



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“La educación artística como mediador para la educación emocional en niños
preescolares”**

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Lic. Daniela Rodríguez Flores

Directora de tesis:

Dra. Alma Dea Cerdá Michel

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

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y al Centro Nacional de las Artes (CENART), por promover espacios de aprendizaje como lo es la Maestría en Desarrollo Educativo, en específico este trabajo en conjunto que realizan en la línea de educación artística, y por aceptarme como alumna en este programa que me ha permitido crecer profesional y personalmente.

Agradezco a mi asesora, la Dra. Alma Dea Cerdá Michel, por su guía y comprensión durante este proceso, por ayudarme a descubrir nuevas miradas, por mostrarme este camino de investigación de una forma amable, por sus comentarios que siempre me impulsaron a crecer y enriquecer esta tesis.

Gracias a todos los lectores por sus observaciones. Alicia Carvajal, Ana Bonilla y en especial a David Ortega y Lucía Ramírez que me acompañaron desde el inicio de este proceso y fueron leyendo los avances de mi trabajo durante estos dos años, sus comentarios siempre lo sentí como un acompañamiento y apoyo para lograr que este documento mejorara.

Me siento también profundamente agradecida con los profesores de la Línea de Educación Artística, recordaré con mucho cariño los aprendizajes y experiencias que tuve en cada una de las sesiones de trabajo y sin los cuales esta tesis no hubiera podido existir. Gracias Francisco González, David Ortega, Alma Eréndira Ochoa, y Alejandra Ferreiro, por cada una de sus enseñanzas.

A mis compañeros Cecilia, Yannin, Lisha, Lisbet, Oscar, Janitzio y Josefina por permitirme conocerlos, por su amistad y apoyo, por todo lo que vivimos juntos, por los momentos buenos y los no tan buenos que pasamos. Aprendí mucho de cada uno de ustedes, gracias por ser y estar.

A los maestros de la UPN y a los compañeros de otras líneas que me permitieron aprender de ellos y que me mostraron otros puntos de vista sobre la educación, y enriquecieron mi paso por cada una de las clases que compartimos.

Quisiera agradecer especialmente a la directora Mónica Fragoso y las docentes del Jardín en dónde realicé la intervención, por prestarme su espacio, su tiempo, sus materiales, pero sobre todo por su apoyo y apertura hacia esta investigación, sin ustedes este trabajo no hubiera sido posible. Principalmente a la docente del grupo Margarita Delgadillo, por compartir su visión y experiencia, por dejar que entrara a observar su trabajo y dejarme trabajar con su grupo, sé que no es algo sencillo.

Gracias a los niños del grupo de 3^o B por dejarme trabajar con ustedes, por cada momento, por cada experiencia, por dejar que les mostrara mi propuesta.

Dedicatoria

Le dedicó este trabajo a todas las personas que me han acompañado en mi vida, sobre todo en este proceso de crecimiento y aprendizaje, a mi familia y mis amigos. Son ustedes quienes hacen posible que siga esforzándome, porque me dan ánimo para continuar cuando todo es gris, por su amor y apoyo que siempre ha estado presente de una u otra manera. Este trabajo es mi respuesta a su fe en mí, gracias.

Índice

Érase una vez... La introducción	7
1. Siguiendo el camino amarillo: mi trayecto por el marco metodológico	13
1.1 Investigación cualitativa	13
1.1.1 Descripción densa.	18
1.2 Surge la investigación-acción	21
1.3 La influencia del contexto en la metodología	23
1.3.1 Observación participativa.	25
1.3.2 Instrumentos de recolección de información.	27
1.4 Interacción	31
1.5 El camino recorrido hacia la noción de la educación emocional	34
1.6 La educación artística	38
1.7 Análisis de la intervención	39
2. Los libros de hechizos que guían a las docentes: Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar 2011	43
2.1 Plan de Estudios de Educación Básica 2011	43
2.2 Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011	47
2.2.1 Documentos que complementan el PEP 2011.	57
3. El bosque del 3º B, donde sucede esta historia	61
3.1 La cultura entretejida	61
3.1.1 La escuela.	65
3.2 La educación emocional	68
3.2.1 Significaciones de las emociones en el grupo del 3º B.	71
3.3 Educación artística en el 3º B	82
3.3.1 La Postura de la Educadora.	85
3.3.1.1 <i>Las actividades de educación artística del 3º B.</i>	87
4. El descubrimiento de la palabra mágica: mediación	92
4.1 La intervención	92
4.2 Mediación	104
4.3 Mediación investigador-niños	106
4.3.1 Mediación, acciones contempladas en la planeación.	107

4.3.2 Mediación como respuesta ante lo acontecido en las situaciones	115
4.4 Mediación docente – niños	123
5. El báculo mágico y el caldero: Los mediadores	129
5.1 Mediadores simbólicos	130
5.1.1 Catarsis.	131
5.1.2 La imaginación.	136
5.1.3 La creación colectiva.	140
5.1.4 Imitación	144
5.2 Mediadores instrumentales técnicos	147
5.2.1 El cuento.	148
5.2.2 Los trabajos artísticos.	152
5.2.3 La expresión corporal.	157
5.2.4 El alfabeto de movimiento.	162
6. Los personajes salen de fiesta	168
6.1 Los niños del grupo	168
6.2 Caperucita roja o una bruja divertida: seguimiento de caso	175
Colorín colorado este cuento aún no ha terminado: reflexiones finales	188
La propuesta	188
Mi proceso	193
Referencias bibliográficas	197
Entrevistas	202
Observaciones	203
Anexo	205
Anexo 1. Fragmento de la planeación de la intervención	205

Érase una vez... La introducción

Esta es una investigación cualitativa de corte etnográfico a partir de un estudio de caso en el grupo 3º B de un Jardín de Niños en la Delegación Magdalena Contreras. Consistió en implementar una propuesta de intervención multi¹ e interdisciplinaria² para favorecer la educación emocional en niños preescolares a partir de la educación artística.

