en primaria y secundaria.
- *Quinta meta-Renovación curricular y atención de necesidades educativas:* referida a tender las necesidades educativas de los jóvenes mediante el acceso a programas apropiados de enseñanza básica y de conocimientos que los preparen para la vida. Lo cual es expresado en la creación de Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)
- *Sexta meta-La alfabetización de adultos.*

De acuerdo a lo referido en este apartado, podemos observar que desde hace algunos años, se ha venido señalando (por parte de organismos internacionales, expertos y grupos de investigación multidisciplinaria) la importancia de la atención integral por parte del Estado de la población considerada en la etapa de la primera infancia, en donde una parte fundamental es la referida a mejorar la calidad de la educación. De acuerdo a ello, actualmente las actividades escolares están relacionadas con la búsqueda de la implementación del nuevo plan y programas de estudios enmarcados en la RIEB como una medida que busca mejorar la calidad de la educación en México, en el siguiente apartado se menciona de manera particular sus implicaciones en el nivel de preescolar.

2.5 El nivel de preescolar en el contexto de la RIEB

En la era actual, los organismos internacionales tales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, y la Cultura (UNESCO), juegan un papel determinante en la orientación de las políticas educativas a nivel mundial con el objetivo explícito de atender las necesidades del sistema económico. Detrás de las recomendaciones en materia educativa por parte de estos organismos internacionales existe la promesa implícita de que las condiciones de vida de los pueblos mejorarán en tanto se integren al sistema capitalista mundial. Paradójicamente, la crisis que atraviesan las potencias capitalistas muestra la vulnerabilidad de esa promesa.

La RIEB forma parte de una política educativa orientada a integrar un currículo que brinde cobertura a los 12 años para la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria); este currículo se fundamenta en el “enfoque por competencias para la vida”, sustentado en el establecimiento de campos formativos cuyo objetivo es organizar, regular y articular los espacios curriculares; todo ello apuntando al logro del perfil de egreso de la educación básica.

El Acuerdo 592 de la SEP, es el documento que establece la Articulación de la Educación básicas señalando:

Desde la visión de las autoridades educativas federales y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, y de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI. (SEP, 2011)

Esta reforma, tiene sus antecedentes en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica en el año 1992, y posteriormente en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y la Alianza por la Calidad de la Educación 2008.

El acuerdo señala que el Plan de Estudios 2011 es el resultado de una serie de reformas curriculares que iniciaron en el 2004 con el programa de preescolar (PEP 2004), en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria; siendo así que a partir de estas reformas se seleccionan un conjunto de competencias denominadas “relevantes para la vida plena y productiva, con base en el dominio de estándares orientados a sus desarrollo.” (SEP, Acuerdo 595, 2011)

A continuación se describen brevemente los principios, modelo y estructura que constituyen el plan de estudios 2011 que forma parte del proceso de esta reforma de la educación básica.

2.5.1 El plan de estudios 2011

A nivel curricular, la RIEB representa una serie de proceso de cambios buscando responder a las tendencias registradas a nivel mundial, por lo que el fundamento principal de esta Reforma es el que se refiere el al enfoque por competencias; otro de sus fundamentos es el que se refiere a revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de forma que logren tener las competencias necesarias. A continuación menciono de manera breve las características de este plan de estudios:

Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios

Estos se refieren a las condiciones que se determinan como fundamentales para la implementación del currículo, la orientación de la práctica docente y el logro de los aprendizajes:

1. El estudiante es el centro y referente fundamental del aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje: las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajo colaborativo

5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje (acervos de bibliotecas, audiovisuales, internet, multimedia, etc.)
7. Evaluar para aprender: “es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, Acuerdo 595, 2011)
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo: el cual según la Unesco citada en el Acuerdo 595 se refiere a la creatividad colectiva, la visión a futuro, la innovación para la transformación, el fortalecimiento de la gestión, etc.
12. La tutoría y asesoría como un acompañamiento cercano para la comprensión, implementación y aprendizaje de las nuevas propuestas curriculares.

A. Modelo por competencias

Como eje del Plan de Estudios, este modelo está orientado a que los estudiantes movilicen y dirijan los saberes adquiridos en la solución de las problemáticas que la vida diaria presenta. “Son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer solo conocimientos o habilidades no significa ser competente.” (SEP, 2011, pág. 30)

De manera específica, el conjunto del currículo establece su visión hacia 2021 de acuerdo a la cual se logre generalizar el nivel 3 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés, el cual es un referente internacional que perfila las sociedades contemporáneas a partir de 3 campos de desarrollo) como promedio de desempeño de la sociedad mexicana, el cual se encuentra actualmente por debajo del nivel 2 de PISA.

Organizado las competencias de la siguiente manera:

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia
- Competencias para la vida en sociedad

B. Mapa curricular

El fundamento de este mapa curricular es plantear un trayecto formativo de logro de competencias. Está conformado por cuatro campos de formación ejes de la articulación curricular; la organización que tiene por periodos escolares (preescolar, de 1^o a 3^o y de 4^o a 6^o de primaria, y secundaria) indica la progresión en cuanto al desarrollo de los estándares curriculares de español, matemáticas, ciencias, segunda lengua: inglés y habilidades digitales.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Tecnología I, II y III				
				Historia*		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II					
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
										Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Física**						Educación Física I, II y III		
				Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales		

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/curriculumeb.aspX>

C. Campos de formación

Los campos de formación, son los que articulan, organizan y regulan el currículo, donde de acuerdo al planteamiento de la reforma se expresan las competencias y los rasgos del perfil de egreso.

-Lenguaje y comunicación: desarrolla competencias comunicativas y de lectura a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje.

- Pensamiento matemático: desarrolla el razonamiento para la solución de problemas.

- Exploración y comprensión del mundo natural y social: integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos.

-Desarrollo personal y para la convivencia: integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias y la Psicología, e integra a la Formación Cívica y Ética, la Educación Artística y la Educación Física.

D. Aprendizajes esperados

Son los que señalan lo que se espera de cada estudiante, en términos de saber hacer, saber, y saber ser, dan concreción al trabajo docente y son un referente para planear y evaluar.

En resumen la característica central de la RIEB y el Plan 2011 es la implementación del enfoque por competencias en la articulación de la educación básica, donde existe un currículo de educación básica dividido en cuatro periodos de formación y cuatro campos de formación. Marca estándares curriculares y aprendizajes esperados como elementos concretos de lo que se espera que el alumno logre al finalizar la educación básica, así como elementos de evaluación.

Los aprendizajes esperados y estándares constituyen la expresión concreta de los propósitos de la Educación Básica, a fin de que el docente cuente con elementos para centrar la observación y registrar los avances y dificultades que se manifiestan con ellos, lo cual contribuye a dar un seguimiento y apoyo más cercano a los logros de aprendizaje de los alumnos. (SEP, 2011)

E. Estándares curriculares

El Plan de Estudios 2011 señala que los estándares, son los descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar en español, matemáticas, ciencias, inglés y habilidades digitales. Son los que sintetizan los aprendizajes esperados que en los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque, y en preescolar se organizan por campo formativo-aspecto.

Son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los alumnos. Por ello es que sirven de referente para evaluar a los alumnos de acuerdo a parámetros globales.

Los estándares curriculares integran esa dimensión educativa y establecimiento tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo. (SEP, 2011)

De esta forma, parte medular del programa de educación preescolar vigente (PEP, 2011) son los estándares curriculares ya que la manera en que se oriente el logro de los aprendizajes marcados en este programa, estará guiada por lo que señalan los estándares curriculares de español, matemáticas y ciencias.

2.5.2 El programa de Educación preescolar 2011

En lo que se refiere en términos concretos sobre el contenido del Programa de Educación Preescolar 2011 en relación al Plan de Estudios 2011 del cual forma parte. Como ya se hizo mención el PEP 2011 se deriva de la implementación del PEP 2004 donde se arranca con el modelo por competencias expresado en seis campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del medio, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artística. Mismos que continúan en el PEP 2011, solo que teniendo la finalidad de ser guía en la articulación de los contenidos del mapa curricular de la educación básica.

En término de sus fundamentos establece de manera general que las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo, además de lo fundamental de la interacción con sus pares.

Los objetivos para la educación preescolar, en congruencia al Plan de Estudios 2011, se especifican en términos de competencias en el sentido de propiciar que los alumnos logren integrar aprendizajes y los utilicen en su vida cotidiana.

En el PEP 2011, se agregan aprendizajes esperados para los seis campos formativos y estándares curriculares para español, matemáticas y ciencias; en congruencia con la puesta en marcha de articulación de la educación básica.

Este programa establece estándares curriculares en congruencia con el Plan de Estudios, ponderando de forma indirecta unos conocimientos sobre otros desde la parte inicial de la formación de los estudiantes, como lo es el nivel preescolar, ya que considero que si el plan 2011 marca cuatro campos formativos, expresados en seis en el preescolar, los estándares curriculares deberían integrar todos los campos de conocimiento. En el caso del preescolar, los estándares curriculares en el PEP 2011 se refieren a las siguientes especificidades:

Español: procesos de lectura, producción de textos escritos, participación en eventos comunicativos orales, conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje.

Matemáticas: conteo y uso de los números, solución de problemas numéricos, representación de información numérica, patrones y relaciones numéricas, forma, espacio y medida y actitudes hacia el estudio de las matemáticas.

Ciencias: conocimientos científicos, aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología, habilidades asociadas a la ciencia y actitudes asociadas a la ciencia.

En relación a este currículo que se plantea para la educación preescolar, el programa señala que para poder cumplir con los propósitos que marca, el rol de la educadora es fundamental al tener la libertad y responsabilidad de organizar su trabajo docente buscando que los alumnos logren las competencias orientadas a los campos formativos de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y conocimiento del medio; sin apuntar a la relevancia que tienen los aprendizajes de los campos formativos de desarrollo personal y social, desarrollo físico y salud y de expresión y apreciación artística, sobre todo en el nivel de preescolar.

2.5.3 La expresión artística en el PEP 2011

En el Programa de Educación Preescolar 2011 la expresión artística se encuentra contenida en el sexto campo formativo de “expresión y apreciación artística” la orientación que brinda el programa en cuanto a la forma de trabajar con este campo plantea lo siguiente:

Este campo formativo 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 partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. (SEP, 2011, pág. 79)

El programa hace referencia a que el trabajo artístico tiene como característica la expresión de sentimientos y pensamientos, por lo tanto implica procesos de imaginación y creatividad; menciona diferentes aspectos en los que el arte contribuye al desarrollo del ser humano desde que es un bebé, señalando la importancia y pertinencia que tiene el que en la educación preescolar el niño tenga contacto con los materiales, recursos y manifestaciones artísticas.

Hace referencia a una evolución en las formas de expresión que van utilizando los niños mencionando ejemplos en torno a los 4 aspectos en los que se organiza el campo formativo que son: Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación visual, y Expresión dramática y apreciación teatral. Por ejemplo en relación al área de artes visuales señala lo siguiente:

Como parte de sus experiencias más tempranas, las niñas y los niños manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas –cuando 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 pueden elegirlo simplemente porque es el que está disponible o tal vez porque sea de su preferencia. (SEP, 2011, pág. 80)

Hace mención de la importancia que tiene el generar ambientes y espacios que promuevan la libertad de expresión y la exploración con distintos materiales, instrumentos y recursos, a través de juego. Que a través del arte los alumnos mejoren sus habilidades motoras, expresen sus sentimientos, tengan oportunidades de elegir, se den cuenta de que existen distintos puntos de vista, que experimenten sensaciones de logro, etc.

Al igual que en los otros campos formativos establece competencias, en este caso 2 para cada uno de los 4 aspectos, descritas a lo largo de 51 aprendizajes esperados en total que señala el programa entre los que se encuentran por ejemplo:

ASPECTO	COMPETENCIA	APRENDIZAJES ESPERADOS
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL	Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear canciones y melodías.	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. - Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas. - Inventa historias a partir de una melodía escuchada. - Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.
EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA	Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa los sentimientos y los pensamientos que le provoca presenciar o realizar una danza. - Desarrolla progresivamente las habilidades para apreciar manifestaciones dancísticas.
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL	Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.	<ul style="list-style-type: none"> - Manipula arcilla o masa, modela con ellos y descubre sus posibilidades para crear una obra plástica. - Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarela, pintura dactilar, acrílica, collage, crayones de cera. - Experimenta con gamas, contrastes, matices y tonos en sus producciones plásticas, y las reconoce como características del color.
EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL	Expresa, mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Narra y representa libremente sucesos, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita. - Escucha poemas y rimas, los recita matizando la voz y usando la mímica. - Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando

	<p>reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.</p>	<p>su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos. - Representa una obra sencilla empleando sombras o títeres elaborados con diferentes técnicas.</p>
--	--	---

El PEP 2011 brinda la apariencia general de que se cuenta con un currículo que promueve múltiples posibilidades de crear ambientes de aprendizaje, pero en la realidad escolar, la interpretación que cada docente hace de los planes y programas es lo que se transmite a los alumnos. Y esta interpretación que se realiza en muchas ocasiones tiene que ver con ideas arraigadas en el sistema educativo, de manera particular, en referencia al arte, es un campo que ocupa un lugar periférico en los diseños curriculares de formación docente y de los alumnos en relación con otras áreas consideradas centrales como el pensamiento matemático y la lecto-escritura. Por ejemplo, el PEP 2011 está integrado por seis campos formativos bajo la premisa de la educación integral e inclusiva, pero a su vez, dicho programa marca estándares curriculares para el término de la educación preescolar únicamente para ciencia, matemáticas y español.

Esta situación de las artes son una muestra de cómo es que se ha institucionalizado su enseñanza y uso en la escuela respondiendo a patrones culturales relacionados a conceptos de belleza estereotipados, a la “alta cultura”. Este tipo de prácticas que se generan en el entorno escolar se internalizan en el individuo marcando en él la idea de exclusión, de que las artes son solo para la gente “cultura”, denotando también las divisiones de clases sociales enmarcadas en la prácticas culturales y de consumo; con lo cual podemos ver como los procedimientos de tipificación, de control y legitimación no son solamente punitivos, sino que se expresan de diferentes maneras y una de ellas es a través de la cultura.

La experiencia inicial que tiene el niño del mundo cualitativo en el que vive no es una forma de experiencia que se le dé automáticamente:

En un sentido muy importante, lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora sus características cualitativas. Esta exploración conduce a la construcción de distinciones entre las cualidades encontradas. El niño

aprende con el tiempo a diferenciar cualidades y reconocer, por ejemplo, la cara de su madre entre todas las caras que puede ver. La diferenciación es una manera de reconocer lo que es familiar. De categorizar cualidades. Una de las lecciones potencialmente más importantes del trabajo en las artes es la contribución de una buena enseñanza artística a la capacidad del niño para percibir sutilezas y reconocer complejidades entre las relaciones cualitativas de mundo fenoménico. (Eisner E. , 2002, pág. 86)

Es esencial que la labor de los docentes este encaminada a favorecer las necesidades expresivas y comunicativas de los niños, mucho antes de que empiecen a hablar y a ser alfabetizados. Por ejemplo, el que los niños vean en la lectura y escritura algo más allá de un mecanismo formal de copia o dictado para construir una concepción que la vincule a la necesidad humana de comunicarse, expresarse y pensarse, no es una tarea simple, requiere de muchos elementos vinculados al conocimiento, a la didáctica, pero también a la sensibilidad, expresión, gustos, placer, etc.

Por ello, el que se trabaje el campo de expresión y apreciación artística en la escuela es fundamental, no solo por el bagaje cultural que puede representar para los alumnos el estar en contacto con formas de expresión artística, sino también el reconocimiento de las diferentes habilidades de pensamiento que la creación artística puede brindar a los alumnos.

2.6 El papel de los docentes en el contexto actual

Dentro del proceso de reforma (RIEB) que atraviesa la escuela hoy en día, podemos observar que aunado al planteamiento de un currículum que aborde como un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la educación básica, están también, cambios relacionados con la actuación de los docentes, que es un punto fundamental para llevar a la práctica cualquier reforma curricular; por ello, es importante analizar qué características plantea esta reforma en cuanto a los roles y funciones que un docente debe desempeñar, así como observar qué elementos ofrece en apoyo a su práctica y formación.

De acuerdo a lo cual el PEP 2011 define a lo largo del documento cuál es ese rol que se espera cumplan las educadoras:

El programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje. De esta manera, serán relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos. (p.15)

Con esta afirmación, el programa hace alusión a que las docentes deben tener una serie de habilidades y conocimientos relacionados con la planeación y diseño curricular por un parte, así como el diagnóstico e identificación de características y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Un desafío profesional para la educadora es mantener una actitud de observación e indagación constante en relación con lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos. La participación de la educadora consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar, mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, su sensibilidad le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa

de las niñas y los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos.
(SEP, 2011, pág. 23)

Si bien es cierto que es el docente quien pone en práctica el currículo en su actividad cotidiana adaptándolo a las características de los alumnos en el sentido de la perspectiva teórica planteada por Stenhouse (1984) quien señala que el desarrollo del currículo ha de ser tratado como una investigación educativa, y que quién lo desarrolle ha de ser un investigador y no un reformador. Qué sucede cuando las reformas curriculares no han ido a la par de programas de formación docente continua, además de lo señalado previamente en relación a la existencia de docentes que se han formado en la práctica, con poca cercanía a conocimientos formales o sólidos orientados a la planeación y desarrollo curricular, habilidades de diagnóstico e intervención psicopedagógica, uso de tecnologías etc.

A lo largo del programa se van planteando distintas habilidades que las docentes deben tener en congruencias con sus bases.

Es necesario que las educadoras identifiquen las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza para combatir y erradicar actitudes de discriminación. (SEP, 2011, pág. 27)

Al observar el proceso de reformas que se ha dado en nuestro país en materia de educación, podemos ver cómo en estos procesos de cambio educativo, su puesta en marcha se deposita en gran medida en la actuación de los docentes, los cuales son pieza fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Pero la problemática surge cuando lejos de brindar un acompañamiento a la labor docente su papel se traduce en tener más responsabilidades frente a contextos que les plantean problemáticas y desafíos ante a los cuales en muchas ocasiones se encuentran y sienten sin las habilidades y conocimientos para poder afrontarlos.

Siguiendo la perspectiva de Stenhouse quien señala que la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar

los resultados de aprendizaje. “El currículo justamente capacita para probar ideas en la práctica; así el profesor se convierte en un investigador de su propia experiencia de enseñanza.” (Stenhouse, 1987, pág. 76)

Para lo cual, es fundamental que existan programas formales y pertinentes a las condiciones actuales, de formación y de acompañamiento docente, que bajo esta perspectiva del docente como investigador, enriquezcan su experiencia de enseñanza posibilitando su mejora

CAPÍTULO 3

LA CONFORMACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

La información sobre la historia de su conformación, dinámica de la institución escolar y las características de los actores (alumnos, docentes, directivos y padres de familia), fue importante para acceder al campo y llevar a cabo la estrategia de intervención.

3.1 El espacio y los actores

El taller de arte se llevó a cabo en las instalaciones del Centro de Educación Integral (CEI), que es una escuela incorporada a la Secretaría de Educación Pública, cuenta con los tres niveles que conforman la educación básica en nuestro país (preescolar, primaria y secundaria); se ubica en una colonia popular del sur Distrito Federal, la Colonia Miguel Hidalgo.

Esta colonia fue creada alrededor de 1950 por campesinos, ejidatarios y descendientes de los trabajadores de las Fábricas Peña Pobre y La Fama, es relevante mencionar que estas dos grandes fábricas de papel y de telas se asentaron a finales del siglo XIX en las vertientes que formaban los escurrimientos y manantiales del Ajusco y que se concentraban en “Las Fuentes Brotantes” y “El Manantial” lo que permitía el trabajo de las fábricas, los dueños de la fábrica de papel, la familia Lenz, acostumbraba dar vivienda a sus obreros, viviendas que se construyeron alrededor de las fábricas y eran ocupadas por los obreros mientras estos estaba activos, o por sus hijos si es que les sucedían en el trabajo dentro de la fábrica. Pero al concluir la relación laboral, debían desocupar las casa, eso obligó a muchos obreros a “invadir” la parte que hoy corresponde a la 1era sección de la colonia Miguel Hidalgo (desde Av. Insurgentes hasta Av. De las Torres). Esta zona, fue la que se construyó, se urbanizó y regularizó territorialmente conforme fue siendo habitada. Después del terremoto de 1985 se construyó en terrenos

pertenecientes al ISSSTE la “Unidad Habitacional Fuentes Brotantes” que separó totalmente el paso de la colonia Miguel Hidalgo hacia el parque “Fuentes Brotantes”, esta unidad habitacional construida para empleados federales albergó en un principio a maestros y a empleados del ISSSTE, con ello, la conformación poblacional de la zona se diversificó ampliamente, pues de ser una comunidad muy cerrada en sí misma conformada en su mayoría por trabajadores de las fábricas, con prácticas culturales como las fiestas patronales, de fin de año, etc.; con la llegada de estos nuevos habitantes pasó a transformar sus dinámicas ajustándose más a los modos dominantes de quienes en sus principios llegaron a la unidad: uso de autos particulares, familias nucleares, uso de servicios de telefonía y televisión de paga.

Con el crecimiento que se generó en la ciudad a lo largo de los años, esta colonia se fue ampliando, últimamente ha cambiado mucho con la venta de amplios terrenos que anteriormente se utilizaban para ganado, los cuales han sido utilizados para la construcción de varios fraccionamientos y edificios de departamentos para personas de nivel socio económico medio y alto. Esta escuela en la que tuve la oportunidad de trabajar para esta investigación se sitúa en el límite de la 1era sección de la “vieja Colonia Hidalgo” (pues esta colonia hoy tiene su límite más allá de la carretera panorámica Picacho-Ajusco).