La investigación se realizó en cuatro momentos diferentes. Primero la contextualización del grupo en dónde se iba a llevar a cabo la intervención, para conocer las características del mismo, esto también lo realicé porque a partir de una mirada sociocultural es relevante contemplar el contexto que incidía en las significaciones del grupo alrededor de las emociones. En un segundo momento diseñé una propuesta que tuvo la intencionalidad de plantear situaciones de educación artística que favorecieran la educación emocional en los niños en edad preescolar, específicamente en el grupo en el que se iba a llevar a cabo la intervención tomando en cuenta las necesidades que presentaban los niños. Un tercer momento consistió en llevar a cabo la intervención elaborando un registro de lo que acontecía. Finalmente, el análisis de la información recolectada, que se ve reflejada en los últimos capítulos del presente documento, con la intención de saber si la propuesta realmente favoreció los diferentes aspectos emocionales de los niños del grupo y por qué.

Con la intervención busqué crear un espacio dentro del aula donde se hiciera uso de los elementos presentes en los procesos creativos y las herramientas que ofrecen los diferentes lenguajes artísticos. Los ejes teóricos de la propuesta fueron: la creación colectiva y la función social del arte; la imaginación como generadora de empatía; la experiencia estética, y dentro de esta, la función de la catarsis como mediadora de las expresiones emocionales. La intervención tuvo una duración de 18 sesiones, dividida en dos secuencias de seis sesiones *Juguemos a los monstruos y Viajemos juntos a otros mundos*; en las que se buscó que los niños exploraran diferentes lenguajes artísticos

¹ Multidisciplina: el uso de diferentes disciplinas para llevar a cabo una tarea o resolver una cuestión, sin que estas se crucen entre sí.

² Interdisciplina: la indagación o resolución de una cuestión o pregunta haciendo uso de diferentes disciplinas que convergen en el proceso para responder dicha cuestión, tomando elementos unas de otras para realizar el análisis.

como forma de expresión. Al mismo tiempo se propiciaron situaciones en las que se relacionaran con sus compañeros descubriendo en el arte un punto de encuentro. Y un proyecto *Creemos nuestro mundo, creemos una obra*, también de seis sesiones, en el que se pretendió que los niños, de manera más autónoma, utilizaran los diferentes lenguajes artísticos y tomaran acuerdos para la realización de un producto en común, una representación teatral.

Existen tres elementos teórico-metodológicos que enmarcan la investigación. Está planteada desde una postura cognitiva-sociocultural sustentada principalmente en Vigotsky, que considera al contexto como un elemento importante en la conformación del desarrollo emocional de los niños, en dónde el papel de la escuela incide en el moldeamiento de la percepción, significación, expresión y regulación de las emociones.

Describo y analizo las significaciones de los sujetos involucrados a tomando en cuenta elementos del enfoque semiótico de la cultura de Geertz. Tanto en un primer momento de observación, dónde analizó la construcción de las significaciones por parte de los niños y la docente del grupo; como al llevar a cabo la intervención, desde la consideración de que estas significaciones producen los procesos donde se ponen en juego las nociones alrededor de las emociones. Finalmente, orientada por Goffman, profundizo en las interacciones y las reglas tácitas que existen entre los sujetos en los momentos en los que estas suceden, para comprender las normas que definen los diferentes elementos que integran el desenvolvimiento emocional de los niños del grupo, teniendo como premisa que es en esta interacción donde se van modelando las emociones.

La idea surge a partir de identificar que tanto la educación artística como el desarrollo emocional y social del niño se han dejado de lado en la educación básica, incluso a nivel preescolar. Se preponderan aprendizajes que cubran los estándares internacionales, como lo son el lenguaje escrito y las matemáticas, a raíz de demandas realizadas por padres de familia, la institución o las autoridades.

Surge también considerando las problemáticas identificadas en el contexto escolar, donde las docentes carecen de la confianza y herramientas para implementar situaciones de educación artística; así como encontrarse con dificultades para contribuir a una educación emocional que permita crear ambientes socio-afectivos favorables dentro de la escuela, y propicie la formación integral de los alumnos.

Antecedentes

Cuando empecé la indagación sobre el tema, al estar enfocada únicamente en la regulación emocional, me encontré ante la realidad de que eran pocas las investigaciones que establecieran una relación con la educación artística (Gomila, 2008; López, 2008; Paez y J. A. Adrian, 1993; Ruano, 2004; Villanueva 2014). Cuando amplié el enfoque de mi tesis, debido a que cambié la mirada para no enfocarme sólo en la regulación emocional, sino a la educación emocional en el contexto sociocultural encontré más trabajos relacionados. Busqué principalmente los que se centraban en la edad preescolar, ya que es el nivel educativo del grupo en el que intervine, aunque hay algunos que abarcan otros niveles y los retomo por sus aportaciones.