La historia de cómo se formó esta colonia es un dato interesante; ya que los alumnos de esta escuela en muchas ocasiones tienen vínculos de parentesco pues forman parte de los vestigios de familias extensas, incluso sus docentes, en ocasiones son conocidos y conocidas por algún miembro de la familia de los alumnos, se saben parte de esta comunidad, identifican sus costumbres y de manera particular, comparten su intención de que al asistir a una escuela incorporada sus hijos tendrán una mejor educación.

Esta escuela lleva funcionando 12 años a iniciativa de varias maestras que con la experiencia de trabajo en otros centros escolares se proponen crear un centro escolar dentro de la colonia que habitan buscando ofrecer a las familias un servicio escolar de calidad a un costo accesible; por ello en el año 2001 iniciaron con el nivel

de preescolar ofreciendo el servicio en el turno vespertino para atender a niños de madres que trabajaban buscando “ofrecer un ambiente cálido y seguro para los niños.”

Cabe mencionar que de acuerdo a lo referido por la directora, los procesos de incorporación ante SEP de las escuelas han cambiado mucho en los últimos tiempos ya que refiere que en 2001 en la incorporación del preescolar a la SEP, los requisitos necesarios eran contar con aulas que cumplieran con medidas específicas de construcción ventilación, así como con instalaciones sanitarias y recreativas seguras, no se requería algún perfil profesional docente específico. La respuesta y solicitud de los padres de familia, llevó a que en el 2003 se abriera la primaria y en 2011 la secundaria.

Con la apertura de la secundaria el preescolar se cambió a otras instalaciones por lo que se generaron situaciones nuevas que cambiaron la dinámica institucional como la implementación de proyectos y actividades orientados a fomentar la interacción de los tres niveles educativos, así como distintos procesos de institucionalización de prácticas docentes que caracterizan cada nivel en su especificidad y en su articulación con el resto de la educación básica. Lo anterior buscando estar en concordancia con los principios de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), que articula bajo un mismo Plan de Estudios los tres niveles que conforman la educación básica.

A continuación haré una breve descripción sobre aspectos generales que caracterizan a los actores que participan en esta escuela: padres de familia, alumnos, maestros, directivos y personal administrativo; con el objetivo de brindar un panorama sobre las características sociales, culturales y económicas que caracterizan a la institución en la que las maestras que participaron en el taller se desenvuelven.

La escuela cuenta con una población de alumnos cuyos padres en su mayoría se dedican al sector servicios como empleados o comerciantes con horarios amplios de trabajos, una minoría son profesionistas o dueños de pequeños negocios en la

colonia (empleados federales, empleados de empresas medianas, empleados del gobierno local, taxistas, comerciantes, maestros de educación media y superior). Los ingresos promedio de las familias de la escuela oscila entre \$5000 y \$15000.00 mensuales, hay un porcentaje alto (45%) de hogares en que la jefatura familiar corresponde a la madre. Todo ello vinculado a los cambios que ha traído el nuevo orden económico mundial, los cuales han impactado en la organización familiar indiscutiblemente (se han transformado las estructuras familiares y con ello los roles de sus integrantes al adaptarse a condiciones y necesidades laborales); en las familias de esta escuela, existen distintos tipos de organización entre las mismas, por una parte, predominan las familias monoparentales con dinámicas en las que los niños viven un tiempo en casa de su madre y otro en casa de su padre, o viven únicamente con sus madres, también, en algunos casos los padres son muy jóvenes. El otro tipo de familias es la tradicional en la que los niños viven con ambos padres y hermanos; es de relevancia que en los distintos tipos de familia existe una gran participación de los abuelos y tíos en el cuidado y la crianza de los niños pues son los que se hacen cargo de llevar y recoger a los niños, así como estar atentos a las actividades escolares mientras los padres trabajan.

Las edades de los alumnos van de los 3 años (edad en la que se ingresa al preescolar I) hasta los 15 años aproximadamente (edad en que concluyen el tercero de secundaria), existe una población de 200 alumnos aproximadamente con grupos conformados por de 16 alumnos en promedio.

Vinculado a estas nuevas dinámicas familiares, la participación de los padres de familia en la escuela también ha cambiado, es cada vez menor o nula, pero parecen tener una visión sobre la escuela que influye en su decisión ya que, cuando se les pregunta a los padres por qué inscribieron a sus hijos en esa escuela, coinciden en señalar que el motivo por el que decidieron inscribir en esta escuela a sus hijos es la idea de que tengan una “mejor educación” descrita en torno a la atención personalizada, el buen trato a los niños, un ambiente más controlado y seguro, la enseñanza del inglés, las clases de computación, natación, fútbol y artes plásticas; la participación en eventos públicos como festivales y ceremonias cívicas; y a las

LA CONFORMACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

posibilidades de horarios de clases que ofrece la escuela hasta las 3:00pm, así como los servicios de transporte, comedor y taller de tareas vespertino (hasta las 6:30pm), en la que los niños pasan mayor tiempo en la escuela mientras los padres trabajan.

La planta docente de preescolar a secundaria, se encuentra conformada por 31 maestros entre los que hay 1 director general, 3 directores técnicos, 11 maestras y maestros titulares de grupo, 4 maestras de inglés, 3 maestros de clases especiales (computación, baile, artísticas y fútbol), 2 asistentes educativas en el caso de preescolar y 8 maestros de asignatura en el caso de secundaria. El personal que labora en esta escuela se encuentra autorizado por la SEP para impartir sus funciones, la mayor parte del personal son mujeres representando un 72%, en un rango de edad entre los 26 y los 60 años, la mayor parte de los maestros y maestras son egresado de la UNAM 33% y de la UPN 25%, otro tanto que obtuvieron su título a través de Ceneval 16%, algunos tienen una preparación técnica 19% y una minoría son maestros normalistas 7%.

PLANTA DOCENTE DEL CENTRO EDUCATIVO FERNANDO SAVATER PREESCOLAR-SECUNDARIA

INSTITUCIÓN DE EGRESO	PORCENTAJE	DOCENTES
UNAM	33%	3 directivos, 6 maestros de asignatura en secundaria, 1 maestra de preescolar
UPN	25%	1 directivo, 5 maestras de primaria, 1 maestro de fútbol, 1 maestra de inglés.
PREPARACIÓN TÉCNICA	19%	3 maestros de inglés, 1 maestra de danza, 2 asistentes educativas
CENEVAL	16%	3 maestras de preescolar , 2 de primaria
NORMAL SUPERIOR	7%	2 maestros de secundaria

A continuación cito la misión y visión que constituyen los principios que buscan orientar la práctica de docente de la institución los cuales ejemplifican a grandes rasgos cómo es que se construye el “deber ser” de esta institución:

Misión: El Centro de Educación Integral se constituye para ser una institución educativa que brinda el servicio escolarizado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria incorporado a la SEP, cuyo objetivo es generar procesos educativos integrales e incluyentes dentro de un ambiente de responsabilidad y continuo esfuerzo que se refleje en la calidad de vida de su comunidad: de padres, alumnos, profesores y trabajadores.

Visión: Constituirnos en un Centro Educativo de calidad, con un impacto positivo en nuestra comunidad que nos identifica como un Centro Educativo que atiende a niños en edad preescolar, primaria y secundaria a través de una educación integral basada en el reconocimiento de las necesidades del niño y producir aprendizajes significativos plenos de valores humanos con el fin de formar en los niños, seres humanos competitivos, reflexivos, críticos, con alto valor ético y cívico que se integren de una forma exitosa a su familia y a la sociedad. En el Centro de Educación Integral los resultados son producto del esfuerzo colectivo del equipo que trabaja en este espacio, integrado por profesionales dignos de confianza, que asumen la responsabilidad educativa frente a los niños y a sus padres bajo los principios de: institucionalidad, respeto al ser humano, calidad del servicio, satisfacción, seguridad, honestidad y productividad”. (CEI, 2012)

La finalidad de la institución de acuerdo a lo que señalan su misión y visión es generar procesos educativos integrales e incluyentes dentro de un ambiente de responsabilidad y continuo esfuerzo que se refleje en la calidad de vida de su comunidad: de padres, alumnos, profesores y trabajadores. A través de procesos que reconocen las necesidades y características del alumno, definiendo la perspectiva del desarrollo humano a partir de la implementación de proceso integrales que consideran la complejidad del ser humano.

El peso de la definición de principios educativos de esta escuela parece recaer fundamentalmente en la figura de la directora de primaria quien es la dueña y

fundadora de esta escuela, lo cual, en los tres niveles influye y se refleja, en la forma en que se relaciona y en la manera en la que ejerce sus funciones desde la visión antes mencionada; las cuales tienen que ver con aspectos que son necesarios para el funcionamiento de una escuela, por un lado es la de la asesoría a las maestras, la supervisión de que cumplan con los requerimientos particulares que establece la SEP y sus zonas de supervisión respectivas; dar seguimiento al desempeño de los alumnos, brindar atención a padres de familia; así como las de supervisar que las instalaciones estén en las condiciones necesarias para operar.

El hecho de que esta dirección absorba el peso de la autoridad sobre las maestras y la institución establece una dinámica particular en la que acorde a lo expresado por las docentes, la visión educativa no es muy clara en cuanto a los preceptos teóricos e ideológicos que puede tener (les es muy difícil explicarla o dicen no entender), sin embargo es interpretada como un gran compromiso hacia la comunidad de alumnos que asiste a la escuela traducida en brindarles un “buen trato”, de manera general existe la idea de tener un “buen nivel educativo” traducido en lograr cambios positivos observables en la conducta de los niños o en resultados.

Las funciones en general que se les asignan a las maestras en esta escuela son las de realizar una planeación anual y otra semanal de acuerdo a los programas de cada nivel de la SEP, acorde a ello trabajar los contenidos que marcan estos programas, así como el trabajo con otros programas que promueven habilidades distintas en los campos de español y matemáticas, así como un programa de lectura, realizan evaluaciones cualitativas y cuantitativas de cada alumno; un aspecto que se prioriza en esta escuela es el trato que se les brinda a los alumnos, por ello los docentes deben atender a los alumnos cuidando su seguridad personal e integridad emocional en el ambiente educativo. Vinculado a ello, otra de las funciones es dar atención personalizada a padres de familia para lo cual los padres pueden solicitar tener una entrevista con los docentes para tratar cualquier tema que genere inquietud en ellos respecto al desarrollo de sus hijos.

Este tipo de funciones que se le asignan actualmente a las maestras (relacionadas a las transformaciones familiares antes señaladas), implican una sobrecarga de

trabajo en las docentes, lo cual complejiza sus funciones; todo ello se vincula con lo señalado por Esteve (2009) cuando afirma que hay un proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades:

En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente a dar sus clases. Además de saber su materia hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. (Esteve, 2009, pág. 22)

Por otro lado, de manera distinta a las funciones de las maestras titulares de grupo, los maestros de las denominadas clases especiales (computación, artísticas, fútbol y baile) tienen poca participación en las decisiones que se toman ya que se centran únicamente en impartir su clase y sólo se les informa de actividades generales, tampoco son supervisados de la misma manera que los maestros titulares, sus programas de clase son informales o muy generales. Todo ello da cuenta de que el arte, el deporte y la tecnología aun cuando están presentes en el mapa curricular se encuentran aisladas y desvinculadas de las otras áreas.

El director general y la directora de primaria son los fundadores de la escuela, por lo que ellos han sido quienes definen los cursos de acción de esta organización educativa considerándola como un proyecto educativo alternativo que busca el desarrollo íntegro del ser humano.

Se puede observar como en esta organización educativa existe un poder omnipresente de la dirección general dentro de los espacios de relación, por lo que no se han construido objetivos colectivos de la escuela donde se marque el rumbo y cursos de acción que permitan que los docentes se vinculen y participen activamente en los programas internos que se tienen y que se llevan a cabo en esta escuela, los cuales tienen por objetivo una educación integral: Cruzada Ambiental, Programa de Valores, Programa de Inglés, Programa de Lectura, Iniciación a la

Ciencia y en reuniones con padres de familia. En relación a la organización general de la escuela existe un orden vertical en cuanto a que la dirección general es representada por los dueños de la escuela, quienes definen y deciden sobre el funcionamiento general de la escuela.

No obstante de contar con una dirección general, se cuenta con directores técnicos en preescolar y secundaria, quienes atienden las peticiones diarias de las supervisiones de las zonas escolares en lo referente a materiales, lineamientos de la SEP y atención de quejas de padres de familia, asesoría a las docentes; cabe mencionar que estos dos maestros llevan más de 5 años trabajando en esta escuela, lo que les ha permitido conocer sus procesos, pero sobre todo la filosofía y objetivos educativos del centro lo cual, les permite compartir esta visión sobre la educación con los directivos generales.

3.2 El preescolar del Centro de Educación Integral

El preescolar, como se mencionó anteriormente, se encuentra en un edificio independiente a la primaria y secundaria; la escuela del preescolar cuenta con 5 aulas (maternal, preescolar I, preescolar II, preescolar III-A y preescolar III-B), tiene una oficina de dirección y otro espacio de una pequeña cocineta y bodega de materiales, cuenta con un jardín amplio y juegos para los niños como casitas y resbaladillas. Al entrar genera una impresión agradable ya que hay un árbol muy grande y frondoso en el centro del patio. Las aulas son grandes y tienen bastante iluminación y ventilación, hay mesas trapezoidales y sillas pequeñas, en algunos salones existen rincones de aprendizaje con materiales relacionados al área: construcción, ciencias, juego de roles; tienen varias cosas pegadas en las paredes como evidencias del trabajo de los niños, carteles e imágenes del abecedario, números, efemérides y normas de convivencia.

La escuela en el preescolar se organiza de la siguiente manera de acuerdo a las funciones específicas que cada persona tiene. Está la maestra Mara, quien es la directora técnica, ella se encarga de los diferentes aspectos que son necesarios para el funcionamiento de la escuela, por un lado es la de la asesoría a las maestras, y como se mencionó anteriormente, la revisión de que las docente cumplan con los requerimiento particulares que establecen los supervisores de SEP, dar seguimiento al desempeño de los alumnos, brindar atención a padres de familia, atender a distintos promotores de productos, representantes de editoriales, dar informes sobre los servicios y características de la escuela, así como las de supervisar que las instalaciones estén limpias y en orden.

La maestra Mara es una mujer de 36 años aproximadamente, es de estatura media, su complexión es robusta, tiene el cabello largo pintado de rubio, se viste de manera formal con un pantalón o falda larga, una camisa y zapatos de tacón, siempre usa maquillaje y está muy arreglado su cabello. En el trato personal es muy amable y paciente, tiene un tono de voz suave, es muy sonriente, cuando se realizan eventos en los que asisten los padres de familia se muestra algo estresada y preocupada.

Vive a dos cuadras de la escuela con su esposo y dos hijos en el terreno donde se encuentra la casa de sus suegros. Estudió la licenciatura en pedagogía en la UPN-Ajusco, tiene una experiencia de 5 años trabajando como docente frente a grupo en preescolar y primaria y 2 años como directora, de los cuales ha trabajado en esta escuela 5 años. Dentro de lo que se pudo observar, durante la jornada de trabajo diaria, visita las aulas y en el recreo está en patio interactuando con las maestras y alumnos, en algunas ocasiones está en la guardia de entrada o de salida entregando a los alumnos a sus padres, en este momento saluda y se despide de los padres de forma amable y familiar.

Las funciones que se les asignan a las maestras en esta escuela son las de realizar una planeación anual y otra semanal de acuerdo al programa de la SEP, así como la realización de materiales de apoyo, evalúan a los alumnos con un seguimiento de registro anecdótico el cual escriben en el expediente de cada alumno, organizan y preparan eventos festivos y educativos; otras funciones son las de brindar

atención general a los alumnos (cuidar su seguridad personal, asistirlos en su higiene personal, atender algunas necesidades físicas o emocionales que manifiesten, cuidar sus objetos personales como ropa, mochilas, juguetes, trastes); y otras funciones son relacionadas a la atención a padres de familia en la cuales les anotan tareas y mensajes diariamente en una libreta, además de que deben tener un horario en el que los padres pueden solicitar hablar con la maestra.

Rosa es una maestra de 29 años que atiende al grupo de maternal el cual cuenta con seis alumnos con edades entre 1 y 2 años, es una mujer alta y robusta, tiene el cabello largo y pintado de negro, usa maquillaje sencillo, su manera de vestir es juvenil con pantalón de mezclilla, blusas, chamarras, suéteres de distintos colores, tenis, etc.; en el trato personal se muestra amable mostrando sencillez, es algo tímida, se ríe mucho con los niños. Es soltera, vive con su papá quien es taxista, su mamá, hermana mayor quienes trabajan en servicios de limpieza, y su 3 sobrinos; su casa se encuentra muy cerca de la escuela, siempre ha vivido en esta colonia por lo que conoce a algunos padres de familia que fueron sus compañeros en la primaria y secundaria.

Estudió la preparatoria en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) , al salir realizó el examen para ingresar a la universidad y al no tener éxito decidió estudiar la carrera técnica como asistente educativo, mientras estudiaba trabajó como cuidadora en una guardería. Recientemente logró acreditar el examen de conocimientos que forma parte de proceso EGAL-EPRE de CENEVAL para lograr su titulación como licenciada en educación preescolar. Tiene una experiencia de 4 años trabajando en el nivel inicial y preescolar, de los cuales 2 han sido en esta escuela.

Su trato con los niños es muy cariñoso ya que les habla en un tono dulce, cuando los niños se asustan y lloran, al ser atendidos por ella se calman rápidamente, también cuando hacen berrinches se muestra muy tranquila y controla las situaciones. En el salón de clases hay fotografías de los niños pegadas en la pared y dibujos que hacen, se observa que realizan actividades en hojas con diversos

materiales, también que cantan y tienen varios momentos de juego libre en áreas de salón: cocinita, construcción, disfraces, música, muñecos y alberca de pelotas.

La maestra Xóchitl atiende al grupo de preescolar I integrado por 10 niños de 3 años de edad, es una mujer de 37 años de edad aproximadamente, de estatura alta y complexión robusta, tiene el cabello corto y rizado, se viste de manera formal, siempre usa maquillaje, joyería y arregla mucho su cabello, al hablar con ella da una impresión de seriedad y formalidad. Vive cerca del metro CU con su esposo quien es maestro de educación física y dos hijas. Es licenciada en educación preescolar, estudió la licenciatura en la escuela "Normal La Florida", tiene una experiencia de 7 años como maestra en el nivel de preescolar en escuelas privadas grandes de las colonias Narvarte y Centro, entró a trabajar a esta escuela en el presente ciclo escolar.

En las observaciones que se realizaron, la maestra ejercía una disciplina rígida, en su salón casi no se escuchaba ruido a diferencia de los demás, los niños siempre estaban sentados realizando un trabajo individual y ella estaba sentada en el escritorio escribiendo, siempre que los niños salían del salón lo hacían formados, a veces no salían al recreo, no vi que cantaran alguna canción. Su salón es muy ordenado, todos los materiales (libros, lápices, cuadernos, etc) tienen un lugar específico, las mesas y otros artefactos están forrados de color azul. Por lo referido por la maestra Gaby y Lupita en conversaciones, esta maestra no tiene una buena relación con las demás y falta mucho a trabajar.

La maestra de preescolar II es Lupita, el grupo se integra por 16 niños. Lupita es una mujer de 59 años, de estatura y complexión media, tiene el cabello muy corto de color negro, se viste de manera muy sencilla con pantalones, camisas o blusas de bordados indígenas, no usa maquillaje. En general la maestra se muestra amable en el trato, es muy sociable, en la dinámica escolar cotidiana se muestra estresada o apresurada en varias ocasiones. Vive en la calle contigua a la escuela con su esposo que es jubilado, y un hijo de 36 años que estudia un post doctorado en neurociencias, además tiene tres hijas más una de ella es casada y tiene dos hijas las cuales en ocasiones son cuidadas y atendidas por la maestra Lupita.

Estudió la preparatoria de manera abierta y se tituló como licenciada en educación preescolar en 2005 a través del examen general de conocimientos EGC-LEPRE de CENEVAL. Tiene una experiencia de 20 años en la educación preescolar, inició trabajando como asistente en varias escuelas religiosas y después otras privadas, y en ese trayecto realizó el examen para acreditar la preparatoria y después la licenciatura. Lleva trabajando cuatro ciclos escolares en esta escuela.

En sus salón de clases se escucha generalmente ruido y varias veces resalta su voz al estar dando alguna instrucción o al estar llamando la atención a algún niño, utiliza mucho las canciones en sus actividades, así como las actividades en el patio, cabe señala que en la disciplina que ejerce busca que los niños estén constantemente en orden, para lo cual les llama la atención varias veces por no formarse, hablar sin levantar la mano, no seguir la instrucción del juego, etc. Sancionando a través de privar a los niños de actividades grupales sentándolos separados del grupo en una "silla de pensar". También es muy cariñosa con los niños, los abraza, juega con ellos, cuenta muchos cuentos y prepara sorpresas como disfrazarse.

La maestra Bety atiende a uno de los grupos de preescolar III el cual cuenta con 13 alumnos, es una maestra de 37 años aproximadamente, es delgada y de estatura media, tiene el cabello corto, viste de forma casual, casi no usa maquillaje y su arreglo personal es muy sencillo y reservado en general. Vive muy cerca de la escuela con su esposo que es terapeuta de educación especial y su hijo de 2 años en el mismo terreno donde se encuentra la casa de sus padres, siempre ha vivido en esta colonia al igual que su esposo. En general se observa que es una persona muy tranquila y amable, es reservada en sus comentarios.

Es Licenciada en psicología por la UNAM y licenciada en educación preescolar a través de examen general de conocimientos EGC-LEPRE de CENEVAL. Como maestra tiene una experiencia de 2 años, se ha desempeñado profesionalmente como terapeuta en el área de educación especial, después tuvo el interés de trabajar en una escuela, pero vio que para cubrir el perfil, era necesario tener licenciatura en educación preescolar así que estudió una carrera técnica como

asistente educativo mientras trabajaba como maestra de niños con necesidades especiales en escuelas regulares, o como asistente de aula; posteriormente se embarazó y dejó de trabajar 2 años. Este es el primer ciclo escolar que trabaja en esta escuela.

Es muy tranquila en su trato con los niños, siempre les habla de una forma calmada y les explica las situaciones, permite que jueguen de manera libre en el patio, al cantar canciones en el patio se muestra algo reservada. En el salón de clase los niños casi siempre están trabajando en sus cuadernos o libros o jugando con material de ensamble. En el salón casi no hay cosas pegadas en la pared, solo un periódico mural sobre las efemérides del mes y un calendario.

El otro grupo de preescolar III que también cuenta con 13 alumnos, es atendido por Gaby quien es una maestra de 28 años, de estatura media y complexión robusta, tiene el cabello largo y rizado, su forma de vestir es juvenil en informal, con pantalón de mezclilla o pants y tenis. En su forma de ser es muy sonriente, extrovertida y sociable, habla en un tono fuerte y a veces grita. Es la menor de 5 hermanos, sus padres viven en Xochimilco, hace 9 años decidió salir de su casa para vivir con su novio, después terminó su relación y ahora vive sola en una habitación que renta muy cerca de la escuela.

Estudio la preparatoria en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), señala que posteriormente entró a la Facultad de administración de la UNAM, dejó la carrera por diversas situaciones personales y después estudió la carrera técnica de asistente educativo, al igual que la maestra Rosa, recientemente logró acreditar el examen de conocimientos que forma parte de proceso EGAL-EPRE de CENEVAL para lograr su titulación como licenciada en educación preescolar.

En su relación con los niños se muestra extrovertida y cariñosa, los abraza, les comparte dulces y fruta, juego con ellos, les hace bromas, le da mucha risa lo que ellos hacen; también en ocasiones se muestra autoritaria ya que les grita a los alumnos al llamarles la atención o los excluye de actividades grupales. En su salón

se observa que realizan diferentes dinámicas de trabajo como realizar experimentos, exposiciones, construir cosas con materiales, trabajos de equipo, etc.

Además de las maestras titulares, en los grupos de preescolar I y II también hay una asistente de grupo, dentro de las funciones que realiza están las de apoyar a la maestra titular en lo que le pida como marcar ejercicios en los cuadernos de los niños, hacer y organizar materiales, asistir a los alumnos en sus necesidades personales como al ir al baño, al comer su lunch, el cuidado de sus pertenencias, así como su higiene personal (cepillado de dientes después del lunch, peinarlos y limpiarlos de cara y manos antes de irse a casa).

Una de ellas es Aranza quien es una joven de 22 años de estatura media, es delgada, se viste de manera informal y juvenil tiene el cabello pintado de rojo. En general es muy sonriente y bromista. Vive con sus padres y hermano cerca de la carretera Picacho- Ajusco.

Estudió la preparatoria en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), debe una materia por lo que ya no ingresó a la universidad, comenta que entró en este trabajo por recomendación de su mamá quien lleva muchos años trabajando en la primaria de esta escuela, bajo la motivación de poder ahorrar para estudiar algo de cultura de belleza y porque le gusta convivir con los niños.

Es asistente del grupo de preescolar I, en general se muestra cariñosa con los niños, juega mucho con ellos y busca convencerlos cuando no quieren realizar alguna actividad.

Carolina, asistente en el grupo de preescolar II, es una joven de 25 años de estatura baja y complexión robusta, su vestimenta es muy sencilla y reservada, pantalón de mezclilla, playeras y zapatos negros, nunca se maquilla y siempre se peina con una cola de caballo.

En general se muestra como una persona muy seria y tiene una apariencia como si estuviera enojada pero una vez que se convive con ella se puede percibir que es muy tímida ya que en general es muy amable,

Vive cerca de la carretera Picacho Ajusco en un terreno familiar donde están las casas de 2 de sus hermanos mayores y sus familias y otra donde viven 2 de sus hermanos su mamá y ella. Es la menor de 7 hermanos, su mamá trabaja en servicios de limpieza y la mayoría de sus hermanos trabajan en los almacenes de distintas tiendas Wall-Mart.

Estudió la preparatoria en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) posteriormente presento el examen para ingresar a la universidad pero no logró acreditarlo, por lo que al buscar un empleo se le presentó la oportunidad de laborar en esta escuela. Refiere que le gusta este espacio de trabajo por lo que siempre busca aprender de las maestras, y que a partir de las experiencias que ha tenido en esta escuela al trabajar con niños, su objetivo es entrar a la UPN a estudiar alguna de las licenciaturas que ofrece.

Además de las funciones generales como asistente antes descritas, ella realiza actividades como salir al recreo o a realizar algún juego organizado con los alumnos mientras la maestra Lupita realiza algún trabajo en el salón.

También se encuentra la señora Angélica quien es la encargada de la limpieza. Es una mujer de 38 años aproximadamente, de estatura media, es delgada y en general tiene una apariencia de amabilidad; sus funciones son las de barrer el patio, limpiar los salones y baños 2 veces al día, preparar diariamente un lunch que se vende en la escuela para aproximadamente 15 niños y se encarga de abrir y cerrar la escuela a veces brinda apoyo a las maestras en ir a la tienda o en recortar materiales. Lleva dos ciclo escolares trabajando en esta escuela, cuando se le pregunta por su elección, refiere que decidió trabajar ahí por la cercanía de su casa y por el horario (7:30am a 3:30pm) ya que le permite atender a su hija y a su esposo, porque permite que su hija estudie en la primaria de esta escuela con una beca; comenta que le gusta mucho trabajar ahí por la convivencia con los niños y por el

trato que recibe por parte de los directores y maestras.: “los niños chiquitos son bien bonitos, es una etapa bien bonita... también los maestros (en relación a los dueños) son muy buenas gentes, muy amables, muy respetuosos.” Los fines de semana es instructora de buceo en una alberca que está a 3 cuadras de la escuela a la cual también asisten padres y alumnos de la escuela, por lo que conoce a algunos de ellos desde hace un tiempo.

3.2.1 Dinámica de trabajo y relaciones interpersonales

De acuerdo a las observaciones que puede realizar sobre la dinámica de trabajo cotidiana en escuela, actividades como la celebración de la Independencia, Revolución Mexicana, festival de primavera de y día de las madres; y al platicar con las maestras y una encuesta a padres de familia, es que se presenta un panorama general sobre la dinámica cotidiana que se da en esta escuela.

Al inicio de un ciclo escolar se tiene una semana de inducción donde se expone sobre temas relevantes al ámbito educativo, se da capacitación sobre el uso de los materiales y recursos educativos, las maestras refieren que esta semana de inducción es de apoyo para su trabajo ya que les da algunas herramientas; también se realizan comisiones organizadoras de las actividades institucionales que se llevan a cabo lo largo del ciclo escolar como lo son ceremonias cívicas con motivo de la Independencia y Revolución Mexicana, festivales navideños, de primavera y día de las madres; feria de las ciencias, de oficios y profesiones, del libro, y torneos de futbol y baile; las comisiones que se organizan tienen por objetivo que un grupo de maestros se encargue de organizar las actividades que muchas veces consisten en presentar un baile o representación alusivo a la festividad y a organizar algún convivio de donde los alumnos llevan alimentos para compartir. Otra actividad que se realiza en la semana antes de iniciar las clases es la acomodar materiales y ambientar los salones con letreros de las cosas que hay, y dibujos de bienvenida,

para ingresar a la escuela se le pide a los alumnos que lleven una lista de materiales (integrados por lápices colores pinturas cuadernos hojas así como libros de texto y tres libros de lectura).

Al inicio del ciclo se busca dar un trato cálido a todos los niños ya que cuando un niño llora en los primeros días de clases es atendido especialmente por su maestra o en todo caso, dependiendo de la situación si varios niños lloran son atendidos también por la directora, con el apoyo de la señora Angélica, y de las asistentes, los cargan, platican con ellos tratando de tranquilizarlos, les dan un dulce, agua o una galleta, etc.

Un día en el preescolar del CEI inicia a la llegada de la Sra. Angélica a las 7:30am quien inicia sus actividades barriendo las hojas que diariamente caen del árbol que se encuentra en el centro del patio y encendiendo una bomba de agua; a las ocho de la mañana empiezan a llegar niños y maestras, generalmente la primera en llegar es la maestra Lupita y una alumna de preescolar II seguida de Bety y Gaby, más tarde (8:30) llegan las maestras Xóchitl y Rosa, desde las 8 de la mañana, varios niños llegan a la escuela puesto que tienen hermanos en la primaria secundaria inclusive hay dos niños de preescolar que llegan desde las 6:45am, a estos alumnos sus padres los dejan en el plantel de la primaria y secundaria, en este transcurso de la mañana son atendidos por las señoras que realizar la limpieza en el área de la primaria, posteriormente son llevados al plantel de preescolar a las 8:30 de la mañana, hora de inicio del horario de clases de preescolar III, los de maternal, preescolar I y II tienen un horario de entrada a las 9:00am. A la llegada, los alumnos son recibidos en la puerta de la escuela por alguna de las maestras de acuerdo a un rol de guardias de entradas y salidas previamente establecido.

La mayoría de los alumnos llega a la escuela en vehículos particulares de sus padres, otros en taxi y otros caminando, los dejan a la entrada de la escuela, las maestras los reciben y los acompañan a la entrada de sus salones, la puerta de entrada se cierra a las 9:10 aunque algunos alumnos llegan después.

Las clases se inician a las 9:15am aproximadamente, una vez en su salón la mayoría de las maestras cantan una canción de saludo, motivacional y de activación física para iniciar el día, posteriormente los niños sacan sus cuadernos y libretas de tareas de sus mochilas y después realizar algún trabajo en sus libros de texto; a las 10 de la mañana inicia el momento de comer su lunch, para este momento algunos grupos van al baño a lavarse las manos y algunos otros, sobre todo los más grandes, van los niños de manera individual, la mayoría de los niños llevan algún lunch de su casa y algunos otros compran ahí, son las maestras auxiliares quienes se encargan de apoyar a los alumnos en abrir sus recipiente de comida y de calentar sus alimentos en un microondas, así como muchas veces en motivarlos a que se terminen su comida que han llevado de lunch; después a las 10:30am bajan los niños a jugar al patio de manera libre algunas maestras como es el caso de la maestra Lupita cómo tiene una asistente de grupo ella decide quedarse en el salón a realizar algunas actividades como la planeación o la realización de su diario de la educadora, el recreo tiene una duración de media hora y al finalizar tocan una campana y los niños se forman por grupos, una vez realizada la formación cantan algunas canciones y después regresan a sus salones.

En la siguiente parte del día los niños tienen su clase de inglés una hora cuatro veces a la semana en ese momento las maestras titulares se quedan en el salón realizando alguna actividad como su planeación o la revisión de cuadernos y libros, en las otras clases como la de artísticas, baile, futbol y computación, no están presentes pues se llevan a cabo en otros salón o en el patio; la hora de la salida es a las dos de la tarde, para lo cual a partir de la 1:45pm los niños se forman en el patio para irse ya que la mayoría se va a al plantel de la primaria y secundaria en el transporte escolar para esperar la salida de sus hermanos mayores 3:00pm, otros pocos se van en el trascurso de las 3:00 a las 5:00pm, dos alumnos se quedan hasta las 7:00pm. Los que se quedan en el plantel de preescolar son recogidos a más tardar a las 2:30pm.

Parte de las jerarquías que se dan dentro de un poder vertical tiene que ver con que en el preescolar hay cinco maestras titulares de las cuales dos ya trabajaban en la

escuela antes del cambio de plantel (Lupita y Gaby, las otras tres se acaban de incorporar), estas maestras son las que les dicen a las demás “como hacer las cosas” todo ello en torno a momentos como la hora de comer el lunch, cómo actuar frente a situaciones con padres, etc., a su vez esto les permite gozar de ciertos privilegios como tener siempre un espacio en el refrigerador para sus alimentos, disponer del material escolar el cual es compartido, etc.

Lo que se puede observar en la dinámica de relaciones es que las maestras que tienen mayor antigüedad, tienen mayor autoridad, una de las maestras que lleva más tiempo en la escuela es la maestra Lupita de 60 años, la cual es muy respetada y admirada por las demás, la mayoría de las maestras ante una situación complicada buscan el consejo de esta maestra para que les diga qué hacer, además de que tiene una influencia muy fuerte en las asistentes al expresar su punto de vista.

A pesar de que en algunas situaciones las formas en que cada una de las maestras se relaciona y ejerce sus funciones sea distinta; las maestras coinciden en la percepción que tienen en general de que las escuelas privadas tienen un “mejor nivel” académico que una oficial, ya que al preguntarles a las maestras sobre los contenidos de sus clases, la revisión de sus planeaciones, diarios de trabajo y actividades realizadas por los niños; refieren que esta idea de un mejor nivel, está vinculada a la importancia que se le da a que los niños aprendan a leer y escribir como objetivo de este nivel; al ser una escuela incorporada, parece haber un acuerdo instituido entre padres y maestros de que en el preescolar hay que enseñar a leer y escribir a los niños, por lo que las maestras refieren enfocar mucho su práctica en la parte de que los niños aprendan a leer y a escribir lo más rápido posible compartiendo el imaginario de lo que es ser una “buena maestra”.

3.2.2 El arte en la práctica docente

Cuando la principal tarea se centra en el aprendizaje de la lecto-escritura, es probable que el arte no se vea como elemento fundamental de las prácticas educativas. Por ello se observa que a pesar de que los principios de la escuela parten de una visión humanista donde se reconoce la importancia de actividades artísticas, el personal docente que labora ahí, no se identifica con esta perspectiva, por un lado por los distintos procesos de formación que han tenido y también porque existe una rotación de personal al finalizar los ciclos escolares, lo cual dificulta que se constituyan equipos de trabajo al interior de las organizaciones escolares. Dificilmente se puede advertir que las actividades artísticas (no la clase) forman parte de la vida escolar cotidiana.

Bajo esta idea de cumplir con la enseñanza de la lecto-escritura, cuando se aborda el papel del arte y se les pregunta qué opinan de su uso, afirman que el arte es importante para el desarrollo de los niños y que por eso se lleva una hora a la semana la clase de artísticas por lo que señalan: “nosotras, las titulares no trabajamos ese campo formativo (educación artística).”

La materia de artísticas es impartida por una maestra de 28 años, que es Licenciada en pedagogía, ella refiere que en la clase realizan actividades de expresión corporal y plástica, no maneja una planeación, se basa en los contenidos de algunos libros de actividades artísticas para niños. La directora también, comenta que gran parte del trabajo de esta clase, se centra en los meses de noviembre, diciembre, marzo, abril y parte de mayo periodos donde se trabaja en la preparación de los festivales de navidad y día de madres en los que participan alumnos de toda la escuela, la participación de los niños de preescolar en estos festivales es presentar la coreografía de algún baile acorde al tema del festival por lo que durante estos meses, el tiempo de sus clases de artísticas está destinado a ensayar las coreografías. La otra característica del trabajo de la clase es que realizan actividades manuales acorde a alguna festividad o tradición, elaboran calacas con popotes en día de muertos, hacen una corona en día de reyes, etc. También siguen ritmos de canciones y hacen dibujos sobre canciones y cuentos.

En lo que se pudo observar dentro de la escuela, las actividades que se denominan como artísticas y culturales consisten la mayoría de las veces en la realización de eventos donde participa toda la comunidad escolar incluyendo en varias ocasiones a los padres de familia, estas actividades consisten en:

-Preparar coreografías de algún bailable: para conmemorar el aniversario de la Revolución Mexicana se realizó una ceremonia en la que los alumnos de preescolar I y II bailaron un corrido, para el festival navideño bailaron un canción alusiva a la fecha, en un festival con motivo de la primavera bailaron canciones de temas de animales en inglés y en el día de las madres de música folclórica mexicana.

- Representan obras sencillas o pequeñas escenas: durante las ceremonias cívicas representan situaciones de la vida cotidiana escolar con un mensaje sobre el cuidado del medio ambiente, una efeméride o alguna norma para la convivencia. En el festival de primavera los alumnos de preescolar II hicieron la representación de un cuento sobre los animales del bosque.

-Actividades en el aula: la mayor parte de las actividades que realizan en el aula están más enfocadas a la música, cantan canciones, siguen ritmos, también existe en cada salón rincón de lectura con 40 ejemplares aproximadamente de literatura infantil a los cuales los niños tienen acceso siempre.

A partir de los objetivos que se plantearon en esta investigación, se plantea una estrategia de intervención que permita conocer hasta dónde la experimentación artística puede sensibilizar a las docentes sobre la importancia del arte y de las posibilidades que tiene para la reflexión y fortalecimiento de la práctica escolar. Así como el permitir conocer elementos subjetivos que atribuyen a su práctica.

Fue así que se propuso desarrollar un taller de arte que favoreciera la expresión a través de los recursos de las artes plásticas, en el que las maestras fueron los sujetos centrales, su profesión y los aspectos que consideran significativos de su vida personal fueron el objeto de reflexión e intervención.

CAPÍTULO 4

EL TALLER DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA

El interés por desarrollar el taller de expresión artística, parte de considerar la importancia que tienen las experiencias subjetivas en los procesos de formación docente, ya que dentro de ésta, es donde podemos encontrar al sujeto en su totalidad, integrado por el área corporal y psíquica; a partir de ello se busca tener acceso a este mundo subjetivo desde diferentes elementos de expresión que brindan las artes plásticas.

Fue así, que en el mes de enero de 2013, propuse el desarrollo del Taller de Expresión Artística diseñado para las docentes de preescolar a la dirección general de la escuela, la cual me autorizó para proponérselo a las maestras así como su realización en las instalaciones.

El taller estuvo orientado a formar un espacio de encuentro con el arte que permitiera generar experiencias nuevas cediendo espacio a la reflexión sobre la labor docente, buscando propiciar un enriquecimiento del mundo interior de las participantes, y que a su vez, esto pueda verse reflejado en su relación con los alumnos.

Las actividades a que se realizaron tienen 2 objetivos principales, el primero orientado a que las maestras experimenten las posibilidades de expresión que los materiales brindan, y en un segundo momento, que reflexionen sobre la importancia del proceso creativo, su experiencia como maestras de preescolar, los aspectos que las han ido constituyendo como tales y cómo se perciben.

El taller se encuentra fundamentado conceptualmente en la experiencia colectiva y en el proceso creativo los cuales se complementan articulando la experiencia de las participantes, la experiencia en grupo proporciona un espacio de confianza,

acompañamiento y contención en la expresión de sentimientos y emociones, y el proceso creativo es el medio por el cual las participantes pueden movilizar distintas experiencias, recuerdos, significados, sentimientos etc., e integrarlas a través de una producción plástica.

- **Experiencia en grupo**

Considerando el enfoque humanista planteado por Rogers(1961,1970) la experiencia en grupo posee elementos propios de las relaciones interpersonales que generan un espacio de contención individual, al definir la experiencia en grupo, el autor describe principios como: Universalidad en el sentido de romper con la idea de unicidad y de aislamiento; la transmisión de información de acuerdo a que las aportaciones tanto del facilitador o guía, como las de otros miembros del grupo sobre problemas o temas de interés común; la experiencia en grupo genera cohesión, identificación, tolerancia a las diferencias, interés de unos por otros; y por todas estas características, también genera procesos de aprendizaje interpersonal, además de que el aprendizaje en pequeños grupos permite un aprendizaje activo por parte de las integrantes, que pueden organizarse de diversas maneras.

Todas estas experiencias que son enriquecedoras para los individuos, también se vuelven importantes en el contexto de la institución educativa; ya que pueden contribuir a procesos de conformación de comunidades de práctica.

Planteando una visión de lo institucional, Wenger (2001) señala que las comunidades de práctica son elementos de aprendizaje principalmente, donde existe compromiso mutuo entre los integrantes, donde se crea cierto o ciertos objetivos o fines; pero de manera más profunda, un sentido común que pueda contribuir a la práctica educativa, donde a partir de negociaciones de significados en las docentes se puedan generar nuevas condiciones que contribuyan a su aprendizaje, y enriquezcan la manera en la que actúan e interpretan la realidad.

- **Proceso creativo**

Fundamentado en la idea de que la creación siempre implica un tipo de conocimiento, brinda la posibilidad de encontrar significados distintos; es una forma de acercarse al mundo desde una perspectiva distinta a lo que cotidianamente estamos acostumbrados ya que este principio de creatividad involucra la experiencia de lo sensorial, lo afectivo y cognitivo en su totalidad, a partir de ello aparece otro aspecto fundamental que es vinculado a propiciar experiencias estéticas entendidas como ese momento en el que el individuo hace contacto con algún aspecto de la realidad que parecía externo, pero que a través de la manera en que se experimenta y se apropia a través de los sentidos cobra significados distintos.

La obra de arte abre una posibilidad desatendida de hacerse cargo del contenido experiencial de situaciones que ya se conocen, pero en las que no se es consciente de su significatividad. No tenemos arte para resistir a la verdad como decía Nietzsche, sino para ponderar de nuevo el valor de nuestras convicciones, proyectos y pasiones. (Irerarity, 2002, pág. 16)

La experiencia creativa se produce en el aquí y en el ahora, en el proceso de creación artística se centra toda la atención, los sentidos y lo que emerge tiene que ver con nuestra historia, con cómo la vivimos y lo que pueda estar inconcluso.

El taller implica como su nombre lo indica, un lugar donde se trabaja y se elabora, es una forma de enseñar y aprender, mediante la realización de algo se aprende desde lo vivencial predominando el aprendizaje sobre la enseñanza. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta. El aprendizaje en pequeños grupos permite un aprendizaje activo por parte de los integrantes, que pueden organizarse de diversas maneras.