Revisando los trabajos me percaté de que la mayoría de ellos se han desarrollado del año 2000 en adelante, por lo tanto, puedo asumir que en los últimos años ha surgido un mayor interés por el vínculo existente entre la educación artística y las posibilidades que ofrece a la educación emocional. Qué decir que el nuevo modelo educativo los coloque juntos dentro de las áreas de desarrollo personal y social. Aunque las investigaciones alrededor de la educación artística con relación a las emociones se remitan a tiempos más bien contemporáneos, existen trabajos previos que si bien no se encuentran dentro del ámbito educativo sí establecen una relación entre el arte y las emociones. Algunos de estos trabajos no los coloqué en este apartado porque más bien han servido como referentes para el cuerpo de la investigación, como es el caso de Vigotsky (2006), con su trabajo sobre la *Psicología del arte* en donde establece al arte como mediador simbólico por excelencia de las emociones; o Páez y Adrián (1993) quienes, en su libro *Arte, lenguaje y emoción*, establecen un puente entre los planteamientos vigotskianos y algunas nuevas investigaciones.

A continuación, presento los antecedentes a partir de dos categorías que me permitieron organizar tanto la búsqueda como el análisis de los mismos, dándome un panorama más claro de cómo ha sido abordado el tema: primero aquellos que retoman el trabajo a partir de la educación artística para favorecer el desarrollo personal y social del niño (que no precisamente abordan la educación emocional). Y en segundo lugar los trabajos que retoman la educación artística para favorecer la educación emocional (no

siempre es utilizado este término, podemos leer también *inteligencia emocional, control de emociones, conciencia emocional*)

Pude encontrar diez investigaciones sobre la educación artística en relación al desarrollo personal y social del niño. En general en estos trabajos se retoman la expresión y apreciación artística como un medio de simbolización de las emociones, como un proceso catalizador y de autoexpresión (Acaso, 2000; Bravo, 2006; Palacio, 2006; Reyes, 2008), se busca darle un lugar a las artes en la educación, y se propone generar a través de la creatividad y el uso de otros lenguajes experiencias en dónde los niños puedan expresarse y conocerse. Otras investigaciones, además, hablan de la construcción de la identidad, la personalidad o del cuerpo desde el arte y desde lo social, resaltan la importancia de la experiencia estética vivida y del proceso creativo en el que se involucran los niños (Guzmán, 2012; Lorenzo, 2014; Ramírez, 2008; Romeau, 2008; Rodríguez, 2012; Tapia, 2015), en ellas se proponen diversas actividades artísticas que parten de las posibilidades de los niños, muchas de ellas incluso se originan desde el trabajo corporal, que es lo más cercano al niño; y resaltan la importancia de retomar el arte dentro del currículum para favorecer aspectos del desarrollo del niño y su socialización. Algunas de las teorías desde donde estas investigaciones abordaron su trabajo fueron las de Dewey, Vygotsky, Arnheim, Read, Eisner, Lowendfeld y Gardner.

Sobre los trabajos que abordan la relación entre la Educación Artística y la educación emocional, ocho de estos trabajos parten de teorías relacionadas con la inteligencia o educación emocional para dirigirse después hacia un trabajo con la educación artística. La mayoría comienza abordando como fuente principal a Gardner (2011) quien habla dentro de su propuesta de inteligencias múltiples, sobre la inteligencia interpersonal³, y la inteligencia intrapersonal⁴. Posteriormente tienden a abordar a autores como Bisquerra (2011), quien propone una educación emocional que busque desarrollar la capacidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. También incluyen a Salovey y Mayer (1990), quienes proponen una inteligencia

³ Inteligencia interpersonal: capacidad para entender a otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos

⁴ Inteligencia intrapersonal: formarse un modelo ajustado, verídico de uno mismo y ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.

emocional genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación, para ello proponen desarrollar cuatro habilidades emocionales: percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones. Finalmente recurren a Goleman (1995) que fue uno de los autores que popularizó el término de inteligencia emocional (Aránega, *et al.*, 2014; Frías, 2005; López, 2012; Mínguez, 2016; Reyes, 2015; Tardón, 2015; Uño, 2013; Villoria, 2009), para finalmente proponer el uso de algunos elementos de los diferentes lenguajes artísticos como la música (López, 2012; Mínguez, 2016), la literatura (Reyes, 2015; Villoria, 2009), el teatro (Frías, 2005) y el arte contemporáneo (Aránega, *et al.*, 2014). Aunque Tardón (2015) se aproxima también desde conceptos como las pulsiones en el arte, y otros desde la educación artística, como Abad (2006).

Los otros documentos (Gomila 2008; Ruano 2004; Villanueva 2014) nos hablan desde la mirada de la Educación Artística. Parten de teorías de su propia disciplina, Gomila (2008) desde la música, propone una alternativa para crear un lazo entre las emociones y este lenguaje artístico como una alternativa para la expresión; Ruano (2004) que desde la danza menciona a Duncan, Wigman, Sakharoff, entre otros, cuando se refiere a la expresión corporal; y Villanueva (2014) que retoma teorías más generales, como las de Arnheim, Read, Gardner y Vygotsky, para después referirse a las emociones vividas desde el arte.

La revisión de estas investigaciones me permitió entender el panorama desde dónde se ha abordado la educación emocional dentro de la educación básica y su relación con la educación artística, me han servido para tener un panorama de los enfoques desde donde ha sido considerada y conocer algunas de las propuestas que se han elaborado al respecto. En el nivel de preescolar son pocos los trabajos de investigación que tratan con profundidad el tema; la mayoría se centra en la inteligencia emocional que propone Goleman, y son más bien propuestas pedagógicas. Sólo algunos de los trabajos de este nivel escolar lo plantean desde otras perspectivas y aún son menos los que recuperen teorías desde la mirada de la educación artística.