La utilización de este método tiene como cometido dar respuesta a preguntas planteadas en las consignas de trabajo, teniendo en cuenta la opinión de todos los miembros del grupo para llegar a una toma de decisiones colectiva. El taller, promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, operativo, relacional (saber

escuchar, planificar con otros, tolerar las opiniones de los demás, aprender a coordinarse con otros, tomar decisiones de manera colectiva, etc.) por lo cual se transforma en un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencias profesionales, ya que: a partir de una participación activa de los integrantes del grupo, se construyen experiencias integradoras donde se unen la educación y la vida, los procesos intelectuales y afectivos.

El taller tuvo una duración de 5 sesiones, se llevó a cabo los días viernes en un horario de 3:00 a 5:00 pm, en el salón de clases de preescolar I ya que fue el espacio que me designaron las autoridades de la escuela para llevar a cabo el taller, es un salón amplio con buena ventilación e iluminación.

Todas las participantes en el taller son maestras que trabajan en el área de preescolar de esta escuela: cuatro maestras titulares (Rosa-inicial, Lupita-preescolar 2, Gaby y Bety- preescolar 3), y dos asistente educativas (Aranza y Carolina). La profesora titular del grupo de preescolar 1 decidió no participar.

El taller se estructuró de acuerdo a una estrategia que permite pasar de la sensibilización a la experimentación creativa y a la experiencia, entendido como un primer momento de sensibilización en el que las participantes tomaban conciencia de sus estados de ánimo y físicos, permitiendo una concentración y atención sobre los sentidos y en el aquí y el ahora, que permitiera pasar al momento de experimentación creativa en el que las participantes trabajaban con algún material plástico a partir de una consigna, con lo cual se buscó que pudieran llegar a un tercer momento, en el que al integrar esta vivencia de creación artística a través de un proceso de reflexión en grupo, se generara una experiencia significativa vinculada a las artes.

Por ello las primeras sesiones tuvieron como objetivo que las docentes experimentaran diversas sensaciones a través de los sentidos, para lo cual se realizó un sensorama, dentro de este primer momento se buscó que las docentes se expresaran y experimentaran libremente con el uso de materiales plásticos como lo son el barro y la técnica de pintura con las manos.

En un segundo momento las actividades del taller tuvieron por objetivo que las docentes reflexionaran acerca de dos elementos, el primero sobre lo que ha sido su trayectoria como maestras, lo que más les gusta, lo que no, anécdotas, aprendizajes, alumnos, etc., para ello se realizó la actividad de hacer una silueta de maestra utilizando la técnica de collage, la silueta estuvo integrada con elementos que ellas consideran que constituyen a una maestra de preescolar y con lo que para ellas representa ser maestras. El segundo elemento de reflexión que se buscó, giró en torno a constitución de la identidad propia de las docentes: red social, corporeidad, trabajo y rendimiento, seguridad personal y valores; para ello se trabajaron dos actividades utilizando barro, una fue elaborar una vasija bajo la consigna de que esta vasija contendría la *esencia de su Ser*, y en la otra se realizó una actividad llamada *pilares de la identidad* en la que modelaban elementos simbólicos sobre aspectos representativos de su identidad.

Las sesiones de trabajo se estructuraron en tres momentos (apertura, desarrollo y cierre) los cuales se constituyeron en lo siguiente: para la apertura de las sesiones, se realizaron algunas actividades de relajación y respiración que permitieran a las participantes por un lado situarse en el momento y espacio presente, que centraran su atención, y por otro tomar consciencia de las sensaciones de su cuerpo y su estado de ánimo; estas actividades tuvieron una duración de 15- 20 minutos aproximadamente. Un segundo momento de las sesiones es el que se refiere al desarrollo propiamente de las actividades artísticas planeadas para cada sesión estas fueron en algunas ocasiones actividades individuales y en otras grupales.

Después del momento en que se realiza la creación plástica es necesario que exista un espacio de reflexión para poder asimilar y fijar los significados simbólicos que se están expresando de manera inconsciente en la obra o producción plástica. Así que al término de la actividad artística, en el tercer y último momento de las sesiones, se daba un momento para que las docentes compartieran de forma grupal su opinión acerca de la actividad, las participantes hablaron sobre sus experiencias y reflexiones surgidas a partir de la experiencia creativa; en algunos momentos estas reflexiones estuvieron orientadas por algunas preguntas sobre, cómo se sintieron,

su relación con experiencias previas, etc. También se comentó sobre la percepción propia de los trabajos de las demás integrantes.

En el siguiente apartado se describen las 5 sesiones del taller mencionando: los objetivos particulares de cada una de ellas, las características propias de cada una de las actividades realizadas, así como elementos que las docentes expresaron sobre las experiencias e ideas que tienen en torno al arte como por ejemplo que es relajante, experiencias escolares previas, y reflexiones sobre la creación artísticas que surgieron a partir de las actividades expresando elementos de su personalidad que se manifiestan a través de uso de materiales, por ejemplo, constantemente externaban miedo a equivocarse y a no tener el control sobre el resultado de su trabajo. También se refieren algunos elementos que son significativos en torno a lo que genera la experiencia en grupo.

4.1 Las sesiones

Sesión 1. Sensorama: olores sabores y texturas

El objetivo de esta sesión fue sensibilizar a las participantes a través de la experimentación sensorial haciendo uso de texturas, olores, sabores y música.

Antes de iniciar esta primera sesión las maestras se fueron reuniendo en el patio, ya que algunas estaban en sus salones y otras en la guardia de salida de los niños; parecía que no tenían mucha disposición para participar en el taller puesto que la maestra Bety me preguntó: “y siempre sí va a iniciar hoy el taller”, casi inmediatamente Lupita me dijo: “Yo puedo máximo hasta las 4:00pm, tengo cita con el doctor” y finalmente otra la asistente Aranza dijo: “pues hay que empezar puntual, entre más rápido mejor”. Al entrar al salón donde se llevó a cabo el taller, las maestras mostraron algunas actitudes de desconcierto como quedarse paradas en el centro del salón, abrazar el cuaderno que llevaban, y en general mostrar una

expresión de sorpresa en sus rostros, al ver que había unas colchonetas en el piso y no mesas y sillas. Lo cual puede hacer referencia a que las maestras no están familiarizadas con la participación en actividades de formación distintas a la modalidad de expositores y a realizar actividades lúdicas y artísticas.

Les pedí entonces que realizáramos un círculo estando de pie, tras lo cual inicié agradeciéndoles por el tiempo que se tomaban en asistir, buscando expresar que reconocía lo valioso de éste. A continuación, sin más preámbulos, les comenté que comenzaríamos haciendo unos ejercicios de respiración; el objetivo de estos ejercicios es propiciar la oxigenación del cuerpo, la relajación y favorecer la atención en su estado corporal y mental, así como la concentración.

Estos ejercicios se fundamentan en filosofías orientales sobre el manejo de la energía. Sus metas en general se orientan a la salud y cultivo de nuestras propias facultades a través de fortalecer el cuerpo y la mente distribuyendo de forma equilibrada la energía en nuestro cuerpo. El ejercicio consistió en hacer cinco series de tres respiraciones profundas cada una, donde la consigna en cada serie fue imaginar que la respiración oxigenaba a un órgano determinado del cuerpo, así como que sacaran de sí cualquier tipo de emoción mediante vocalizaciones, por ejemplo al centrarse en los pulmones les pedí que al exhalar visualizaran que sacaban cualquier situación relacionada a los miedos, les pedí que los realizaran con los ojos cerrados; al inicio se reían y no los cerraban mostrando cierta resistencia a realizar la actividad. Cabe mencionar que estos ejercicios de respiración se realizaron en cuatro de las cinco sesiones del taller, donde las docentes fueron logrando concentrarse cada vez más rápido al realizar la actividad con mayor naturalidad, en la última sesión en que los realizamos Lupita comentó que estaba realizando estos ejercicios todas las noches y la estaban haciendo sentir muy bien.

La idea de llevar a cabo estas actividades está fundamentada en pensar en el ser humano como una totalidad, y en este sentido, los significados que los pensamientos y las palabras pueden imprimir en el cuerpo:

La palabra y su proceso en el cuerpo puede ser motivo de distintas formas de construcción, la significación de una palabra puede estar enraizada en el cuerpo de una persona y hacer un proceso que puede culminar en la destrucción o desarticulación de un proceso complejo como lo es la vida personal; por eso el cuerpo y la palabra en nuestro tiempo se han convertido en un principio básico para la salud de los individuos. (López S. , 2006, pág. 47)

Enseguida les propuse iniciar la actividad central del día, que fue el sensorama, para la cual les pedí que eligieran alguna de las colchonetas donde se pudieran sentar cómodamente. Las maestras se sentaron en las colchonetas que estaban en el piso, les comenté el objetivo de la sesión enfatizando la importancia que tienen todos los sentidos y experimentar qué sucede con los demás sentidos al suprimir la vista; les expliqué a detalle en qué consistiría la actividad buscando que no sintieran inseguridad sobre lo que sucedería al no poder ver; posteriormente les repartí unas mascaradas para cubrir sus ojos. Una vez que todas estuvieron listas les pedí que trataran de centrarse en sí mismas buscando dejar a un lado cualquier preocupación, pensamiento, etc. En este momento las maestras también se reían al escuchar la risa de otra, puse música de instrumentos de metal a bajo volumen y poco a poco se fueron quedando en silencio.

La actividad consistió en que yo les iba poniendo en sus manos distintos objetos y alimentos (piedras, plumas, objetos metálicos, crema exfoliante de coco, mango, mamey, arándanos, calabaza, espárrago, zanahoria, chocolate, romero, lavanda, hierbabuena y masa de maíz), esperaba un tiempo para que experimentaran y luego les daba otro material; sobre todo los tocaban y olían con cautela, solo algunas los probaban, cuando identificaban algo sonreían, también jugaban con ellos en sus manos. Una vez que habían interactuado con los objetos les comenté que se podían quitar la mascada e ir abriendo poco a poco sus ojos para comentar, cuando todas se habían quitado la mascada, les pregunté qué les había parecido. Todas dijeron que les había gustado y que había sido relajante, con lo que se inició el momento de comentarios sobre la actividad. Para ese momento todas se notaban con otra actitud, más dispuestas y tranquilas, tenían una postura corporal más relajada, el tono de su voz era más suave y lento.

A inicio los comentarios giraron en torno a externar su experiencia al tratar de identificar lo que percibían, por ejemplo las maestras Bety y Lupita, comentaron que se habían guiado por el olfato al tratar de identificar lo que tenían en la mano, Bety comentó: “al tocar las semillas de una calabaza es difícil identificarla, y al olerla es más fácil saber que es una calabaza...” También comentó que la dinámica predispone a tratar de saber qué objeto es el que tienes en la mano, estos comentarios generaron una reflexión en Lupita quien dijo: “yo creo que esto me dio una idea de que muchas veces no nos centramos tanto en algo” a partir del cual reflexionó en torno a que ella todo el tiempo está tratando de hacer varias cosas a la vez, por ejemplo: mientras hace la comida anota aspectos pendientes de trabajo, mientras va al baño le pone pasta a su cepillo de dientes, etc.; la maestra Bety por su parte comentó que ella también busca hacer varias actividades al mismo tiempo, lo que también genera que tenga olvidos.

El estado mental de relajación que la actividad propició en las docentes, generó que reflexionaran sobre parte de su condición cotidiana vinculada al estrés, al cansancio y a otros aspectos que implican el desarrollar múltiples tareas. Dando cuenta de la importancia que tiene el trabajo en grupo, al propiciar que alguien tenga una reflexión a partir de lo expresado por algún compañero del grupo.

Frente a este comentario a mí me pareció importante señalar que en las situaciones que la vida plantea siempre hay posibilidades de elegir en cuanto a lo que queremos para nosotros mismos, de ahí que la toma de decisiones sea una cuestión tan complicada y a la vez tan importante.

A lo que la maestra Lupita dijo: “es que uno siempre quiere ir a la segura, da miedo elegir”, por lo que Gaby señaló: “decir me equivoqué, el fracaso, darse por derrotada, dónde voy a estar, etc., genera desconcierto”; después Bety comentó: “da miedo la consecuencia, la incertidumbre del estado de riesgo, hasta en algo simple como cortarse el cabello que uno dice: quiero cambiar, pero da inseguridad el cambio; cuando te enfrentas a algo nuevo también te presionas... A todos nos gusta el estado de confort y dices bueno tengo esto, así estoy bien, ahí me quedo, no arriesgo nada ni a ganar ni a perder”.

Lupita asintió: “no nos gusta arriesgarnos y nos gusta tener seguro algo”.

Gaby continuó: “pero yo creo que todo cambio es bueno Lupita, si vas a tomar una oportunidad es exprimirla, es tomarla y ver si funciona, pero tampoco se trata como de la gente que trabaja en un lado y en otro y no toma en serio las cosa...Es importante arriesgarse.” Después Lupita comentó: “a mí sí, no me gusta arriesgar, yo creo que por eso aun no aprendo a flotar” (en relación a su clase de natación).

Posteriormente hubo un silencio por lo que consideré preguntar si alguien quería opinar algo más, todas dijeron que no, así que concluí comentado la importancia de considerar esas oportunidades que brindan los cambios para enriquecer nuestra experiencia de vida, siempre considerando las posibilidades que existen, lo vincule al sensorama haciéndoles la invitación a explorar el mundo de distintas formas poniendo algunos ejemplos de actividades que realizamos cotidianamente de forma automática, en las cuales podemos poner atención a lo que percibimos por ejemplo las sensaciones, y sonidos al bañarnos, los aromas y temperaturas al cocinar, etc.

Después, como actividad de cierre de la sesión, les pedí que se pusieran de pie y que formáramos nuevamente el círculo, les agradecí su participación y para finalizar les pedí que nos despidiéramos mediante el contacto de los codos, los pies, los brazos y las manos; creo que esta actividad les pareció divertida ya que se rieron mucho. En el trabajo en grupo es muy importante realizar algo que simbólicamente concluya el momento que se generó en este caso fue una actividad lúdica como lo es el despedirse con las partes del cuerpo.

Sesión 2. Vasija de barro: la esencia del Ser

Los objetivos de esta sesión fueron que las maestras se expresaran libremente a través del barro y reflexionaran sobre elementos de la constitución de la identidad propia.

A esta sesión no asistió la maestra Rosa ya que ese día no fue a trabajar comentando posteriormente que tuvo un problema personal, Aranza tampoco asistió, comentando que le tocaba trabajar en su otro empleo que tiene los fines de semana.

De igual forma que la sesión anterior, las maestras llegaron al salón con sus cuadernos y lápices y al ver que esta vez había una mesa al centro del salón se empezaron a sentar en las sillas dispuestas a su alrededor, abrieron sus cuadernos, acomodaron sus lapiceras y pusieron sus plumas sobre sus cuadernos.

Iniciamos la sesión realizando el ejercicio de respiraciones de la sesión pasada; la maestra Lupita comentó que este ejercicio le había gustado mucho y me pidió que le proporcionara la descripción escrita del ejercicio para hacerlo en casa.

Después de hacer estos ejercicios, les comenté que trabajaríamos con el barro lo cual generó expresiones en su rostro de sorpresa y guardaron sus cuadernos en su bolsa. Después comenzamos a trabajar con el barro, cada una empezó a amasarlo mientras yo les comentaba algunas de las características de este material en relación a las artes plásticas enfatizando su vínculo a los distintos usos y significados que ha tenido a lo largo de la historia de las civilizaciones humanas. Les pedí que lo sintieran, que percibieran su temperatura y su olor.

Les enseñé una técnica básica para hacer vasijas de barro en la que se busca formar una base firme y sin burbujas de aire para evitar que se destruya, posteriormente se va formando a partir de tiras de barro que se van poniendo una sobre otra alrededor de esta base. La técnica de realizar la vasija de esta manera también genera un estado mental de concentración, relajación y hasta meditación a través de esta actividad creativa.

Posteriormente les pedí que cerraran los ojos e imaginaran cómo modelarían una vasija pensando que esta iba a contener la esencia de su ser, de su pensar y de su espíritu cuando mueran; que se preguntaran: ¿qué tamaño, forma, textura, etc. tendría? Después de la explicación, todas se mostraron concentradas en su trabajo,

casi no hablaban más que para preguntarme si estaban haciendo bien la técnica de unir las partes para que no se fuera a destruir su vasija.

Pasado un momento Gaby comentó bromeando en relación a la cantidad de barro que había tomado: “yo tengo mucha esencia por eso agarre mucho”. A lo que Lupita respondió: “ay cómo, no importa el tamaño, no viste la película del perfume, de las esencias que hacía”. Después de ese comentario la maestra Gaby se levantó y preguntó que si alguien quería refresco, pues había llevado un refresco grande y vasos, todas dijeron que sí, le ayudé a servirlo y después empezó a trabajar su vasija.

La maestra Gaby había agregado demasiada agua a su barro por lo que se hizo muy aguado, ella parecía disfrutar de la sensación, posteriormente agregó más barro para equilibrar la mezcla, la maestra Bety observaba mucho a las demás maestras, se mostraba algo tensa; Lupita y Carolina se veían muy concentradas en sí mismas y parecía que disfrutaban de la actividad.

Para realizar esta actividad fue necesario que en la primera sesión se generara un clima de confianza y respeto, ya que al reflexionar sobre la esencia del ser aparecen elementos sobre la personalidad, relaciones personales, significados espirituales, etc. Distintos de cada una de las participantes.

La maestra Bety terminó primero, parecía que tenía algo de prisa ya que cuando terminó vio su celular y después los trabajos de las demás que iban como a la mitad; las otras maestras parecía que disfrutaban mucho de la actividad y no les importaba el tiempo que transcurría.

La actividad duró una hora aproximadamente, una vez que todas fueron terminando fueron a lavar sus manos y posteriormente comentamos sobre su experiencia.

Les pregunté qué les había parecido la actividad y Gaby respondió: “¡Ay, bien rico y chistoso!”, a lo que Lupita asintió, Bety dijo que: “el barro es algo difícil de manipular”.

Estas diferencias en el tipo de experiencias que las maestras tuvieron dan cuenta de elementos sobre la personalidad que se pueden dejar ver a través del uso de los materiales, en el caso particular del barro, en efecto, no es un material muy sencillo ya que desde el primer momento se hace contacto directo con él, se establece una relación a través de la temperatura en la que si las manos le transmiten mucho calor se seca rápidamente, también las condiciones de humedad del ambiente y del barro son importantes ya de la misma forma es una condición que se percibe directamente, cuando no se ha logrado el equilibrio entre estos elementos naturales es difícil modelarlo; el trabajar con barro requiere de cierto estado mental de tranquilidad y/o concentración pudiendo ser muy agradable para algunas personas y desagradable o complicado para otras.

En relación al trabajo con barro como experiencia artística, cultural o educativa, Gaby comentó que una vez había experimentado con barro en la primaria: “fue así como... hagan dos bolitas, luego dos patitas y vamos a hacer un muñequito, pero así de realmente trabajarlo con... una técnica, no”. Las demás comentaron que nunca antes habían trabajado con barro. Esto me pareció muy significativo ya que las docentes al no tener experiencias en relación al arte, o que estas no hayan sido significativas, dificulta aún más que puedan considerar incorporarlas en su práctica docente.

Posteriormente les pedí entonces que describieran las características de las vasijas que elaboraron y que se preguntaran: si la vasija guardara un objeto ¿qué objeto sería?

Las maestras expresaron elementos relacionados con su personalidad, su familia, amigos, deseos y expectativas.

Después de que la maestra Lupita explicó su trabajo, tras una pausa dijo: “¡Caro!”, solicitando a Carolina que comentara sobre su vasija. Carolina no quiso participar, después de algunos comentarios de las otras maestras Lotita volvió a insistir en que Carolina comentara y las demás dijeron al unísono: “¡Caro, Caro, Caro!”

Así que después de un pequeño silencio Carolina se animó a compartir que la suya era sencilla pero con una base fuerte hablando de lo importante que es su mamá en su vida.

Lo cual da cuenta de que la experiencia en grupo puede generar un espacio de contención, de confianza en el que se facilita la expresión de sentimientos, además de que el arte facilita este proceso al ayudar a expresar aquello que sentimos a través del proceso creativo. En la dinámica grupal se puede construir un ambiente en el que todos sientan la confianza de tener un espacio para ser escuchados y acompañados.

Agradecí sus comentarios y les hablé sobre la diferencia que existe al crear algo cuando involucramos nuestros sentimientos, pensamientos, etc., y cuando sólo lo hacemos como una actividad mecánica; y que cuando nos relacionamos con los materiales también implicamos varios elementos de nuestra personalidad, pues los materiales permiten tener un diálogo con uno mismo, señalando que son fundamentales los significados que cada quien atribuye a su creación y a la de otros.

Lupita comentó: “a la mejor cada quien lo interpreta a su manera no, porque por ejemplo yo cuando llevé la materia de pintura en el bachillerato nos ponen en el examen diferentes cuadros de arte y te sacan ahí que de las revoluciones de Van Gogh, y es que son sus remolinos que se ven, entonces uno piensa: ha de haber sido su vida un remolino de confusión y luego ya ves que al final se suicida, y ¡ay Dios! Lo que es muy fuerte, pero lo interpretas tu a tu manera...”

En el taller se buscó que las docentes, a través de su propia experiencia pudieran advertir la importancia que los lenguajes artísticos tienen, este comentario puede dar cuenta que la actividad realizada en el taller puede movilizar experiencias previas y producir un conocimiento significativo en relación al valor expresivo y proyectivo de las artes. También nos muestra otro ejemplo en relación a que los acercamientos a las artes que las maestras han tenido, han sido en el espacio escolar y no propiamente vinculados a la expresión y la creatividad.

Bety comentó: “entonces también tiene que ver el momento en el que lo realizas, este momento en el que tú estás ahorita ya no vendrá al rato, en dos horas sería diferente, entonces, eso influye mucho, si tienes hambre, si estás cansado, influye.”

Durante la sesión la maestra manifestó cierta incomodidad en algunos momentos lo cual se puede reflejar en su comentario, pero que es significativo ya que posibilitó que construyera esta reflexión sobre elementos importantes sobre la actividad creadora. Por lo que también es relevante señalar que el proceso de creación en grupo, abre la posibilidad de generar distintas experiencias a partir de la subjetividad de cada participante y enriquecerse de las experiencias del otro.