Desde mi punto de vista, la propuesta que presento aporta a las investigaciones que se han hecho tres elementos. El primero, que se encuentra planteada desde una perspectiva sociocultural, tanto en la educación artística como en la emocional; la mayoría de las investigaciones que encontré están centradas en una propuesta cognitiva

o conductual. Segundo al considerar la importancia del contexto en la educación artística y emocional se analiza el papel del docente como mediador de los aprendizajes, interacciones y significaciones de los alumnos. Finalmente plantea la posibilidad de que los elementos teóricos-metodológicos, técnicos y materiales propios de la educación artística tengan la función de mediadores de la educación emocional por sí mismos.

El documento está compuesto de seis capítulos. En el primer capítulo describo el marco metodológico desde el que está sustentada esta investigación, y efectúo un recorrido de mi construcción analítica. En el segundo capítulo llevo a cabo un análisis del plan y programa de estudios que se encontraba vigente en el momento de la aplicación de la intervención, en este análisis cuestiono y reflexiono sobre las implicaciones que tienen los planteamientos curriculares en las formas de intervención dentro de las aulas. En el tercer capítulo contextualizo el lugar dónde se aconteció la intervención, y a través de esta recupero las significaciones que tienen las docentes de la escuela alrededor de la educación artística y la educación emocional.

En el cuarto capítulo, primero presento una síntesis de la intervención, con la finalidad de situar a quien lea este trabajo en la propuesta que realicé. Posteriormente comienzo con el análisis de la categoría de mediación, centro mi atención en este tipo de interacción, la cual observé se da principalmente desde el adulto a cargo de las actividades hacia los niños; hablo sobre las diferentes formas en las que se lleva a cabo, la función que tiene y quiénes la llevan a cabo; y como la mediación tiene un efecto sobre los diferentes ámbitos de la educación emocional. En el quinto capítulo analizo algunos de los mediadores que se hicieron presentes durante la intervención, los clasifico en mediadores simbólicos e instrumentales, los cuales surgen de los referentes teórico-metodológicos que tomo como base para esta investigación; me centro en el tipo de mediación que favorecieron y las respuestas emocionales que provocaron. Finalmente, en el sexto capítulo hablo sobre las reacciones que pude observar en los niños durante la intervención, hago un breve recorrido por las formas de interacción y los cambios relacionales que surgieron entre los miembros del grupo y cómo esto afectó el ambiente socio afectivo del aula, para finalmente llevar a cabo un seguimiento del caso de una niña. Termino este documento con algunas reflexiones finales.

1. Siguiendo el camino amarillo: mi trayecto por el marco metodológico

Cómo el título del capítulo lo menciona lo que pretendo en este apartado es un recorrido por el proceso metodológico que fungió como tamiz del análisis de mi investigación. Este bagaje me ha permitido construir una mirada ante lo acontecido para llevar a cabo una reflexión acerca de lo acontecido y de esta forma poder dar respuesta a las interrogantes que me había planteado. Como mencionan Sautu *et al.*: “El paradigma define el modo de orientarse y mirar” (2005, p.39), al tener claro desde dónde sustento mi proceso he podido tener una mejor visión de hacia dónde voy y cómo pretendo llegar a ese lugar.

Al comenzar la investigación mi postura estaba influida principalmente por mi labor como docente, era desde los conocimientos, principalmente empíricos, que allí había producido, desde dónde partía. Fue en el proceso de la investigación que esta fue cobrando una estructura con fundamentos teóricos que me permitieron reformular algunos planteamientos y validar otros desde un marco teórico y metodológico, que se enriqueció a partir de las observaciones realizadas.

En la búsqueda del planteamiento del problema de mi tesis me encontraba con muchas preguntas a las cuales deseaba dar respuesta. Pero hubo algunas que implicaban elementos clave para dar sentido a esta investigación: ¿Cómo se puede abordar el trabajo con la Educación Artística para propiciar la educación emocional en niños preescolares? ¿Qué influencia tienen el contexto escolar y sus actores como mediadores de la significación y expresión de las emociones dentro del grupo? ¿El trabajar la Educación Artística puede tener algún efecto sobre esto? ¿Qué oportunidades para la educación emocional y el ambiente socio afectivo del grupo pueden surgir al trabajar a través de la Educación Artística? Tener claridad en las preguntas que deseaba responder sirvió como un eje para definir otros aspectos importantes sobre los que fue necesario profundizar para continuar la investigación: el marco metodológico.

1.1 Investigación cualitativa

El primer momento consistió en establecer el tipo de investigación que me proponía realizar e identificar las características que la definían, encontré que la metodología de

investigación que podría dar respuesta a mis preguntas era la cualitativa, la cual fungió como el principal tamiz que cernió mi mirada, comencé a establecer una relación entre las características de la investigación cualitativa y el tipo de proyecto que me proponía. Principalmente al ser un estudio de caso⁵ enfocado en la experiencia de los diferentes actores que integraban al grupo durante de la intervención y sus subjetividades, era este el enfoque que buscaba, el marco que delimitó todo.

Un procedimiento cualitativo de investigación como expresa Tarrés (2004):

Remite a ciertas concepciones paradigmáticas sobre la naturaleza de la realidad social y de los individuos en sociedad, y por ende a teorías sociales que ponen énfasis en el individuo como actor o sujeto, se interesa por indagar y comprender los significados de la acción o que buscan develar las estructuras latentes del comportamiento social. (p.14)

Opté por esta metodología, porque elabora datos u observaciones a partir de las descripciones realizadas sobre las palabras que enuncian y las acciones que ejecutan las personas del grupo de estudio; en este caso los actores del grupo de 3º B del Jardín de Niños. Esto a partir de un conjunto de instrumentos que permiten la recolección de información, aunados al uso de teorías que favorecen el sentido de la interpretación que los sujetos le dan a su experiencia (Tarrés, 2004, p.14). Esta investigación ha buscado desmenuzar los significados que se producen en el aula en el momento de la intervención para que sea posible, a través de esta interpretación, generar información que permita responder a la pregunta planteada sobre cómo la educación artística puede fungir como mediador de la educación emocional.

Como menciona Tarrés (2004), a pesar de las variantes que existen dentro de la investigación cualitativa hay ciertas características que la distinguen de la tradición cuantitativa. La diferencia entre estas dos metodologías radica en las formas en las que se recolecta la información y el hecho de que en lo que respecta a lo cualitativo los datos se construyen a partir de las observaciones, entrevistas, pláticas, análisis de

⁵El estudio de caso es una estrategia de investigación que se centra en la comprensión de las dinámicas que se presentan en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989). En cualquier estudio de caso se presta atención a la particularidad y complejidad de un caso singular a fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes (Stake, 1995).

documentos, etc.; también en las maneras de efectuar el análisis y la reelaboración de los conceptos. En esta metodología, el investigador se involucra personalmente en el proceso que existe con los instrumentos utilizados para recolectar información, así como con el objeto de estudio; donde se vuelve parte de los instrumentos de ellos, el investigador es un elemento activo que debe reflexionar, invertir y controlarse constantemente para obtener lo que busca. Hecho que ha sucedido durante todo este proceso de investigación, ha sido necesario cuestionar los planteamientos que he tenido alrededor del tema. Por lo mismo, al analizar los datos obtenidos también he repensado estas concepciones y han surgido otras que no había tenido contempladas.

Como ya mencioné la investigación cualitativa centra la atención en buscar significados, ideas y sentimientos implícitos en los hechos que se observaron, “debido a que el objeto de estudio de las ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros... busca comprender los significados de la acción y de las relaciones sociales en sociedad” (Tarrés, 2004, p.47). A lo largo de esta investigación me he cuestionado cómo significan los diferentes actores las emociones y la mediación que ejercen entre ellos para dar sentido y muchas veces reconstruirlas dentro del contexto escolar, cómo esto afecta sus interacciones y reacciones; cuál es la concepción que tienen sobre la Educación Artística en el aula, las emociones que giran alrededor de este trabajo: miedos, disfrute, inseguridades; qué hechos se suscitan, qué mencionan en su discurso, etc. Y cómo el cambio en las formas de mediación y los mediadores que se utilizan modifican la conducta y las significaciones que giran alrededor de las emociones y sus formas de expresión.

Los resultados no se generalizan, sino que se analizan tomando en cuenta el contexto en el que se produjeron las experiencias, a partir de las relaciones que se establecen y los significados que se generan. Es importante que el investigador sea consciente de la subjetividad que puede estar latente en las interpretaciones que lleva a cabo durante los diferentes momentos del proceso. Eisner nos menciona que la subjetividad puede ser “una noción molesta en la comunidad de investigadores” (1998, p.42): Tener en cuenta que el yo del investigador está siempre presente, sobre todo al pretender realizar una narración de lo acontecido desde una perspectiva personal. Lo cual considero importante haber tenido presente debido a mi participación en la intervención, fungí como el

instrumento que percibió e interpretó los hechos antes, durante y después de la intervención, y mi labor fue la de darle significación a los esquemas que surgieron, a las evidencias y a las razones, partiendo también de los elementos teóricos y respetando las visiones de los otros.

Se trata de un estudio de caso, ya que el análisis está enfocado en un grupo específico, respetando la naturaleza del contexto, en donde busqué comprender el significado de las interacciones, acciones, y expresiones que ocurrían dentro del grupo para identificar los motivos de los actores, buscar una explicación que me permitiera comprender la realidad social en donde se desenvolvían, tanto para contextualizar la investigación como para comprender los sucesos que acontecieron durante la intervención. Asimismo, la investigación tuvo un fin concreto, el de observar cómo la educación artística y el docente a cargo del grupo pueden establecer una mediación en relación con la educación emocional.

El que la investigación sea cualitativa y pueda partir de la descripción no implica dejar de lado los conceptos teóricos, involucra “un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentran las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador... al mismo tiempo, y por la naturaleza del material con que se construyen las observaciones, exige sistemas de control sofisticados” (Tarrés, 2004, p.12). De esta forma los investigadores se ven obligados a establecer criterios a partir de los cuales aceptan o rechazan las vinculaciones encontradas entre los datos recolectados de forma empírica y el marco teórico, con lo cual se construye el objeto de estudio.

La investigación que aquí planteo, por lo tanto, ha buscado desenmarañar lo sucedido durante la puesta en práctica de la intervención, observando a los niños del grupo, las significaciones que le dan a sus acciones dentro de las situaciones planteadas, las interacciones que se suscitaron, la mediación ejercida por los diferentes actores, la contextualización previa, la práctica educativa; entre otros aspectos que han permitido interpretar lo acontecido.

También considero que esta investigación es de carácter cualitativo, debido a que el pensamiento en el que se basa esta metodología “está ubicado en los asuntos humanos...es un aspecto dominante de la vida cotidiana” (Eisner, 1998, p.20). El estudio

de una situación que se presenta dentro del aula, en el quehacer educativo diario, forma parte del estudio de la cotidianidad. Mi mirada se basa en la experiencia, una experiencia escolar y, coincidiendo con la postura de Eisner (1998) sobre la enseñanza: una investigación que busque la mejora en este ámbito, no es posible si existe un distanciamiento. Solo al reconocer que las escuelas se componen de una mezcla de diferentes factores que interactúan entre sí, acercándose para saber cómo funcionan estas interacciones, y por qué las acciones de alumnos y docentes son influidas por el sistema y el contexto, entre otros elementos, se puede aspirar a un cambio (p.16).