Una vez que se terminaron los comentarios, concluí enfatizando la importancia que tienen los distintos significados que cada quien le da a los objetos o en particular a las obras de arte y que en la creación artística influye mucho el momento en el que se realice la obra, el estado de ánimo, el ambiente, el estado físico, etc. La creación artística nos ayuda a exteriorizar aspectos subjetivos.

Les pregunté si les había gustado y todas dijeron sí, les agradecí por su tiempo y finalmente, como la actividad había implicado la expresión de sentimientos, nos despedimos con un abrazo, creo que las maestras se fueron muy contentas, ya que mientras se despedían se reían, se decían: “que tengas un muy buen fin de semana”, se abrazaban con fuerza.

Al finalizar todas las maestras me ayudaron a acomodar el espacio y a lavar los materiales. La actividad se extendió a tres horas.

Sesión 3. Pintando ritmos y recuerdos

Los objetivos específicos para esta sesión fueron que las docentes se expresaran libremente a través de la pintura e identificaran la manera en que el arte puede vincularse al evocar experiencias significativas de la vida de cada persona.

La sesión inició a las 3:40pm ya que las maestras se organizaron para comprar algo de comida. Llegaron al salón a las 3:00pm y comentaron que habían traído comida para compartir, invitaron también a la señora que limpia la escuela, mientras comíamos algunas de las maestras comentaban de las actividades en su casa sobre la limpieza o de hacer la comida, y del ejercicio que realizan algunas por la tarde, Lupita comentó que ella practica la natación pero que ya lleva 2 años asistiendo a clases y no puede aprender a flotar, Rosa dijo que ella va a zumba y Carolina práctica fútbol.

Esta situación puede ser un elemento de apropiación del espacio del taller por parte de las docentes, ya que en las sesiones anteriores resolvieron la necesidad de comer de manera individual. El ponerse de acuerdo para llevar la comida implica una disposición distinta hacia el taller, pero sobre todo hacia ellas mismas como grupo, como compañeras.

Iniciamos la sesión realizando la actividad de la pintura, la cual consistió en que las maestras pintaron con las manos teniendo los ojos cerrados mientras escuchaban distintas canciones, se utilizaron pinturas dactilares, de los tres colores primarios (rojo, azul y amarillo) por su textura, es lavable y por su secado lento aplicándose sobre una hoja de acrílico transparente de 60cm X 70cm aproximadamente.

Les pedí a las maestras que se sentaran en unas colchonetas que estaban en el suelo, la instrucción fue que pusieran la cantidad de pintura que ellas quisieran en las hojas de acrílico transparente utilizando los tres colores primarios; les pedí que se pusieran cómodas de tal forma que no se preocuparan por mancharse o sentirse adoloridas o incómodas por la posición ya que tendrían los ojos vendados.

Les comenté que pusieran la cantidad de pintura que quisieran en su hoja.

Mientras realizaban esto, vi que Aranza solo había puesto un color y le expliqué que podía poner de los tres si ella quería, en eso Gaby dijo: “Aranza ¿qué parte de las instrucciones no entendiste?” A lo que Aranza contestó: “soy humano y tengo errores”, después de ese comentario hubo un momento de silencio.

Después Gaby se levantó a tirar algo a la basurea y se resbaló recordando que varias veces se ha caído en la escuela, a lo que dijo: “ay. Yo siempre, si no me caigo me pego o me resbalo, ¿el año pasado cuantas veces me caí? como tres ¿no?, es que como que soy muy distraída, más bien muy arrebatada.” Después ya en su lugar inicia a poner la pintura en su hoja y pone más de lo que ella quería y dice: “¡que tonta!”, las demás se ríen o dicen “¡ay Gaby!”

Después de ese comentario la maestra Bety, quien ya tenía los ojos tapados dijo: “¿con lentes Lupita?, ¡ah yo viendo! Jajaja, yo que ya me había buscado aquí un huequito para poder ver.”

Gaby soltó una carcajada y dijo: “según ya te habían vendado los ojos”. Todas se rieron. Gaby dijo: “no, ya empezamos mal el curso”, y se rio, luego dijo “¡híjole ya no me acuerdo que color puse primero!” y se volvió a reír.

Esta serie de comentarios me parecen significativos puesto que, a través del uso de los materiales podemos ver la expresión de elementos de la personalidad y subjetivos de las maestras; en este caso, en relación a la incertidumbre que les genera el no poder ver lo que están haciendo lo cual es curioso ya que al proponer realizar esta actividad con los ojos tapados, se pretendió facilitar que las docentes se dejaran llevar por las sensaciones emociones y recuerdos que pueden evocar las canciones y la pintura y no por el resultado visible que se va formando.

También manifiestan algunas actitudes autoritarias como en el caso de la maestra Gaby sobre Aranza, al enfatizar que cometió un error al no haber puesto los tres colores de pintura, señalando que no era posible que se equivocara. Quizá al señalar esto en Aranza buscaba que las demás no fueran a centrar su atención en la manera en que ella estaba realizando la actividad.

La consigna que les di para iniciar el ejercicio fue sentir la pintura, tratar de sentir cómo se combinaban los colores, centrándose en el momento presente, y también que al escuchar la música trataran de identificar los sentimientos, emociones y recuerdos que les puede traer, y expresarlo en su pintura. Les pedí que se trataran

de centrar en ese momento, que se concentraran en sí mismas, que se relajaran y trataran de poner su mente en blanco. Puse la primera canción y algunas iniciaron a pintar luego luego y otras se esperaron y escucharon la música, todas realizaron la actividad en silencio, algunas ocuparon las dos manos y otras solo una. La actividad duró 30 minutos aproximadamente en los cuales puse 7 canciones distintas: Redemption song de Bob Marley, Non je ne regrette rien de Edith Piaf, Concierto para piano N. 2 Rachmaninov, Clarabella de Compay Segundo, Mescaline de Goran Bregovic, Out of control de Chemical Brothers y Solamente una vez de Agustín Lara.

La selección de estas canciones buscó que en el ejercicio se escucharan distintos tipos de géneros musicales, de distintas épocas y con temas diversos en las letras de las canciones con el objetivo de poder evocar distintos recuerdos, emociones, sentimientos, ideas y experiencias en las participantes.

Cuando terminaron las canciones les dije que pasaría a ir quitándoles la mascada y que poco a poco fueran abriendo sus ojos, cuando la maestra Lupita vio su trabajo dijo: “ya no se puede mejorar”, yo le respondí que como ella quisiera, que era su decisión. Y comenzó a agregarle detalles. Bety al ver el suyo dijo “éste ya no tiene arreglo.”

Estas expresiones pueden hablarnos de ciertas ideas que se tienen en torno al trabajo artístico en la cual se considera que la obra de arte debe transmitir belleza, entendiéndola de acuerdo a ideas estereotipada de la representación de la realidad cotidiana.

Bonita es cualquier forma que esté completa, que alcanza su unidad definitiva, nada le falta ni le sobra, con todos sus detalles y rasgos en el lugar adecuado, como la carita bonita de portada de *Vogue*. La cualidad de lo bonito es la completud; no hay nada que añadirle ni que quitarle; nada que hacerle, ni siquiera verla, porque en lo que ya está bien y correcto, la mirada se detiene solo lo indispensable, para percibirlo, y pasar a otro asunto. (Fernández P. , 2000, pág. 97)

Es importante destacar esta idea sobre lo bonito, ya que siguiendo a este autor, indirectamente esta idea de belleza que predomina en la cultura, también hace referencia a lo estático, a lo que ya está bien por lo tanto que es indiscutible, la escuela preescolar puede ser vista como ese espacio “bonito” donde ya no hay nada que cambiar, de ahí la importancia de al adicionar un rasgo de lo desconocido expresado experiencias nuevas en las docentes.

Luego se lavaron las manos y posteriormente les pregunté qué les había parecido el ejercicio y Gaby respondió: “rico”, Lupita: “muy bueno, pero tiene uno que ir midiendo.”, e inició comentando “yo como que a mí lo que me valió fue que me acordé donde puse los colores, primero el amarillo, luego el azul y luego el rojo, eso me facilitó saber dónde estaban, así ya sabía amarillo con azul verde y donde estaban; entonces, yo le pregunté si iba planeando algún diseño en específico a lo que respondió: “si, yo desde el principio aunque no sabía de qué trataba el ejercicio como que ubiqué bien donde estaban los colores, pero luego si como que en algunos tipos de música si me dio alguna nostalgia.” Agradecí a Lupita por su comentario y les pregunté a las demás que les había parecido.

Gaby comentó sobre su trabajo que expresaba un momento de su infancia con sus amigos: “los empecé a contar y si fue ahí donde me preocupé porque dije ¿y si ya encimé un amigo sobre el otro?, fue ahí donde no le calculé (risa)”, las maestra Bety y Rosa refirieron que pintaron al ritmo de la música.

En estos comentarios de las docentes continúa apareciendo la idea de planificar, de “hacer las cosas bien”, de medir y calcular como ellas lo refieren ya que cuando decidieron agregar más elementos a sus trabajos pintaron corazones, flores y un solecito.

Aranza dijo que ya había realizado la actividad cuando iba en la prepa en su clase de artes plásticas con música de los Doors, “pues si me gustó, pero yo no sentí nada, solo sentí un poco de tristeza en la canción que dicen rockera que me recordó a mi ex novio, dije no puede ser y dije ya no voy a pintar hasta que empiece otra y ya pinte, solo con la rockera mi coraje volvió a surgir (...) lo demás lo disfruté

dejándome llevar por la música...” Posteriormente le pregunté a Carolina si quería comentar algo y dijo que no con la cabeza, le pregunté cómo le había parecido y dijo: “estuvo bien “

La música es un arte de las más difundidas por su capacidad de comunicación, desde tiempos antiguos se usaba para expresar el modo de vida y la cosmovisión de los pueblos, los ritmos y cantos se asociaban a rituales específicos: de caza, cosecha, funerarios, etc., siendo independiente a situaciones de clase social o de exclusividad como otras expresiones artísticas se han significado, lo cual sigue predominado hoy en día expresado en las experiencias matutinas al ir al trabajo en el transporte público escuchando música con audífonos, las celebraciones con mariachi, etc.

El sonido es capaz de producir impactos en la conducta humana, individual o colectivamente y convertirse en expresión de estados anímicos. La cinética musical se ve alterada por la melodía, los estados de ánimo se refuerzan; en definitiva, el significado musical es tan amplio como la misma cultura o la propia sociedad en la que viven. (Palacios, 2004, pág. 2)

Después de que cada una comentó sobre su experiencia, les pregunté de manera general que si le pusieran un título cuál sería.

Lupita dijo: “yo le pondría recuerdos felices”, Bety: “yo el ayer”, después Carolina dijo: “el baúl de los recuerdos”, luego Gaby: “yo bajo la lluvia. Jajaja”, Aranza: “enojo” (risas de todas), Rosa: “yo vivencias”, Aranza comentó: “todos felices y yo la única amargada, otra vez, ¡que se repita!”

Al poner un título se busca generar un proceso de reflexión individual, de tratar de dar un significado integrador a la experiencia que se vivió; y cuando se verbaliza en grupo, se genera un estado de contención de las emociones que pudieron aflorar y de cierre del momento.

Finalmente nos colocamos en círculo y les comenté que otro de los objetivos había sido enfocarnos a los sentidos y la experiencia de realizarlo con los ojos vendados

en un primer momento y después la impresión que se lleva a ver el trabajo realizado; nos despedimos con la actividad de despedirse con las partes del cuerpo realizada en la primera sesión.

Sesión 4. Collage: la silueta de una maestra

El objetivo de esta sesión fue reflexionar acerca de los elementos que ellas consideran son necesarios en una docente de preescolar.

En esta sesión las maestras también se organizaron para llevar comida y compartirla antes de iniciar la sesión, en esta ocasión, también cantamos las mañanitas y partimos un pastel que las maestras había comprado por el cumpleaños de la maestra Rosa que había sido en esa semana; esta situación se vincula a lo antes mencionado sobre la importancia que puede tener el que las docentes se apropien de este espacio mostrando que el generar espacios de expresión y reflexión, puede contribuir a ir construyendo formas de relacionarse distintas en las docentes, cercanas a un sentido de comunidad a partir de la construcción de significados propios.

Después de la convivencia iniciamos realizando los ejercicios de respiración antes mencionados.

La consigna para la actividad fue que en conjunto realizarían la silueta de una maestra, y la integrarían con elementos que ellas consideran que constituyen a una maestra de preescolar y con lo que para ellas representa ser maestras. La técnica que se trabajó fue la de collage ya que a través del uso de distintos materiales y recursos gráficos, permite la expresión de diversos elementos simbólicos a través de conjuntar imágenes, palabras, texturas, formas, colores, etc.

Cuando terminaron de marcar la silueta les pedí que comentaran ¿por qué decidieron ser maestras? Pensando de qué forma los materiales pueden servirles para expresarlo.

Posteriormente cada maestra eligió una parte de la silueta para hacer el collage y recortaron la silueta, mientras trabajaban la maestra Lupita estuvo contando anécdotas sobre una maestra que antes trabajaba en esa escuela, la cual era muy despistada, extraviaba cosas, las olvidaba, etc.

Cabe mencionar que ellas decidieron hacer una parte cada quien, existiendo la posibilidad de hacerlo de manera grupal, esto nos puede hablar de que sintieron necesario expresarse de manera individual; también fue interesante que al dividir la figura humana en partes, vincularon también el significado con la parte del cuerpo que eligieron.

Una vez que cada quien realizó su collage con recortes de revista, telas, papeles, materiales de reciclaje, pintura, semillas, diamantina, etc. terminaron uniendo la silueta con diurex y una vez que estaban unidas todas las partes, pegaron la silueta en la pared, realizaban algunas bromas de la forma en que se veía, después les pedí que comentaran en qué pensaron mientras realizaron el trabajo. Les dije que podían ir anotando las palabras que consideraran más significativas al describir las características de una maestra, después les pregunté que quién quería comentar y se iniciaron las explicaciones de los trabajos.

Gaby inició comentando, al finalizar todas le aplaudieron, después hubo un silencio, todas se vieron y sonrieron, Lupita dijo: ¿quién sigue? Gaby dijo tú Rosa la cumpleañera, así que Rosa empezó a explicar la su trabajo “pues a mí me tocó la cabeza y la intenté dividir en dos partes que sería un poco la vida que tenemos como maestras y nuestra vida cotidiana y bueno mencionando también lo de Gaby que es que nos gusten los niños, y pues si como traer las ganas (...) texturas como son las que uso con mis pequeños...”

En esta sesión las maestras expresaron elementos en torno a su identidad y subjetividad docente expresando ideas que forman parte de la tradición, mitos y costumbres en el preescolar, así como otras vinculadas a las nuevas dinámicas de vida, en relación a la maternidad, el gusto por los niños, concepciones sobre los niños y sobre el espacio del Jardín de niños.

Posteriormente les pregunté qué elementos encontraban comunes en sus trabajos, y que lo describieran con una palabra las cuales fueron: amor, pasión, creatividad, risas, comprensión, dar, sensibilidad, formación, corazón, libertad, semilla, colores, alegría, orden.

Posteriormente les pedí que pegaran las palabras en la parte del cuerpo con la que ellas consideraban que se relacionaba, esta actividad la hicieron en silencio cada quien tomaba la palabra que quería y la colocaba, también les pregunte que pensaban de los elementos que habían anotado.

Bety: “que la mayoría van hacia la sensibilidad y hacia el razonamiento...”

Lupita: “yo el gusto por los niños lo pondría en la cabeza...”

Concluimos la sesión despidiéndonos con un abrazo, fue algo apresurado ya que comenzaba a llover.

Sesión 5. Modelando la identidad

El objetivo de esta sesión fue que las maestras reflexionaran sobre la constitución de su identidad (red social, corporeidad, trabajo y rendimiento, seguridad personal y valores) y los recursos que se poseen.

Iniciamos la última sesión donde se incorporó una maestra nueva que inició a trabajar en la escuela, ya que la maestra de preescolar I referida en la descripción de la escuela, dejó de laborar; y también se incorporó la señora Ana, quien es la encargada de la limpieza del plantel. Empezamos haciendo los ejercicios de respiración, que consistían en series de respiraciones, este ejercicio tuvo una duración de 15 minutos aproximadamente. Sobre este ejercicio Lupita dijo: “si ayudan yo los hice unas veces en las noches y si ayudan”.

Una vez que terminamos los ejercicios de respiración les pedí que se sentaran en las colchonetas donde se sintieran más cómodas y les expliqué en lo que consistiría

el ejercicio de los cinco pilares el cual forma parte de una serie de estrategias de reflexión y contacto con el sí mismo bajo el enfoque de la pedagogía de la Gestalt, generadas en el seminario-taller “Pedagogía de la Gestalt” que forma parte del Posgrado de Pedagogía de la UNAM; este ejercicio tiene por objetivo que reflexionemos sobre los distintos aspectos que constituyen nuestra vida, historia personal y la forma en que vivimos el tiempo presente, reflexionando sobre la historia propia como fuente de autoconocimiento y posibilidad de transformación.

Les expliqué cuáles son estos cinco pilares: red social (familia, relaciones de amistad, relaciones de trabajo, pareja, forma de relacionarnos, etc.), trabajo (cómo y en qué invierten su energía, la relación con el esfuerzo, el tipo de trabajo que realizan) corporeidad (auto concepto, imagen personal, salud, hábitos), seguridad (personal, física, material) y sobre los valores que rigen su vida, y al integrarlos en una forma simbólica se agrupa lo esencial y lo más significativo de la manera en que dan sentido propio a estos aspectos de la vida humana.

Así que iniciamos el ejercicio, les repartí un trozo de barro y les pedí que modelaran cinco bolitas para después trabajar sobre sus pilares. Una vez que terminaron, les dije que empezaríamos y que cerraran sus ojos.

Iniciamos trabajando sobre el pilar de la red social reflexionando en torno a quiénes son esas personas que integran su red social, quiénes son las personas más importantes en su vida, a quién acuden cuando tiene un problema, con quién tienen momentos de placer, a quién le dan su afecto, con quién solo comparten gustos o actividades, cuál es el tamaño de esa red social, de qué manera eligen a sus amigos, qué es lo que más valoran de su red social, qué es lo que necesitan o si quieren que algo cambie.

Después dejaba que pasara un tiempo para que lo moldearan en silencio y pasado un tiempo les pedía que los pusieran a un lado y tomaran otra bolita de barro.

El de la corporeidad: cómo se sienten respecto a su cuerpo, su idea de la salud, qué importancia le dan, cómo se cuidan, qué actitud tienen frente al ejercicio, cómo se

sienten cuando su cuerpo está en movimiento, cuál es su relación con la comida, qué hacen cuando se enferman, qué piensan de su imagen física, qué relación han tenido con su cuerpo en las distintas etapas de la vida.

El siguiente pilar fue el del trabajo, todo lo relacionado con el rendimiento, la responsabilidad, el esfuerzo, la relación con el trabajo, qué piensan del trabajo, qué papel tiene sus vidas, si disfrutaban su trabajo, les gusta o no, por qué lo eligieron, etc.

En el de la seguridad que reflexionaran sobre los elementos que las hacen sentir seguras, de qué dependen. Sobre los valores: qué valores orientan su vida actualmente, por qué son esos y no otros.

Finalmente pasamos a realizar los comentarios sobre la actividad.

- Red social

Bety: “el mío es una base firme y sólida que aguante el peso.”

Rosa: “yo hice un corazoncito con manos simbolizando a mi familia.”

Lupita: “yo hice esta columna que representa a mi familia.”

- Corporeidad

Gaby: “Yo hice un sillón porque de todas las disciplinas de mi cuerpo que no respeto y que nunca le he dado prioridad es el descanso.”

Aranza: “Yo hice algo muy recto porque siempre me he obsesionado con el miedo de hacerme viejita.”

- Trabajo

Lupita: “yo hice este corazón porque me gusta mi trabajo.”

Rosa: “yo hice una carita feliz porque la verdad yo si no trabajo me siento mal.”

- Seguridad

Gaby: “¿dijiste de seguridad? Yo ahí pierdo, yo soy muy insegura cuando tengo una oportunidad me da miedo probar.”

Bety: “la seguridad siempre debe ser fuerte y debes luchar por ello.”

- Valores

Gaby: "...mi mamá siempre nos dio libertad y sin dar explicaciones."

Rosa: "yo hice un cubo sobre los valores que mis papás me inculcaron."

Después de varias veces que las maestras le insistieron a Carolina ella dijo: "yo no quiero hablar. Hoy no, yo nada más las escucho."

A finalizar esta sesión les agradecí a las maestras por su participación en el taller y su disposición a compartir aspectos personales, ellas comentaron que les había gustado participar y que lo harían de nuevo; como el fin del ciclo escolar estaba próximo aprovecharon el espacio para hacer algunos comentarios en torno a que habían percibido que ese ciclo escolar había sido más agotador que otros.

En una visita posterior a la escuela las maestras Rosa y Gaby me mostraron de manera espontánea actividades que habían realizado con sus alumnos; la maestra Gaby me mostró fotos de la realización de un sensorama y también una pinturas de árboles que tenían pegadas en el salón las cuales realizaron sus alumnos con la consigna de que se representaran a sí mismos y a su familia; por su parte Rosa me mostró unos collages que realizaron sus alumnos sobre sus siluetas. Estos referentes pueden dar cuenta de que el taller generó experiencias significativas en las docentes que se pueden reflejar, aunque sea de manera mínima, en su práctica educativa.

En el siguiente capítulo se hace referencia a los elementos que aparecieron recurrentemente durante los momentos de comentarios y reflexiones de las sesiones, realizando un análisis de acuerdo a la lógica que la estructura del taller plantea; la cual consiste en que a través del proceso creativo las participantes vivieran experiencias sensoriales y perceptivas que a través de un objetivo previamente señalado, pudieran generar proceso integradores propiciando una experiencia formativa.