De lo que trata el enfoque cualitativo dentro de la educación es “de comprender lo que los profesores y los niños hacen en los grupos en los que trabajan... prestar atención a las escuelas y las aulas por las que nos preocupamos, observarlas y utilizar lo que vemos como fuente de interpretación y valoración” (Eisner, 1998, p. 28). Lo que busqué fue establecer un vínculo íntimo con lo que ocurre en la escuela, conocer cómo se trabajaba en ella, y desde dónde se miraba la Educación Artística y la educación emocional, para ser sensible hacia cómo se dice y se hace algo, no sólo a qué se dice y qué se hace, todo depende del cómo (Eisner, 1998, p. 37). Por lo tanto, busqué sumergirme en una descripción e interpretación de cómo ocurrían las cosas tanto de manera previa a la intervención como al momento de aplicarla.

Considero importante establecer que dentro de este trabajo cualitativo el recorte de la realidad desde dónde realizo la investigación tiene un enfoque micro social que “toma en cuenta la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social” (Sautu *et al.*, 2005, p.52).

Esta investigación por lo tanto la considero cualitativa al centrarse en el estudio de la puesta en práctica de la propuesta de intervención en el grupo del 3º. B. Al estudiar a los sujetos que intervinieron en esta, su contexto, interpretaciones y acciones. Apoyada de la observación, las entrevistas, pláticas informales y otros documentos; en los que como investigadora me vi involucrada al analizar y reelaborar el sentido de las mismas.

1.1.1 Descripción densa.

En esta investigación tomé elementos para comprender las significaciones de lo que Clifford Geertz define como una descripción densa. Comparto la noción de cultura como las interacciones de signos interpretables, “la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz, 1992, p. 27). Para poder profundizar en los significados que generaban los integrantes del grupo a través de sus acciones, interacciones, discursos, etc. Y si bien no considero que lo que he elaborado constituye una descripción densa, si retomo muchos de sus elementos para poder efectuar el análisis.

Considero la concepción del devenir social como un sistema que se organiza a través de símbolos cuyo significado es posible identificar cuando nos fijamos como meta comprender dicha organización y determinar los elementos por los cuales está constituida. He buscado centrarme en la información alrededor del suceso antes que analizar el fenómeno en sí, discernir las estructuras de la interpretación que integran la situación, de donde provienen estas significaciones de los miembros del grupo, no solo de los niños, sino también de la educadora e incluso cuestionando mi propio actuar. En el capítulo en el que hablo sobre el contexto es donde puede observarse con mayor claridad la búsqueda de las redes sociales que han tejido el actuar, sus interacciones y las formas de expresión que definen el ambiente socio afectivo. Sin embargo, en el resto de los capítulos su visibilidad no es tan evidente, más bien la profundidad de la descripción densa estuvo presente como un filtro esencial para llevar a cabo todo el proceso analítico. Entendiendo que tanto la cultura como sus significados son públicos, todos los miembros del grupo que se estudia conocen las connotaciones de las acciones; sin embargo, el sentido mismo del acto que se observa está ligado al contexto particular en el que ocurre, las personas involucradas y las circunstancias alrededor de este. La interpretación en tal caso debe realizarse atendiendo a las interpretaciones que las personas del grupo hacen sobre su experiencia (Geertz, 1992, p.27-28)

Para poder analizar el entramado de las formas culturales en relación con las concepciones que existen dentro del grupo, de las cuales a veces los actores no son

conscientes, centré la atención en la conducta porque es en ella dónde se hacen notorios estos significados. Observar las interacciones, lo que sucede en ellas, las acciones, actitudes y el discurso de los niños, la docente y otras personas involucradas en la dinámica, así como mi participación durante la intervención dio pie a la comprensión de lo que aconteció.

Al realizar el análisis de la información obtenida inferí significaciones, estimé supuestos, para llegar a conclusiones de las mejores conjeturas que explicaran lo acontecido, lo cual implicó una relación constante entre la cultura y la imaginación; donde la interpretación de quien investiga, mi interpretación en este caso, juega un papel, y la imaginación es un tamiz constante con el que se filtran los datos que se perciben, que deben disponerse en un marco social contextualizado (Geertz, 1994). Esto siempre apoyado en elementos teóricos, generando una traducción que hable de lo que ahí acontece para poder mirar a través de las interpretaciones, estableciendo categorías críticas, que permitan trascender la subjetividad.

Al llevar a cabo el análisis me encontré frente a diversas estructuras conceptuales, muchas de ellas bastante complejas, por ejemplo, sobre la forma de abordar la educación emocional en un grupo de preescolar. En este caso existen diversos elementos superpuestos o entrelazados como pueden ser los requerimientos institucionales, la concepción de la educación emocional, la experiencia personal, la cultura magisterial, entre otras. He pretendido durante toda la investigación hacer frente a la realidad observada dentro del aula desentrañando las relaciones que se suscitaron, antes, durante e incluso después de la intervención, en “un intento de interpretar, de hacer aflorar desde debajo de la superficie el aspecto más enigmático de la conducta humana: la construcción del significado” (Eisner, 1998, p. 33), lo cual implica desarrollar la habilidad para construir los modos de expresión, el sistema simbólico del cual hacen uso los actores para poder comprender cómo esto repercute en su vida y en sus interacciones.