CAPÍTULO 5

EL PROCESO CREATIVO Y SUS POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Los ejes de análisis e interpretación de los significados expresados por las docentes en el taller se organizan en tres ejes:

- Proceso creativo: sensaciones percepciones y vivencias.
- Experiencia estética: sentidos y significados de la creación
- Ser maestra: mitos y tradiciones, identidad y subjetividad

5.1 El proceso creativo: sensación, percepción y vivencia.

El término de sensibilización es muy complejo puesto que puede tener diversas lecturas, partiendo de una definición básica dentro del área de la fisiología vemos que está estrechamente relacionado con el sistema nervioso encargado de percibir y sentir el exterior y nuestro interior, los sentidos juegan un papel fundamental al ser la puerta de acceso a la mente.

En este primer momento del taller, se buscó sensibilizar a las maestras, lo cual fue muy importante para el trabajo posterior, así mismo, en el momento de apertura de cada sesión se orientó a realizar actividades que llevaron a las maestras a situarse en el tiempo presente al poner atención sobre su cuerpo y percibirse a sí mismas. Este momento de sensibilización, permitió que afloraran emociones y expresiones que al manifestarse generaron determinadas reacciones a través de ejercicios de imaginación y concentración.

De acuerdo con lo anterior fue que la primera parte de las sesiones tuvieron como objetivo que las participantes enfocaran su atención sobre sí mismas, sobre su

cuerpo, sobre sus estados mentales y afectivos de cada una de ellas. Para ello, iniciábamos las sesiones haciendo unos ejercicios de respiración, les pedía que realizaran el ejercicio con los ojos cerrados, (al inicio se reían y no los cerraban). El objetivo de los ejercicios era propiciar la oxigenación del cuerpo, la relajación y favorecer la concentración.

El taller como un espacio de formación, parte de la idea de considerar la relevancia que tienen los sentidos en la forma que percibimos el entorno. Por ello fue que la primera sesión se orientó a este plano sensorial; al considerar que la sensación es inherente al ser humano y funciona mecánicamente ante los estímulos que recibe del exterior, por esta razón es necesario ejercitar y aprender a desarrollar este atributo que poseemos y aplicarlo en la escuela.

En la primera sesión se realizó la actividad del sensorama, la cual permitió generar un ambiente de confianza y de apertura hacia la participación en el taller, que las docentes se sintieran gustosas y relajadas al realizar la actividad, por lo cual, también tuvo una orientación lúdica, buscando que las participantes identificaran la importancia que tienen los sentidos en nuestra vida cotidiana en la forma en que percibimos la realidad, las diferentes formas de sentir que tenemos; y la importancia de nuestras experiencias sensoriales previas.

Esta actividad y otras permitieron observar como la concentración en el sentido del tacto y olfato, al suprimir la vista y la sensación táctil al manipular los materiales; puede ser percibida en un primer momento como una actividad relajante y placentera ya que en varias sesiones, cuando les pregunté qué les había parecido la actividad hubo algunos comentarios como los siguientes: en el sensorama Rosa comentó: “a mí me gustó, me relajó mucho”; después de hacer la vasija de barro Gaby dijo: “¡Ay, estuvo bien rico!”, en la actividad de pintar con los ojos cerrados Bety expresó: “yo como que al principio traté de ubicar los colores pero como sentía que encimaba mejor fui al ritmo de la música, de repente iba lento y yo hacía figuritas lento, rápido y las hacía rápido, mientras me iba relajando.”

Estas expresiones dan cuenta de que las actividades artísticas pueden producir un cambio en el estado mental de las personal a través de estímulos, por lo que las experiencias sensoriales se perciben como placenteras.

De manera particular, la actividad del sensorama permitió recordar las experiencias sensoriales que han tenido con los objetos y alimentos de vida cotidiana, reflexionando sobre las diferentes funciones del cerebro que se despliegan en relación a la memoria sensorial; cuando la maestra Gaby comentó que a ella le sorprendía mucho la capacidad del cerebro de identificar los olores y texturas rápidamente al relacionarlos con las experiencias previas: “Yo sí, al tocar la masa supe qué era porque la play-doh (la que usan los niños de preescolar) no se impregna en los dedos, éste (el mamey) yo sabía qué era, porque aunque no lo como, yo sabía, porque los únicos que tiene cáscara gruesa es el melón, pero el melón tiene hoyitos y el aguacate es suave (...) reconocí el olor de la lavanda por los limpiadores, aunque no conocía esta planta; el café de grano creí que era sal.”

La experiencia sensorial no solo está presente en las expresiones artísticas sino de aprendizaje, y el hablar de ello le da un sentido de formación en tanto que las maestras reflexionen sobre todos los elementos que constituyen nuestro entorno y la manera en que los percibimos y como nos relacionamos con ellos.

Estamos inmersos en un conjuntos de estímulos que nos llegan desde fuera e inciden sobre todo en nuestro cuerpo para construir, en un primer momento, un agregado de relampagueos, de zumbantes estridencias, de picores, cosquilleos, contactos, olores, sabores; los cuales, sin orden ni concierto, sino tal como los recibimos, originan en esos nuestros primeros acercamientos a la realidad. (Mazzoti, 2006, pág. 33)

La exploración sensoria a través de nuestros sentidos puede ser un elemento enriquecedor de nuestra experiencia, por lo que es importante que se promueva la experimentación sensorial en las actividades de aprendizaje escolar. En esta otra experiencia de la maestra Lupita podemos ver cómo al permitirse explorar por medio del olfato y del tacto le permitió saber que objeto tenía: “el ejercicio se trató de

percibir, al principio yo creí que la masa era masa “play-doh” pero por el olor me di cuenta de que era masa de maíz; el mamey yo creí que era melón por lo rugoso y la zanahoria por el olor supe qué era.”

En relación a lo anterior, la maestra Bety comentó que ella al igual que Lupita también se había apoyado mucho en el olfato: “ya que por ejemplo, al tocar las semillas de una calabaza es difícil identificarla, y al olerla es más fácil saber que es una calabaza, y respecto a la piedra, yo tengo una planta con estas piedritas entonces al sentirlo dije esto es una piedra hasta la choqué con el piso y por el sonido también dije: es una piedra.” También la maestra Rosa comentó: “me pareció muy interesante, yo me dejé llevar por el olor, tocarlo y al final probarlo.

Lo que muestran estas afirmaciones es que la sensibilización tiene que ver con un proceso por medio del cual experimentamos sensaciones a través de diversos materiales y ejercicios que nos permiten tomar conciencia de lo que percibimos, cómo nos percibimos y lo que sentimos. Nos lleva a percibir el entorno de manera distinta al hacernos conscientes de nuestras sensaciones. De acuerdo a lo que la maestra Bety comentó que al inhibir el sentido de la vista, esto puede permitir la concentración al no tener ningún distractor visual: “la dinámica predispone a tratar de saber qué objeto es el que tienes en la mano, ya que al inhibir el sentido de la vista se centra la atención en tratar de identificar qué es lo que se tiene en las manos, y otro, que como obviamente tienes inhibido el sentido de la vista, no estás viendo al pajarito, el libro, y entonces solo te centras en esto.”

Al parecer este comentario apoyó la reflexión de Lupita puesto que asintió y dijo: “Yo creo que te concentras tanto en lo que estás haciendo que así es más fácil identificar que cuando estás disperso, yo ponía mi mente en esto.”

Este punto es fundamental ya que nos permite ver cómo una vivencia de experimentación puede ser transformada en una experiencia formativa al propiciar un espacio de elaboración y reflexión de lo vivido; ya que en todo aprendizaje están implicada la sensación, la percepción y la vivencia las cuales confluyen para poder

pensar la experiencia, entendiendo que la experiencia va más allá al ser la elaboración y por lo tanto reflexión de las vivencias

5.2 Experiencias estéticas, sentidos y significados de la creación

Las actividades del taller permitieron que las docentes expresaran elementos que han sido significativos en la manera en que han ido construyendo su identidad como mujeres y como docentes. Partieron de la idea de que la creación siempre implica un tipo de conocimiento, brinda la posibilidad de encontrar significados distintos y es una forma de acercarse al mundo desde una perspectiva distinta a lo que cotidianamente estamos acostumbrados a pensarnos y sentirnos.

Bety. “Yo hice una pirámide porque siempre es una oportunidad para subir, para crecer, creo que independientemente de lo que te dices el trabajo el desempeñarte en algo siempre te debe dar una visión de seguir aprendiendo y eso creo que te va haciendo mejor persona y vas hacia adelante.”

A partir de este comentario aparece otro aspecto fundamental que es vinculado a propiciar experiencias estéticas entendidas como ese momento en el que el individuo hace contacto con algún aspecto de la realidad que parecía externo, pero que a través de la manera en que se experimenta y se apropia a través de los sentidos cobra significados distintos.

Por ello fue que en las sesiones se trabajaron los temas de: “la esencia del ser”, “recuerdos”, “pilares de la identidad” y sobre “ser una maestra de preescolar”

De acuerdo con la perspectiva sobre el arte que se ha venido siguiendo en esta investigación, un segundo plano de las actividades de creación artística son las que expresan elementos significativos de la vida de las maestras. Entendiendo el proceso creativo como:

El proceso creador supone la percepción, toma de conciencia e interiorización de una realidad. Supone un proceso de de-codificación y nueva codificación, que lleva

a expresar desde una perspectiva nueva, elaborada por el sujeto, en la que está presente todo su mundo emocional, recuerdos y experiencias, conocimientos y creencias previas. (Granados C., 2009)

En esta lógica fue que en la segunda sesión se trabajó con el tema “la esencia del ser”, buscando que las maestras reflexionaran sobre aquellos aspectos que ellas consideran esenciales en su vida y que lo plasmaran a través del barro al elaborar una vasija que tuviera este simbolismo.

Gaby comentó sobre la actividad: “quise hacer algo sencillo, alegre, no triste, pequeño, no es muy grande, y puse una tapa porque lo que llegue o lo que introduzca es mío, mis secretos, mis cosas, o algo que yo no quiera compartir y solo yo sepa que va a estar ahí.”

Podemos observar como el arte permite pensarnos de otra manera al permitir dar cualidades de tamaño, resistencia, textura, etc. a aspectos emocionales y subjetivos. Permite proyectar elementos de nuestra personalidad que pueden permitir pensarnos a nosotros mismos desde otra perspectiva.

En este mismo sentido, al referirse a esta actividad Lupita comentó: “mira yo pensando en la esencia le puse unos picos hacia arriba en significado de que suben, le puse también unos círculos en el sentido de que un círculo no tiene principio ni fin, le puse también aquí mira, el ojo de la sabiduría y como que eso significó para mí. Ahora... ¿qué sería lo que guardaría aquí? Sería una pluma, para que pueda salir, fluir y volar y ande libre en diferentes lados (...) no le puse tapa porque mi idea es de que si aquí voy a guardar mi esencia aquí, que mi esencia salga y se expanda, que los que la perciban pues la perciban, que salga, que no se quede aquí atrapada, sino que salga... qué sé yo como que voló mucho mi imaginación...”

Esta experiencia de la maestra Lupita permite observar los distintos elementos de sentido y significado que se pueden poner en juego a través del arte, siendo interesante en todo ello las formas que a partir de la creación afloran, dando cuenta de que el arte facilita la flexibilidad de pensamiento, pensar la vida desde otra

perspectiva abriéndonos a nuevas posibilidades de comprensión, de respuesta y toma de decisiones.

Continuando con los comentarios de la actividad de la vasija, después de varias insistencias por parte de las compañeras, Carolina se animó a comentar: “la mía es muy sencilla pero con una base fuerte, ahora sí que la hice sin tapa para que mi esencia se riegue, que la gente sepa que estoy aquí, que existo en este mundo, que no se olviden de mí, considero que la estructura siempre debe ser la más fuerte y lo que guardaría ahí serían las personas que más quiero, que en este caso sería más que nada mi mamá que es mi tesoro, mis tesoros como mis amigos, pensamientos que sólo comparto conmigo misma, mis logros , pero más que nada lo que guardaría sería mi mamá y hasta ahí nada más”.

Este comentario es muy valioso al dar cuenta que el arte ayuda a expresar aquello que nos es difícil comunicar, nos permite exteriorizar aspectos subjetivos, en donde al tener contacto directo con nuestra producción artística, facilita expresar verbalmente nuestro sentir generando con dialogo distinto con nosotros mismos.

Todos tenemos necesidad de ser reconocidos por los otros y la necesidad también de la conciencia de sí mismo; en este doble reconocimiento hacia dentro y hacia afuera, la fantasía y el trabajo de la imaginación tienen un papel clave porque mediante estas posibilidades del pensamiento, establecemos vínculos creativos con el entorno y con quienes nos rodean: los sueños y las ilusiones permiten a las personas situaciones lúdicas en el campo interpersonal que enriquecen la vida emocional; podríamos decir que hay una renovación del yo a través de la creatividad cotidiana, así pues el papel de la imaginación desempeña una función primordial en la interacción social y en la evolución del mundo interno. (Moroy, 2006)

A partir de esta actividad, se observa como un elemento simbólico como lo pudo ser la tapa de la vasija tuvo distintos significados para las docentes, los que se construyeron a partir de que una de ellas hizo referencia a este elemento, por lo que al explicar las características de su vasija, a todas les pareció importante especificar qué significaba para ellas la tapa.

La creación abre la posibilidad de encontrar significados distintos; es una forma de acercarse al mundo desde una perspectiva distinta a lo que cotidianamente estamos acostumbrados ya que este principio de creatividad involucra no solo la experiencia de lo sensorial, sino de lo afectivo y cognitivo en su totalidad, a partir de ello es que aparece otro aspecto fundamental que es el de la experiencia que se puede tener; en relación a esto, después de haber realizado la actividad de pintura con las manos, llevada a cabo en la tercera sesión las maestras refirieron algunos elementos como los siguientes:

Bety: “yo como que al principio traté de ubicar los colores pero como sentía que encimaba mejor fui al ritmo de la música, de repente iba lento y yo hacía figuritas lento, rápido y las hacía rápido, y ya lo que salió fue esto, y en la canción del final hice corazoncitos, dije creo que es una de amor y si salieron y más o menos pero si, según lo que escuchaba hacía una figurita de la canción, y nada más como a lo que escuchaba y lo embarré todo, y hacia las figuras al ritmo de la música.”

Algunas de las experiencias referidas, las podemos entender como ese momento en el que el individuo hace contacto con algún aspecto de la realidad a través de experimentarlo de distinta manera, ello posibilita que se apropie del objeto en una experiencia distinta, permitiendo que afloren significados distintos.

La experiencia creativa se produce en el aquí y en el ahora, en el proceso de creación artística se centra toda la atención, los sentidos y lo que emerge tiene que ver con nuestra historia, con cómo la vivimos.

Gaby: “pues yo ni me acorde de los colores, busqué acordarme de un momento que me haya gustado mucho y empecé a hacer gotitas de lluvia de cuando era niña, que me gustaba mucho salirme a mojar con mis amigos, luego pinté unas nubes y a mis amigos, y ya los empecé a contar y si fue ahí donde me preocupé porque dije ¿y si ya encimé un amigo sobre el otro?, fue ahí donde no le calculé (risa), y los iba contando porque somos 6, pero no fue algo que tuviera planeado, nada más dije voy a pintar así, y me acorde mucho de eso.”

En la actividad de pintura con las manos, la maestra Lupita refirió lo siguiente: “al escuchar una de las canciones tuve el recuerdo de que en una ocasión mi esposo se ganó en su trabajo un viaje a Acapulco en avión, y nos fuimos en avión, pero ¡ay! yo creo más tardas en subirte y en estar dos horas ahí esperando en el aeropuerto, que en lo que llegas a Acapulco; y se me quedó eso grabado, así tan padre el mar, cuando el avión va llegando a Acapulco que se ven muy bonito los azules, como un paraíso, así que eso pinté“. Ello da cuenta de lo referido por Mazzoti en relación a la experiencia estética:

Es el modo de nombrar el momento en que quien atestigua algo se conmueve, esto es que toca el nivel en que comprende que no hay diferencia alguna entre él y lo que observa. (Mazzoti, 2006, pág. 37)

Posibilitando una reconstrucción de la realidad propia a través de la manera en que afloran sentimientos, sensaciones y pensamientos enriqueciendo nuestra experiencia de vida. Una persona que puede experimentar este tipo de experiencias es capaz de poder transmitir y propiciar experiencias enriquecedoras. El que las docentes puedan participar en estas experiencias de creación artística, estimula su imaginación al permitir experimentar diversos roles, realidades y posibilidades enriqueciendo sus experiencias más allá de lo cotidiano; lo cual, también se puede ver reflejando en su potencial creativo.

5.3 Reflexiones a partir del proceso creativo: identidad y subjetividad docente

En el capítulo anterior se habló de cómo fue que la participación en el taller permitió a las docentes conocer y experimentar algunas técnicas y materiales de las artes plásticas pudiendo identificar las potencialidades de expresión que este lenguaje tiene, la importancia del uso de los sentidos y la sensibilidad generando que reflexionaran sobre algunos aspectos que les son significativos de su vida.

A lo largo de la historia de la civilización humana, las artes han sido una manifestación de la existencia del hombre como un ser pensante, sensible y

complejo, han dado cuenta de su relación consigo mismo, con los otros, con el entorno y con la realidad. Al ser el arte un lenguaje que permite integrar el sentir y pensar de los seres humanos, a través de distintos medios que brindan las distintas disciplinas artísticas; es que varios investigadores han considerado que las artes son un elemento fundamental de conocimiento al ser una puerta de acceso a la subjetividad humana desde otra perspectiva. Es por ello que el arte y la expresión artística tienen un vínculo enriquecedor y pertinente para el trabajo de la investigación cualitativa en las ciencias sociales al aportar otra mirada sobre la subjetividad humana expresada a través de los procesos, las creaciones artísticas y las obras de arte.

En este capítulo, se aborda un segundo elemento que aportó el taller como herramienta de investigación, lo cual me permitió conocer aspectos de la identidad de las docentes, así como su vínculo con su rol femenino y sobre el contexto familiar y social en el que se desenvuelven permitiendo conocer la manera en que estas mujeres de distintas edades y formaciones han construido su idea de ser docente vinculada a la decisión que las llevó a serlo, aportando una mirada sobre las continuidades y cambios que existen en las representaciones sociales que existen sobre ser una maestra de preescolar. Cabe mencionar que después de la realización del taller se realizaron algunas entrevistas a las docentes para conocer más elementos de su historia personal y como docentes. Abordar la subjetividad permitió analizar los sentidos y significados que las docentes han ido construyendo de su persona a partir de sus experiencias en los distintos roles: como mujer, docente, madre, hija y esposa.

5.3.1 La decisión de ser maestra

En la actividad realizada en la cuarta sesión del taller la cual consistió en elaborar de manera colectiva un collage de la silueta de una maestra, fue que las docentes expresaron elementos sobre su decisión de ser maestra, las características que consideran que una "buena maestra de preescolar" debe tener, así como su concepción sobre los niños; los cuales son elementos que se vinculan de manera directa con su identidad docente aportándonos una visión sobre la manera en que la han ido construyendo.

Esta actividad inició expresando la decisión que las llevo a ser docentes de preescolar, en este momento hablaron sobre elementos vinculados al gusto por los niños y que los niños las siguen, lo cual nos remite a una condición histórica que ya ha sido señalada en diverso trabajos sobre el tema, pues este interés o vínculo especial con los niños se ha ido marcando como parte de la tradición de ser educadora ya que desde sus inicios su representación social se ha vinculado a esta característica.

Al preguntarles sobre su decisión, la maestra Gaby comentó: “yo decidí ser maestra porque es una forma de ayudar a los demás, me gusta, es divertido, me gusta mucho divertirme, y pues sí, más que nada eso ayudar a los demás (...) Nosotras somos docentes porque estamos dedicadas al cuidado de los niños entonces nos deben de gustar los niños, también porque ellos nos ven como otra mamá.”

Esta relación que se crea con los niños es un vínculo muy particular en el que algunas veces se considera que parte de su papel es que los niños estén cuidados y divertidos estableciendo un vínculo directo con la maternidad.

El nivel de preescolar se convierte en la continuación del hogar por medio de la maternidad simbólica que representaban las primeras educadoras, y la relación madre-infantes se construye a través del tiempo en la metáfora de madre-jardinera, jugando un papel de legitimidad de este espacio público independiente del ámbito familiar. (Palencia, 2001, pág. 86)

La maestra Rosa expresó: “yo elegí ser maestra porque desde que tenía 11 años siempre me han seguido mis sobrinos y los hijos de mis primas, todos como que siempre han estado así tras de mí.”

En algunas ocasiones la decisión de ser maestra tiene que ver con elementos presentes desde la infancia, como lo es el caso de la maestra Rosa, y tiene que ver con la manera en que ha aprendido a ser mujer y las experiencias escolares y familiares que tuvo a partir de los 11 años, los significados que fue construyendo, que generaron ciertas representaciones en ella de lo que significa ser maestra de preescolar. Por ello es posible afirmar que en la conformación de la identidad docente, puede estar presente la reelaboración de significados construidos a partir de experiencias vividas desde la infancia.

Dentro de los diversos caminos que pueden llevar a decidir ser docente, podemos acercarnos otro tipo de vivencia en el caso de la maestra Lupita, donde continúa presente el elemento del interés por los niños preescolares como en los casos anteriores, pero la decisión que toma es en relación a una reflexión posterior al haber sido madre muy joven y al haberse incorporado a trabajar en el ámbito educativo desempeñándose como ludotecaria.