En la descripción densa la conducta humana se ve como una *acción simbólica* que arrastra consigo toda una carga de elementos culturales del contexto, esta forma de análisis me permitió ahondar en cómo los estudiantes y docentes han construido las significaciones alrededor de la educación emocional: las emociones, su expresión, los

momentos en los que se suscitan, cuáles formas de expresión están permitidas y cuáles no, cómo se entiende esto en el salón de clases, cómo afecta al ambiente socio afectivo del grupo, etc. También me ayudó a profundizar alrededor de la educación artística: qué es el arte para ellos, cómo es su acercamiento, cómo lo han trabajado, las ideas previas que tiene la docente sobre el arte y desde dónde las ha formulado, entre otras. Me proporcionó un filtro para que pudiera observar qué es lo que ocurrió con estas significaciones al momento de presentarles la propuesta, si existieron modificaciones, hubo la posibilidad de aumentar otras nociones a estas concepciones, qué fue lo que sucedió y por qué. Por lo tanto, fue necesario en el análisis establecer una *jerarquía estratificada* de los significados; atendiendo a las relaciones por las cuales se producen, perciben e interpretan las acciones realizadas más allá de la acción en sí misma. Procuré que la información recolectada fuera la que generara estas jerarquías, por ejemplo, una noción que tuvo suma importancia fue la mediación, en este caso, un tipo de interacción en la que el adulto ayudó a significar las emociones en el aula.

Geertz al proponer el concepto de *descripción densa*, lo realiza como una crítica hacia la tendencia de aislar el objeto de estudio del contexto y de los significados que este le proporciona. Para él, se debe analizar la cultura interpretando y buscando las significaciones en los actos de los sujetos, identificar los códigos socialmente establecidos, teniendo en cuenta que existen complejidades y que estas prácticamente no tienen fin. En este caso, la complejidad vive en un entretejido a partir de las significaciones que cada niño trae del contexto familiar y de la comunidad; la docente también ha formulado algunas a partir de su propio contexto, además de aquellas que se han ido filtrando desde las nociones institucionales que se permean a través de las autoridades y documentos oficiales, hasta de cómo se ha ido manejando la escuela y su visión del niño, etc. Por ello intenté desentrañar las redes y relaciones contextuales que me permitieron por un lado entrever cómo se conforman las concepciones alrededor de las emociones y el arte en esta escuela, pero también a significar las interacciones para realizar el análisis, tanto de lo acontecido durante los momentos previos a la intervención, como en el momento de mi participación al llevarla a cabo. De esta forma fue una herramienta que me permitió explicar las posibles generalidades y particularidades de esta propuesta.

1.2 Surge la investigación-acción

Mi interés en esta investigación partió de mi práctica educativa, de los aprendizajes que tuve siendo docente, y de una reflexión personal sobre la importancia de trabajar la educación artística y el desarrollo emocional como parte de la educación integral de los niños. Durante ese tiempo me percaté de que, aunque el Programa de educación preescolar (PEP) 2011 otorga la misma importancia a los seis campos formativos para una educación integral, en muchas de las aulas se tiende a dar prioridad a aquellos que son evaluados en las pruebas estandarizadas a nivel internacional como lo son Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación (principalmente al lenguaje escrito). Platicando con otros profesores me di cuenta de que fuera por una interpretación que los docentes hicieran respecto a lo que se les pedía o porque las autoridades educativas lo solicitaban así, la mayoría de las actividades se enfocan en esos campos. Por lo que se tiende a dejar al resto de lado, aunque desde mi experiencia, pude observar que es también el desconocimiento sobre cómo abordarlos lo que limita la disposición de algunos docentes, quienes crean resistencias.

Este trabajo lo considero investigación-acción porque, como menciona Sáez (1988), es un “proceso de investigación que se fundamenta en la práctica docente, esto es, en la enseñanza que tiene lugar en los centros escolares, de dónde se extraen los temas, objeto de la investigación, a partir de los cuales se contribuirá al desarrollo de la teoría educativa” (p.256). Mi problemática surge desde la reflexión que realicé en mi propio quehacer docente.

John Elliott (1994) en su libro *La investigación-acción en la educación* menciona la importancia del *conocimiento-en-acción* y retoma a Schön, quien la clasifica como un autorreflexión y la subdivide en dos categorías: una sería *reflexión-sobre-la-acción* que es una visión en retrospectiva de un hecho sucedido, en este caso en el aula, ya que nos referimos a un profesor. Y la segunda la *reflexión-en-la-acción*, esta se efectúa en el momento que se está desarrollando la acción (p.91). La problemática de mi investigación se ve planteada desde estos dos momentos: Primero en mis reflexiones ya fuera al final de la jornada escolar o al realizar las evaluaciones de mis alumnos, sobre la necesidad

de darles mayor importancia a los campos formativos que a mi parecer, por los requerimientos del sistema, se estaban dejando de lado y tenían importancia en la formación de los niños, el desarrollo personal y social, y la expresión y apreciación artística. Y en otro momento al aplicar un taller de arte terapia en el ámbito educativo y percatarme de las posibles ventajas que pueden surgir al trabajar estos dos aspectos juntos, a sabiendas de todos los beneficios que el arte propicia en el desarrollo del individuo. Entonces ¿Por qué no plantear una alternativa a las necesidades educativas de crear un ambiente socio afectivo apto para el aprendizaje a través del arte, que además beneficie la formación de los niños? Como menciona Bertely (2000): “La justificación de un problema de investigación puede desprenderse de programas o experiencias educativas exitosas” (p.34). Así que ese es mi punto de partida los resultados que observé como docente al aplicar este taller.