Lupita: “Entonces cuando hice la comparación del trato de los niños pequeños, que era una situación de modelar ,de hacerlos, de que sintieran, de absorber a la mejor muchas veces sus tristezas, sus situaciones a las que son arrastrados y que te da esa sensación de a la mejor hasta de tristeza y de tolerancia y todo; fue cuando decidí no pues esta es mi situación, ser maestra(...), ahorita ya no tanto por la edad, pero yo si era de vamos a jugar a no sé qué, vamos a jugar a prisioneras, que ahí te va, ahora sí de que andar como chiquita con ellos, a mí siempre me ha gustado mucho la empatía.”

Al recuperar su experiencia como madre previa a ser docente, incorpora en su decisión el papel formativo de la docencia y lo expresa de la siguiente manera: “Esta es la formación, es la parte de ir moldeando lo que quieres que a la mejor cambie a futuro en tu sociedad que pueda ser un grano de arena minúsculo pero que estás

aportando un cambio, que a la mejor es una utopía pero al fin y al cabo estás en la parte que te toca hacer, entonces eso es lo que a mí me motiva.”

Bajo el mismo interés en los niños de edad preescolar, la maestra Bety comenta sobre su decisión la cual nos aporta otro panorama desde la visión de la formación profesional ya que ella previamente a descubrir su interés en el nivel educativo del preescolar, estudió psicología:

“Antes de ser mamá a mí me gustaba la profesión como psicóloga, pero había trabajado en educación especial entonces si quería ver la otra parte, la parte de los niños regulares y me di la oportunidad (...) También la espontaneidad de los niños es como muy interesante esa parte; Yo lo veía desde el punto de vista psicológico como maestra que eran así súper espontáneos y pueden llegar y decirte cualquier cosa sin pena, esa parte es algo muy rescatable en ellos.”

Este comentario de la maestra es muy enriquecedor ya que permite ver otra perspectiva sobre el interés en los niños el cual se vincula más a un sentido desde la profesión al considerar interesante la interacción con los niños como conocimiento sobre el desarrollo humano desde una disciplina científica como lo puede ser psicología. Pero donde se expresa el elemento subjetivo de la maternidad el cual juega también un papel fundamental en su experiencia como docente.

“Las madres modernas no confían en su “instinto maternal”, ya que la psicología ha dado nuevos lineamientos que las obliga a confiar en el sistema de “expertos”. (Palencia, 2001, pág. 17) Dando cuenta, de la forma en la que se ejerce la docencia está también influenciada por las experiencias en formación inicial la cual no necesariamente tiene que estar orientada específicamente a la docencia, como lo es el caso de la psicología.

5.3.2 Mitos y tradiciones en el preescolar: ideas sobre los niños, elementos estéticos, maternos, el jardín de colores y alegría.

Durante la sesión del collage, las maestras continuaron expresando su punto de vista respecto a elementos que consideran significativos en la docencia, es interesante identificar que en la mayoría de sus comentarios aparece el tema de los niños, donde además de referir el gusto e interés por los ellos, vemos que son recurrentes ideas en torno a considerar a los niños como algo frágil y débil que hay que proteger y querer.

Rosa: “de hecho yo críe al hijo de una hermana desde que estaba chiquito, tenía tres meses y lo dejó con nosotros y desde entonces se me hace el hecho de protegerlos algo que es muy frágil, muy delicado, yo así con mis sobrinos no quiero que les pase nada, y digo son mis sobrinos no sé cuándo tenga a mis hijos, si los llegue a tener, pero siempre ha sido ese afán de aprender y conocer a los niños.”

Lupita: “cuando tuve la situación de haber trabajado con niños más grandes de la primaria, pues como que más a mi favor me dio una si tú quieres hasta decepción el saber que de pequeños aparte de que están desprotegidos, desvalidos y que son arrastrados por muchas circunstancias de los adultos, también me llamó la atención el saber que tu puede moldearlos y que tu puede hacer algo por ellos.”

Las creencias en torno que la infancia es una etapa de inocencia, de esta en falta es lo que lleva a la maestra Lupita a querer trabajar en el nivel de preescolar.

“La infancia es concebida como un mundo aparte y diferente al de los adultos; se considera al mundo infantil como carente de maldad. La infancia se identifica en términos comunes como la edad de la inocencia, y ésta como un atributo natural de los infantes”. (Palencia, 2009, pág. 21)

Es importante entender la idea de cómo conciben a los niños ya que al pretender que exista un cambio del rol que actualmente desempeñan las docentes, hay que mirar hacia estas representaciones que existen en su imaginario.

El siguiente comentario de la maestra Gaby surge a partir de la quinta sesión en la que modeló en barro las figuras de un niño y una niña como símbolos del trabajo en su vida, dando cuenta de la relación que existe entre la decisión de ser docente y su vínculo con la infancia, además de que la actividad propició en la maestra una reflexión sobre la manera en que este vínculo con los niños ha estado presente en su vida siendo consciente de ello.

Gaby: “yo hice un niño y una niña, porque ya pensándolo bien todos los trabajos que he tenido han tenido que ver con niños, yo fui muy chiquita tía, así que mi trabajo era entretenerlos, que no se caigan, juega con ellos, entonces en las vacaciones decían te vamos a llevar a tus sobrinos; crezco y entro a la preparatoria y una de mis amigas tiene una bebé pero se enferma entonces yo le cuidé al bebé porque su situación familiar era muy mala; luego entro a trabajar a Six Flags y es lo mismo primero entré al área infantil y ya después soy parte de otra familia en donde he sido más aceptada primero ha sido por los niños y ya ahorita, porque los niños son lo que más me ha reflejado, al escucharlos, el jugar, que sientan confianza, el que alguien los quiera, porque a veces en casa no encuentran ese conjunto familiar que aquí si lo encuentran muchas veces.”

La identidad se construye y reconstruye a lo largo de la historia de vida de una persona como parte de un proceso asimilación de experiencias en donde la serie de relaciones que la persona establece que con su entorno social son fundamentales. El vínculo que la maestra Gaby desarrolló a lo largo de su vida con los niños, ha sido un eje en su forma de vincularse a lo laboral, es lo que le gusta y donde se siente útil y aceptada, a partir de distintas experiencias que ha vivido, lo cual hace sentido en su práctica al conjugarlo con significados que permea la tradición en el preescolar de ver a los niños como vulnerables.

”La identidad es una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.” (Valliant, 2007, pág. 309)

Al iniciar el trabajo del collage, las maestras tenían que marcar una silueta de tamaño real en un papel, esta situación permitió observar la manera en la que decidieron hacerlo, la cual nos habla de cómo es que consideran que debe ser la de imagen física ideal de una maestra de preescolar, ya que inmediatamente, al extender el papel donde la dibujarían Gaby dijo: “yo estoy muy gordita, así que no”. Expresando que no cumplía con el ideal por su peso, a lo que Lupita (maestra de 60 años) dijo: “ven Ara” refiriéndose a la asistente Aranza quien es una joven de 23 años y delgada, a lo que Aranza preguntó en tono de broma: “¿por qué yo? es porque tengo un cuerpazo”. Las demás se rieron y dijeron: “tu acuéstate que eres nuestra representante”. Aranza se acostó sobre un papel craft y entre todas marcaron su silueta, posteriormente lo recortaron entre todas. Algunos de los elementos que plasmaron en torno a la apariencia física fue que le pusieron un collar y le dibujaron una uñas pintadas de rosa.

Otro elemento que forma parte de los mitos y tradiciones del preescolar es este elemento de la apariencia física de las maestras como “jóvenes y bellas” referida a ser delgada y joven, donde independientemente de que ninguna de las docentes que participaron cumple con esta apariencia estereotipada, ni buscan hacerlo, si consideran que debe formar parte del ideal de una maestra de preescolar en tanto que eligieron entre ellas de forma mediata a quien tuviera las características físicas más acorde al estereotipo.

La identidad docente se encuentra multideterminada por los estereotipos construidos por las educadoras aun antes de iniciar la formación docente inicial. Estos estereotipos están vinculados generalmente a elementos asociados al género en el sentido de atribuir aspectos estéticos, maternales o de sumisión. (López S. , 2013, pág. 45)

Otra idea que expresaron en relación a las características de una buena maestra de preescolar es la de la creatividad la cual de acuerdo a lo referido es entendida como una capacidad de ser dinámica, de resolver situaciones inmediatas y proponer situaciones de aprendizaje divertidas.

Rosa: “este foco lo puse simbolizando las ideas creativas que tenemos que tener, que nos tomamos un tiempo pensando que es lo que les va a gustar a nuestros niños y qué no, acorde a su edad y toda esa parte.”

Gaby: “Para nosotras son importantes las herramientas básicas: una pluma, un pañuelo para limpiar las lágrimas los moquitos, un cuaderno donde puedas anotar los descubrimientos, las experiencias y también las malas cosas que pasan o crayones para darle color a la vida de los niños, eso les gusta mucho a los niños los colores y las imágenes porque entre más atractivo es tu salón se sienten ellos más contentos, porque debemos ser creativas para hacer sonreír a los niños.”

También existe la representación del jardín de niños como un espacio que refleja esa idea de la infancia como una etapa de inocencia, bondad, alegría y de juego que se cosifican a través de las imágenes de personajes de caricatura, animales y adornos infantiles.

La maestra Bety a diferencia de las demás no utilizó imágenes en su collage: “el mío tiene varios de los materiales que ocupamos básicamente es muy colorido porque creo que es lo que más les gusta a los niños. Básicamente refleja alegría, puse unas semillas porque los niños son las semillas que apenas empiezan, hay unas plumas porque desde chiquitos tienen que ser libres, también hay unos cachitos de papel ordenados porque creo que todo debe llevar un orden a pesar de lo que principalmente es, la alegría que ellos nos dan y que ellos tienen y bueno creo que las semillas es lo principal, porque ellos están chiquitos y están en ese proceso de crecer y se deben de llevar lo mejor de esta etapa(...) básicamente tiene muchos colores porque un jardín de niños debe ser alegre y ese es principalmente el mensaje.”

El expresarse de los niños como semillas puede ser una prevalencia de la representación simbólica de la docente de preescolar como una jardinera que cultiva, vinculado a las ideas de identificar al jardín de niños como un espacio de transición entre el hogar y la escuela.

En relación a esta idea las docentes también expresaron que es necesaria una actitud positiva hacia el trabajo considerando como algo que se debe desempeñar con alegría.

La presencia de la idea de la maestra- madre forma parte de un elemento constitutivo del nivel de preescolar y de sus docentes, ya que en este nivel, aun hoy en día se considera más la labor de la docente como una práctica determinada por el amor y entrega que por sus competencias profesionales y conocimientos teóricos como lo marcan los perfiles actuales.

5.3.3 Características de una “buena maestra”

Lo afectivo es considerado como lo fundamental de una “buena maestra”, ya que varias de las características que señalaron tienen que ver con estas connotaciones afectivas, expresando algunas de ellas que los niños están en falta.

Lupita comentó:” yo simbolicé esta parte de la mano de que para dar algo y tenerlo, debes tener abierto el corazón hacia el niño y en la enseñanza le estás dando una mano y yo lo especifico por el corazón que dirige lo que estás haciendo y lo que estás haciendo al ponerle corazón, amor, y en todo esto al ponerle amor, estas creando una unión y esa unión es un vínculo que tú te das con el niño en el cual lo comprendes, lo entiendes, lo amas, también le llamas la atención con firmeza sobre su formación de hábitos; y que el niño se haga una persona pensante y sobre todo una persona que se enseñe a tener amor por los demás porque si tiene un niño amor va a tener respeto, va a hacer bien las cosas; va a hacer todo bien si desde pequeño se va formando con amor y la unión y entonces eso es lo que pensé la unión, el amor y el dar.”

La parte afectiva es fundamentalmente vista como el motor, es interesante como en este comentario también se puede reflejar la visión de enseñanza que tiene la docente vista como un vínculo afectivo con el niño el cual tiene un papel de receptor donde la docente “le brinda su afecto y lo guía” visto como parte de la formación; en

este comentario también podemos leer esta visión idealizada de formar buenas personas donde la ruta de construcción de esta idea de formación no se aleja de lo que una madre puede pretender para sus hijos. Además, el discurso de la maestra se asemeja a lo que señala Fernández (1994) en cuanto a la manera en la que se organizan los saberes en el espacio doméstico:

Las profesiones se despliegan en un código público y un saber técnico-racionalizado-, y por su parte, el mundo doméstico, privado, organiza sus saberes de forma distinta; éste es un saber empírico, producto de la experiencia, no objetivado en principio y leyes de definiciones, es un saber en estado espontáneo, tradicional, producto de costumbres y hábitos heredados. (Fernández A. , 1994, pág. 18)

Durante la sesión, después de que cada maestra habló sobre lo que quiso plasmar en el collage, comentaron de manera general cómo integraban todos estos elementos resaltando las palabras que les parecían más significativas y colocándolas en la parte del cuerpo que consideraban más representativa de cada característica.

Bety: “la mayoría de los elementos van hacia la sensibilidad y hacia el razonamiento porque la mayoría los colocamos entre lo que es el corazón y la cabeza, porque todo está ahí (...) creo que la libertad va en las piernas porque te dan independencia.”

Lupita: “la creatividad en las manos y todo forma un vínculo que te da una perspectiva sobre la maestra, son muchas cosas básicas, en las cuales lo primordial es la cabeza y el corazón y ya de ahí se va siguiendo como una ramificación.”

Gaby: “nosotras tenemos que tener muchas herramientas, pero otras son las cosas que queremos o sea que esperamos de los niños, la semilla es lo que esperamos, al contrario de la creatividad que es una herramienta que debemos tener siempre, el amor es una herramienta, la formación y lo que queremos de ellos pues son las semillitas que van a dar frutos, la libertad y las risas. Va dividido en dos partes.”

Rosa: “el gusto por los niños lo pondría en la cabeza porque de ahí nace todo, después lo que dijo Lupita de poner el corazón y luego el hacer, los pies, las manos el hacer y que al final de todo se forma un cuerpo y que al final se necesitan todas esas partes tener la unidad se necesita todo esto.”



De acuerdo a lo que fueron mencionando las docentes, el uso de la técnica de collage permitió que las maestras expresaran elementos simbólicos sobre la representación social que tienen sobre el ser una maestra de preescolar. Como hemos observado, la mayoría de los elementos que se han mencionado tienen que ver con aspectos afectivos como "querer a los niños" y lo traducen como el sentido de formación desde la idea de que es una actividad vinculada a la maternidad.

La sedimentación intersubjetiva puede llamarse social, cuando se han objetivado las experiencias compartidas a través de signos construidos socialmente. De este modo, estos signos pueden ser compartidos por otros y transmitidos, con un cierto

anonimato y se les otorga un estatus separándolos de las biografías personales.
(Berger, 1999, pág. 23)

Al realizar un diálogo entre las condiciones actuales de la escuela y el discurso de estas maestras, se leen algunas formas en las que se ha institucionalizado el “deber ser” de la docente, podemos ver que parte de sus actividades cotidianas tienen que ver con resolver distintas problemáticas de la vida escolar, desde el llanto de un niño al separarse de su madre, buscar mochilas, loncheras, ropa, extraviadas, hasta realizar evaluaciones personalizadas, tratar de identificar e intervenir problemas de aprendizaje en los alumnos. Lo cual realizan en muchas ocasiones partiendo de sus ideas, de lo que creen, de su estado emocional y físico del momento, de valores y de un deber ser institucionalizado a través de las prácticas escolares pero también mediado por el fuerte lazo que poseen con su la identidad como mujer.

Otro elemento que es característico de este grupo de maestras que es fundamental para entender la manera en que han ido construyendo su identidad docente, es analizar su formación, ya que ninguna de ellas cursó la licenciatura en educación preescolar, sino que su formación se ha ido dando en la práctica. Solo la maestra Bety cuenta con una formación profesional como psicóloga, lo que como previamente se ha señalado, marcó su decisión de ser maestra de preescolar y marca diferencias en la construcción de sus significados en torno a la labor de la docente y a su concepción sobre los niños.

A diferencia de ella, las maestras Rosa, Gaby y Lupita estudiaron una carrera técnica como asistentes educativas y se han formado fundamentalmente en la práctica donde todos los saberes y experiencias de las docentes con quienes han compartido ha sido el fundamento de la manera en que han configurado su representación de lo que es necesario saber y hacer para ser una maestra de preescolar.

En este punto se expresa otro aspecto que se desprende de los elementos tradicionales propios del nivel de preescolar, el cual tiene que ver con la eminente

necesidad que existe hoy en día de que las mujeres trabajen, las pocas posibilidades que existen para estudiar la licenciatura en educación preescolar y los cambios y presiones que se han venido dando en el preescolar a partir de obligatoriedad que se marca en 2004 donde también se inicia un proceso de certificación docente por medio del CENEVAL organismo que ha ido tomando cada vez más fuerza representando la única posibilidad de certificación y con ello de tener un empleo seguro, para muchas docentes que trabajan en el nivel.

Podemos ver cómo en estas mujeres, el trabajar constituye parte importante de su identidad ya que simboliza su independencia, autonomía, autoconcepto, el valorarse a sí mismas, despegándonos de esta idea de sumisión del rol femenino en el cual el trabajo como maestra de preescolar era visto casi como un pasatiempo o una actividad que permitía no descuidar el rol tradicional de la mujer en el hogar.

Bety: “yo hice una pirámide porque siempre es una oportunidad para subir, para crecer, creo que independientemente de lo que te dediques, el trabajo, el desempeñarte en algo, siempre te debe dar una visión de seguir aprendiendo y eso creo que te va haciendo mejor persona y vas hacia adelante.”

Rosa: “yo hice una carita feliz porque la verdad yo si no trabajo me siento mal, hasta me enfermo, el trabajo es una parte muy importante para sentirte útil, además de que mi trabajo me gusta mucho, dedicarme a esto me gusta y es una parte que me hace sentir bien, me hace sentir feliz.”

Finalmente, en lo expresado por las docentes, acerca de la forma en que decidieron trabajar en el nivel preescolar, podemos ver tres caminos de ser docente sin pretender hacer una tipología ya que cada una de ellas es distinta y habría que profundizar mucho más en las historias de vida de cada una de ellas. Pero sí nos permite ver algunos puntos en común que ha vivido vinculado a su entorno familiar y a las situaciones que existen hoy en día en el nivel de preescolar.

Una de estas miradas que podemos leer en lo expresado sobre algunas de las condiciones de vida, formación y empleo de mujeres jóvenes es el mencionado por las maestras Gaby y Rosa.

Estas maestras forman parte de familias de padres obreros con 4 y 5 hijos, en las que ellas, al haber sido las hijas menores, han tenido en sus familias un papel como cuidadoras. Actualmente tienen una edad entre los 28 y 30 años, tienen una experiencia de desempeñarse en la educación preescolar de 5 años, ambas son solteras, Rosa vive con sus padres y Gaby vive sola; siempre estudiaron en escuelas públicas, ambas refieren que al terminar la preparatoria trataron de ingresar a la universidad y a la normal, después de 2 intentos fallidos, decidieron entrar a estudiar la carretea técnica como asistente educativo en un Centro Comunitario, como una posibilidad de insertarse a trabajar en algo de su agrado, ambas acaban de lograr su titulación como licenciadas en educación preescolar hace poco tras un periodo de varios intentos e inversiones económicas en el examen EGAL-EPRE de CENEVAL, lo cual representa una tranquilidad en cuanto a su estabilidad laboral. Vemos cómo para ellas el elemento laboral significa poder trabajar en lo que a ellas les gusta considerándolo como un privilegio hasta cierto punto dadas las condiciones de empleo de los jóvenes actualmente y el valor de la profesionalización y certificación en el ámbito laboral hoy en día. También forman parte de una nueva generación de mujeres que no responde al patrón de casarse y tener hijos como una prioridad, expresando otro tipo de elementos de la identidad femenina como lo es la independencia.

Una segunda mirada de ser docente la aporta la maestra Lupita, mujer de 60 años con 25 años de experiencia en la educación preescolar donde también podemos entrelazar lo fundamental que es para ella su rol como docente significando su independencia como mujer, sólo que en este caso en otra etapa de la vida, como ya se ha referido previamente.

La decisión de ser docente de Lupita se enmarca en su gusto por convivir con los niños a partir de ser madre muy joven y la relación con su historia en la cual ella pertenecía a una familia muy tradicional, asistió a escuelas de monjas y al

embarazarse se tiene que casar. Ve en el oficio docente la posibilidad de romper con el rol femenino tradicional ya que al estar sus cuatro hijos grandes (20, 17, 13, y 10 años) decide estudiar la preparatoria abierta estudiando en casa y a la par inicia trabajando como asistente educativo en una escuela de monjas.

Posteriormente es ludotecaria y después maestra de grupos de preescolar, cuando se inicia el proceso de obligatoriedad y certificación en el preescolar vive situaciones de abuso laboral, por lo que decide estudiar de manera personal en su casa para prepararse para el CENEVAL y en 2008 obtiene su título motivada por el superarse y por mejorar las condiciones laborales en las que estaba sujeta a malos tratos.

Es por ello también que su mirada es muy rica ya que en ella podemos leer algunas pautas tradicionales en las prácticas del nivel de preescolar como los son las formas disciplinarias, su actitud de formadora frente a las maestras jóvenes, el trato hacia los padres de familia (más jóvenes que ella “se parecen a sus hijos”) Lo cual le brinda una jerarquía legitimada inclusive por la directora quien es más joven

Y una tercera mirada nos la brinda la maestra Bety quien es una mujer de 36 años, con una experiencia de trabajo como docente de 4 años, ella pertenece a una familia tradicional de clase media, estudió en escuelas de monjas, posteriormente estudio psicología en la UNAM motivada por el interés en aprender sobre el desarrollo humano, en la carrera tuvo un particular interés por la educación especial, por lo que al concluir la licenciatura trabajó con niños con necesidades especiales en el contexto educativo, a partir de este trabajo en el área educativa surge en ella el interés por ser maestra de preescolar, pero derivado de que el perfil es únicamente licenciada en educación preescolar decide estudiar la carrera técnica de asistente educativo buscando acercarse a conocimientos sobre didáctica, posteriormente presenta el CENEVAL y es como empieza a trabajar como docente de preescolar. Ella menciona que después de haber logrado esto decide casarse tras 9 años de noviazgo y posteriormente embarazarse. Actualmente tiene un hijo de 2 años, refiriendo que él es lo que más le importa en este momento de su vida y que se vincula fuertemente a su actividad laboral ya que varias de sus experiencias que vive como madre guardan relación con las experiencias que tiene con sus alumnos.

De acuerdo a lo mencionado por este grupo de docentes se puede afirmar que en la construcción de su identidad docente es fundamental el rol que han desempeñado como mujeres. Las actividades artísticas realizadas permitieron que las docentes exteriorizaran y compartieran en grupo situaciones de su vida personal reelaborándolas a partir del proceso creativo y posteriormente a través de verbalizar lo que sintieron ganas de expresar. Como se ha venido señalando un tema fundamental es su papel como mujer y madre por lo que a lo largo de las sesiones uno de los temas que más apareció en los comentarios de las docentes fue lo relacionado a la importancia que le dan a su familia.

“La elección de profesiones femeninas obedece no tanto a una elección individual, sino se inserta en una serie de circunstancias estructurales, lo que ocasiona que sea un proceso complejo y contradictorio” (Palencia, 2001, pág. 12) y por ello muy rico ya que se encuentra la posibilidad de su transformación y viéndolo no solo desde cierto estereotipo femenino construido en el preescolar históricamente, sino la posibilidad de ligar el rol de la docente y el maternaje con un sentido esencial sobre la vida, que construya significados más profundos sobre la importancia que tiene el nivel en el desarrollo del ser humano en el contexto de la modernidad.

CONCLUSIONES

El presente trabajo estuvo orientado a promover una mirada distinta del arte en la escuela a través de la cual las docentes de preescolar lograran enriquecerse de la variedad de códigos de expresión que permiten los distintos lenguajes artísticos, abriendo la posibilidad a incorporar el arte en su práctica educativa.

La experiencia de haber llevado a cabo el taller de expresión artística permitió observar elementos que se ponen en juego en este tipo de actividades formativas, identificando principalmente tres aspectos: el primero vinculado a la relevancia que tienen las actividades artísticas (como las llevadas a cabo en el taller) en la construcción de espacios de formación docente orientados a propiciar y fortalecer el trabajo y la reflexión grupal; el segundo aspecto, en relación a la manera en que el arte enriquece la manera en que percibimos el mundo, al ser una forma de expresión y conocimiento; y el tercero, en relación a las posibilidades que brindó el taller de expresión artística al ser utilizado como un dispositivo de investigación.

EL TALLER COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE

El desarrollo de un taller implica la posibilidad de generar aprendizajes significativos a partir de experiencias enriquecedoras, en el caso particular de este taller, esas experiencias se generaron a través de los medios que poseen las artes pláticas.

Como se menciona en el capítulo 4 sobre la descripción del taller, éste se planeó partiendo de valorar la importancia de la experimentación sensorial, por ello, al inicio de las sesiones se realizaron ejercicios orientados a que las docentes tomaran conciencia de sus estados físicos y emocionales; también se planeó una sesión orientada a reconocer la importancia de los sentidos. Al inicio las maestras se mostraban incómodas, pero les fue fácil familiarizarse con las actividades al identificar los estados de relajación, concentración y de bienestar que propiciaban. Estos dos aspectos: la conciencia de nuestros estados físicos y emocionales, y la atención en los sentidos, son fundamentales en la forma en que experimentamos el mundo y casi siempre los pasamos por alto.

CONCLUSIONES

Ser consiente de cómo nos sentimos en el “aquí y ahora” permite tener una mayor disposición a experimentar, a poner atención en relación a los sentidos como la puerta de acceso a la mente y al aprendizaje. Al planear una clase es fundamental revisar la pertinencia de los contenidos, la relación entre los componentes, etc.; pero también es imprescindible pensar en cómo trabajar a partir de los sentidos, de la toma de conciencia sobre los estados emocionales y físicos en el aula; ya que el cuerpo, las sensaciones y sentimientos están siempre implicados en los aprendizajes escolares, y que mejor que sea para favorecerlos. Las actividades del taller comprueban que es esencial que en las actividades de aprendizaje que se generan en el aula se considere a los niños de manera integral considerando todas las áreas de desarrollo que se pueden favorecer.

Las experiencias de expresión artística que las docentes vivieron durante las sesiones del taller representan una posibilidad de dotarlas de más herramientas de comunicación, de expresión y por ello de aprendizajes, buscando que todo ello se vea expresado en enriquecer su práctica educativa. Ello pudo constatarse en una visita que realicé a la escuela 3 meses después de haber llevado a cabo el taller, en la que dos de las maestras me mostraron de manera gustosa y espontánea actividades que habían realizado con sus alumnos similares a las del taller: la maestra de preescolar 3 trabajó el sensorama con el objetivo de que sus alumnos identificaran los sentidos y gustos individuales y comunes; y la maestra de preescolar 1 realizó un trabajo en el cual los niños marcaron su silueta, identificaron las partes de su cuerpo y realizaron un collage sobre sus gustos personales. De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que todo proceso educativo debe pasar por la experiencia si se busca generar aprendizajes significativos.

Las actividades realizadas dan cuenta de que la experiencia en grupo puede generar un espacio de contención, de confianza, en el que se facilita la expresión de los sentimientos. En la dinámica grupal se puede construir un ambiente en el que todos sientan la confianza de tener un espacio para ser escuchados y acompañados. Por otra parte, el arte facilita este proceso al ayudar a expresar aquello que sentimos a través del proceso creativo.

CONCLUSIONES

Al llevar a cabo estas actividades con docentes en el contexto de las instituciones educativas, se puede contribuir a generar procesos de conformación de comunidades de práctica al interior de las organizaciones, entendidas como ese espacio en el que existe compromiso mutuo entre los integrantes donde se crea cierto o ciertos objetivos o fines, pero de manera más profunda, un sentido común que pueda contribuir a la práctica educativa, donde a partir de negociaciones de significados en las docentes se puedan concebir nuevas condiciones que favorezcan el aprendizaje.

Todo ello se pudo observar en las actitudes que las docentes fueron manifestando hacia la conformación de su grupo a partir de tener expresiones de escucha y respeto cuando expresaban aspectos de sus creaciones; de acompañamiento al hablar sobre aspectos personales o sentir la libertad de no expresar verbalmente su experiencia; de compañerismo y cooperación al organizarse para comer juntas antes del taller, y al limpiar y ordenar el espacio y materiales entre todas; y de apropiación al organizarse para celebrar el cumpleaños de una de ellas y al invitar a la última sesión a la señora de la limpieza y a una maestra que acababa de ingresar a laborar en la escuela recientemente. La experiencia en grupo puede generar implicación y un sentido de pertenencia en los individuos, en este caso a partir de compartir un espacio de expresión, creación y reflexión, construido para y por las docentes.

A través de reconocer que la institución escolar es construida por sus actores podemos advertir la relevancia que tiene este tipo de espacios de reflexión donde al ser el arte un detonante de la subjetividad, de procesos de observación, percepción, imaginación, expresión y creación, nos acercamos al ideal de la formación de sujetos críticos, que puedan ser motor de la constante reconfiguración del sistema educativo a partir de reconocer y fortalecer su función social.

CONCLUSIONES

El rol del docente es central en el mundo de hoy, caracterizado por la complejidad de sus relaciones y su ritmo acelerado de cambio, puesto que este actor establece una relación con sus alumnos en la que debe conocer los rasgos y cualidades individuales de cada uno para poder enseñarle, orientarlo y educarlo en el más amplio sentido del concepto.

Cuando hablamos de la importancia de que el docente conozca a sus alumnos nos referimos a que mediante una buena relación docente-alumno pueden desarrollarse más efectivamente las habilidades de los estudiantes, a la vez que se les transmiten muchos más significados y conocimientos de los que el currículo establece.

Por ello este tipo de actividades de formación en las que los docentes tengan la posibilidad de tener experiencias artísticas a través del uso de los lenguajes y medios artísticos, puede enriquecer su experiencia de vida y por ello su relación con los alumnos en el contexto escolar, ya que “nadie puede dar lo que no tiene”. Y si bien el arte no es la vía directa a los conocimientos pedagógicos que los docentes requieren, sí puede ser un detonante, al despertar el interés sobre otras perspectivas de conocimiento distintas a las que conocen, a enriquecer su capital cultural, al poder construir otra concepción de lo humano a partir de vivir experiencias de creación donde la fuerza del elemento estético puede desatar procesos de reflexión y transformación.

LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA

Otros elementos que se pueden concluir en relación a esta investigación son los vinculados propiamente a las cualidades y posibilidades que brinda de manera particular la experiencia de creación artística.

El trabajo en el taller permitió a las docentes reflexionar sobre su condición propia como mujeres y como docentes a partir del trabajo individual durante el proceso creativo, y de lo expresado y compartido por las integrantes del grupo en el momento de los comentarios. El estado mental que las actividades del taller propiciaron en las docentes, el cual ellas identificaron como de relajación, generó que reflexionaran sobre parte de su condición de vida cotidiana vinculada a pensar

CONCLUSIONES

qué les genera estrés, cansancio, alegría, etc.; sobre los diferentes roles que desempeñan (madre, esposa, maestra, hija), los cuales les implican desarrollar múltiples tareas continuamente. Dando cuenta de la importancia que tiene no sólo el generar estos espacios donde las docentes aprendan sobre formas de utilizar el arte en el aula, sino también que puedan expresar elementos de su vida que les resultan problemáticos, o que no tienen un espacio para expresarlo sintiéndose escuchadas.

La metodología que se utilizó en el taller parte de considerar que la creación siempre implica un tipo de conocimiento que brinda la posibilidad de encontrar significados distintos; es una forma de acercarse al mundo desde una perspectiva distinta a lo que cotidianamente estamos acostumbrados. El proceso creativo involucra la experiencia de lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo en su totalidad; la creatividad representa una alternativa a no dejarnos llevar por lo rutinario y mecánico, lo impersonal; en ocasiones es difícil notar la riqueza o relevancia que tiene el detenerse a observar, a percibir con otra mirada lo familiar y lo cotidiano, esa realidad que está frente a nosotros como posibilidad y que no contemplamos. Al ser la creatividad y la imaginación procesos cognitivos complejos, plantean la idea de posibilidad. Por ejemplo, en la actividad en la que las docentes realizaron una pintura sobre lo que les hacía sentir, recordar, etc., la música que escuchaban, las docentes comentaron sobre personas, experiencias y elementos significativos y que dan sentido a su vida.

Otra característica que nos brindan las artes plásticas es aflorar un tipo de pensamiento metafórico expresado en un relato visual que permite al creador poner fuera algún aspecto de su mundo subjetivo a través del uso de colores, texturas, formas, etc., permitiendo un diálogo con el objeto y los significados que pueda contener, esta representación permite compartir lo que somos con los demás y en el proceso es un acto de descubrimiento personal o autoconocimiento. Por ejemplo al seguir la consigna de modelar una vasija que contenga la esencia del ser en barro, implica un proceso de reflexión y diálogo interno sobre distintos elementos

CONCLUSIONES

que le dan sentido en este caso a la vida de las docentes, implica el tratar de integrar esos sentido y significados en formas, símbolos e imágenes armónicas que componen la creación artística que representa a uno mismo, pero que también brinda la posibilidad de que alguien más se mire a través de ella.

Otro elemento que podemos observar en esta investigación en relación a las posibilidades la expresión artística, se refiere a ese momento en el que la persona hace contacto con algún aspecto de la realidad, esto es involucrándose en su totalidad en la experiencia, la cual puede constituirse en una experiencia estética; la idea de crear espacios que promuevan el generar este tipo de experiencias es fundamental en cuanto a posibilitar en los docentes el aprender a mirar las cualidades del mundo que les rodea. Partiendo de la idea de que cualquier forma que se pueda experimentar por medio del oído, la vista, el gusto, el olfato, el tacto, o el movimiento, puede producir formas estéticas de experiencia, se buscó que las docentes realizaran actividades como por ejemplo expresar por medio de texturas de papel su idea de ser docente, agrupar en un título las características de su vasija y la experiencia de elaborarla de manera metafórica, modelar en barro sus valores, etc. Que las docentes estén en contacto con estas actividades es importante ya que si aprendemos a prestarles atención, nos detenemos a observar las cualidades de los elementos y seres del entorno que nos rodean, podemos ampliar nuestras posibilidades de pensamiento.

Dentro de las características que tiene la expresión artística se encuentra el potencial de transformación del pensamiento que caracteriza al arte, en el cual existen dos elementos principales, los que se refieren a la construcción de posibilidades y a la flexibilidad de pensamiento en torno a manera en que construimos significados y tomamos decisiones.

La experimentación artística ensancha las posibilidades permitiendo tener un pensamiento más flexible con el cual construir formas más creativas de estar en el mundo, contrario a las formas de vida rutinaria y mecánica; además la expresión artística permite ampliar nuestra gama de posibilidades, ya que las artes enseñan que hay más de una respuesta a una pregunta o a un problema y que esta

CONCLUSIONES

variabilidad es una riqueza y no un conflicto y que el sello o estilo personal es importante, así como la capacidad de improvisar y aprovechar los recursos que se tiene. Además de que la actividad creadora mejora las capacidades de percepción, atención, memoria y síntesis. Este tipo de pensamiento flexible es importante en la escuela buscando atender las situaciones que se presentan en el contexto del aula con mayores herramientas de observación, escucha, análisis, sensibilidad, empatía, etc. que el arte posibilita.

SOBRE EL TALLER COMO DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN

Otro elemento al cual fue posible acercarme a partir del taller, fue al uso de la expresión artística como herramienta de la investigación educativa, en el caso particular de este trabajo, a partir de tratar de entender algunos aspectos que conforman la subjetividad de las docentes.

A través del uso de los medios artísticos fue interesante descubrir los significados que afloraron expresados a partir de colores, formas, que brindaron una mirada distinta y complementaria a la que posibilitan los recursos orales y escritos. Por ello las experiencias del taller, han permitido mirar a través de ellas, la construcción de la identidad de estas docentes, la cual se constituye por múltiples negociaciones de significados entre los roles tradicionales de las educadoras, los cambios en los roles femeninos actuales y las maneras en que las políticas educativas llegan a su espacio laboral. Las formas artísticas de representación ofrecen distintas maneras de expresar los significados que hemos construido ayudando a ampliar nuestra comprensión de la realidad.

A partir de lo expresado por las docentes en torno a la manera en que han ido configurando su identidad, es posible identificar que en su construcción subjetiva existen varios elementos de atribuciones estereotipadas sobre la forma de ser docente, sobre su concepción sobre sus alumnos; y que la elección de la profesión guarda significados íntimos con su historia de vida.

CONCLUSIONES

Lo expresado en el taller permitió observar cómo la tradición de la madre-educadora y el jardín de niños, es un elemento esencial y constitutivo del nivel de preescolar, pero que actualmente es necesario que las docentes tengan una visión más profesional y académica para poder enriquecer su práctica. Ya que al tratar de comprender la forma en la que se configura nuestra identidad, es que podemos recuperar el valor del pasado, de la tradición donde se encuentra enraizado el sentido formativo de la escuela, y poder construir una visión del jardín de niños como un espacio de desarrollo fundamentado en el valor que tiene la parte afectiva en el desarrollo de seres humanos, pero transformándola a las necesidades y condiciones actuales de los niños, y no a partir de ideales sobre el “deber ser” de las docentes. Si no que valorando y reconociendo sus conocimientos prácticos como un punto de partida. Por lo cual es importante promover en la investigación cualitativa el uso de dispositivos de investigación que busquen dejar algo a las personas que participan en ellos.

Finalmente considero que el haber realizado este trabajo de intervención fue una experiencia muy enriquecedora para mí, desde el diseño del taller hasta su implementación, la experiencia me permitió relacionarme y conocer a las docentes de forma personal, conocer aspectos como el miedo al cambio por temor a no ser reconocidas, etc., elementos que me permitieron comprender más de cerca por qué es complejo cambiar cuando ello implica además de la incertidumbre, temor al rechazo y a perder el empleo por ejemplo. Considero que la realización de un taller como éste puede ser más enriquecedora teniendo un número mayor de sesiones y contando en su planeación, con parámetros de evaluación tanto para el diseño e implementación de las actividades en cuanto a su pertinencia de acuerdo a las necesidades e intereses que puedan ir surgiendo en los participantes, como para las representaciones visuales y artísticas que sean creadas por los participantes, a partir de sus atributos cualitativos y estéticos, buscando ampliar la comprensión de la expresión artística.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2010). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. en educación artística y ciudadanía*. Madrid España: OEI Fundación Santillana.
- Aguilera, R. R. (2004). ¿Kant o Nietzsche? ¡Dewey! El idealismo naturalista y democrático del arte como experiencia. *Revista de estética y teoría de las artes*.N. 2.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Anzaldúa, R. (2008). *Sujetos y saberes en los dispositivos de la modernidad*. México: UPN.
- Aragón, H. R. (2001). *La formación y el desarrollo de las competencias artísticas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*,. México: Tesina, Licenciatura de Educación, UPN.
- Aznárez, J. (2012). Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas. En F. Hernández, *Investigación en las Artes y la Cultura Visual* (págs. 87-110). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Berger, P. L. (1999). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Bruns, B. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* . Washintong: Banco Mundial.
- Caja, J. (2002). Un mundo lleno de imágenes . *Aula de Innovación Educativa* , 10-13.
- Campos, E. (2009). Federico Froebel y la educación en México . *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Historia e Historiografía de la Educación* (pág. 9). México: COMIE.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Coll, R. (1992). Dejar de ser madre. *Debate feminista, Vol.6, México*, 84-89.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo, la psicología del descubrimiento y la intervención*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* . Barcelona : Paidós.
- Ducoing, W. (2005). Sujetos, actos y procesos de formación . *Investigación Educativa, COMIE*.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L. (1991). Educación por el arte en Chile. *Revista de educación*, .
- Errázuriz, L. (2001). Educación por el arte en Chile. *Revista de educación*,.
- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Barcelona: OEI- Fundación Santillana.
- Fernández, A. (1994). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires : Baires .
- Fernández, P. (2000). *La afectividad colectiva*. México: Taurus.
- Freytes, A. (2001). Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3º ciclo de la EGB en la provincia de Buenos aires. *5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, 1-21.
- Gálaviz, R. J. (2009). Los rostros de las profesoras mexicanas, una historia de los valores de la profesión desde la narrativa mexicana. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 22-56). Veracruz.
- Galván, L. (17 de 09 de 2014). *Biblioweb*. Obtenido de Biblioweb: www.biblioweb.tic.unam.mx
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona : Paidós.
- Geertz, C. (1994). *El arte como sistema cultural en Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Gleizer, M. (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: Juan Pablos Editor.
- Gómez, G. (2009). Dos experiencias frente al arte: la narrativa como vía de conocimiento e investigación. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 28-51). Veracruz.
- Granados, I. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *Arte y Movimiento*, 51-62.

- Herbert, R. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de cultura visual*. Barcelona España: Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación en educación . *Educatio Siglo XXI N. 26*, 85-118.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. España : octaedro .
- Huerta, R. (2001). Espíritu de trasatlántico, condición de patera. *Aula de Innovación Educativa* , 11-15.
- INEE. (27 de diciembre de 2013). *www.inee.edu.mx*. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT01/2012_AT01__b.pdf
- Irerarity, D. (2002). Introducción. En H. Jauss, *Pequeña apología de la experiencia estética* (págs. 9-27). Barcelona: Paidós.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona : Paidós.
- Larios, M. (2012). Desempeño y profesionalización: las maestras de párbulos en la historia de la educación en Chihuahua, México durante las primeras décadas del siglo XX. *Historia Caribe*, 12.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Univesidad de Barcelona*, 87-112.
- López, S. (2006). *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México: Los Reyes.
- López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinética, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*, 17.
- Lowenfeld, V.; Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* . Buenos Aires: Kapelusz.
- Mar, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles educativos*, 93-112.
- Mar, P. (2007). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad. El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. *Perfiles educativos*, 113-131.

- Martínez, M. G. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Mazzoti, G. (2006). Arte y experiencia estética . *Tiempo-Laberinto*, 31-38.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de estudios educativos.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educarivas oficiales en México 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana.
- Moroy, R. (2006). Arte, creatividad y aprendizaje. La imainación comom vehículo de la movilidad interior: duelo y simbolización artística . *Reencuentro N. 46*, 0.
- Morton, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: UPN.
- Morton, V. (2009). Los talleres de artes plásticas, un oasis para el desarrollo expresivo de los estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Centro Nacional de las Artes.*, 17-34.
- Nuñez, I. (2004). La identidad de los docentes una mirada histórica en Chile. *Minesterio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, 16.
- Palacios, J. (2004). El concepto de musicoterapia a través de la Historia. *LEEME*, 1-18.
- Palencia, M. (2001). La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras. *La ventana*, N.13
- Palencia, M. (2009). Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar. *RMIE*, julio-septiembre, Vol.14, 787-811.
- Pérez, M. G. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Reina, F. (2012). El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual. En F. Hernández, *Investigación en Artes y la Cultura Visual* (págs. 120-134). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Rivera, L. (2008). *Supervisoras de educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad. El caso del Distrito Federal*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (1997). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico en la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.
- Sánchez, A. (1968). *De la imposibilidad y posibilidad de definir el arte en: Ensayos sobre arte y marxismo*. México: Grijalvo.
- SEP. (1947). *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*. México.
- SEP. (2002). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Documento básico.
- SEP. (2011). *Acuerdo 595*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*. México: SEP.
- Stenhouse. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2006). Hoha de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*, (pág. 29). Lisboa.
- Valliant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"* (pág. 14). Barcelona : GTD-PREAL-ORT.
- Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós .
- Zapata, R. (1952). *Teoría y práctica del jardín de niños*. México : segunda edición.