Al plantearlo como un proyecto de investigación perseguí que el acto de investigar “fuera un acto sustantivo... en el intento de ayudar a los niños a aprender, lo que significa averiguar cómo se debe llevar esto a la práctica escolar, y comprometerse a beneficiar a un grupo más amplio que la comunidad investigadora” (Sáez, 1988, p.263). En este caso una de las finalidades es encontrar las posibilidades que la educación artística puede proveer a la formación de los niños en relación con la educación emocional.

Otra característica de la investigación-acción es que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como susceptibles de cambio, que requieren de una respuesta práctica (Elliot, 1994). Lo que he pretendido con esta investigación es proponer una alternativa para el trabajo de la educación emocional, desde el diseño de una situación práctica, que también permitió la reflexión sobre el papel del docente. Partiendo desde el análisis de cómo los integrantes del grupo significan, expresan y conducen sus emociones, de cómo las interacciones influyen en ello, principalmente la que se realiza entre el docente y los alumnos; propuse una serie de situaciones que surgieron de la educación artística, planteadas “a través de la aplicación de teorías existentes más que en la generación de teorías en sí mismas” (Sáez, 1988, p.263).

Busqué durante todo el proceso “contribuir a la clarificación de la propia percepción de la situación, pretendiendo discriminar las distintas alternativas del curso de la acción

no en función de la propia conveniencia, sino en función de criterios generales” (Sáez, 1988, p.263). Una construcción del conocimiento desde una reflexión social y en comunidad, ir más allá de mis supuestos personales tomando en cuenta las miradas teóricas y de investigaciones realizadas, y las de los docentes de la maestría y los diferentes actores de la comunidad escolar en donde se realizó la intervención. Esta investigación como pretendió “diseñar los actos educativos con espíritu indagador, observándolos cuidadosamente y registrándolos. La observación proporcionó la forma natural de los hechos e intentó retratarlos de forma que fueran comprensibles para alguien ajeno a ellos” (Sáez, 1988, p.262).

1.3 La influencia del contexto en la metodología

Durante el primer periodo de la investigación me di a la tarea de acercarme a observar el contexto, tratando de recuperar la mayor información posible que me permitiera identificar las significaciones de los integrantes del grupo y cómo se habían ido construyendo, tanto alrededor de la educación artística como de la emocional. Partiendo de las observaciones que llevé a cabo se hicieron evidentes ciertas características de la escuela y el grupo, que le dieron dirección tanto al proceso metodológico como al diseño de la intervención. Para poder entretelar la red de significaciones era necesario tomar en cuenta los diferentes referentes culturales que en la escuela convergían, por un lado, existía un contexto familiar y social que incidía en los niños y la forma en la que experimentaban las emociones; por otro lado, la cultura de este jardín de niños en particular y del nivel preescolar en general, la cultura escolar que existe en el país, además de los referentes personales de las docentes y otros integrantes del plantel.

Me percaté de que en el grupo en el que iba a realizar la intervención, la mediación que llevaba a cabo la docente en cuestiones emocionales implicaba su propia concepción de actuar por el *beneficio de la instrucción*⁶, lo cual implicaba una contención de la expresión de las emociones, que permitiera llevar a cabo las actividades que ella proponía. Por lo que consideré más propicio modificar y ampliar el objetivo que tenía mi

⁶ Término utilizado por Jackson (1991) en el cual establece que los docentes en muchas ocasiones actúan instintivamente buscando precisamente el beneficio de una mejor instrucción dentro de sus aulas, sin una profunda reflexión al respecto, basada en las ideas previas que han adquirido durante su experiencia docente.

investigación, que en un primer momento giraba alrededor de la regulación emocional, la visión que como docente tenía al respecto y que venía arrastrando hasta ese instante; la cual la encontré presente también en la cultura del jardín y por conversaciones con docentes de otras escuelas me atrevería a decir que también se encuentra en la cultura del nivel preescolar; esta concepción surge de la interpretación que se le ha dado al PEP 2011⁷. Definí que yo no solo buscaba la contención, que considero puede en ocasiones desencadenar que el niño reprima su expresión; tampoco me centraba en que la única finalidad de la regulación emocional fuera favorecer el ambiente de aprendizaje; además buscaba generar una formación integral que propiciara la educación emocional en el niño, por lo tanto decidí ampliar el enfoque hacia esta nueva visión: como la educación artística favorecía la educación emocional y las posibilidades de mediación y expresión que esta pudiera generar.

Con relación a la educación artística, sobre todo en la primera entrevista que tuve con la docente del grupo, se traslucía que existía un constante miedo para abordar este campo, sus referentes partían del PEP 2011 y su experiencia laboral, pero ella afirmaba la dificultad que hasta la fecha había tenido para poder apropiarse de una forma de trabajo que estuviera encaminada al enfoque expresivo que el programa propone. De igual manera a nivel escuela, la directora comentaba sobre el poco conocimiento que tenían sobre el arte y sus formas de enseñanza; por un lado, esto afectaba como trabajaban alrededor del campo de expresión y apreciación artística, y por otro lado también existían ciertas resistencias por parte de las docentes por el poco acercamiento personal que habían tenido con los diferentes lenguajes artísticos, o por lo menos así lo consideraban ellas.

Lo anterior lo tomé como un punto de partida para delimitar las situaciones de enseñanza, también algunos de los puntos que retomaría para el análisis. Surgieron preguntas sobre si podría favorecerse la educación emocional de manera indirecta en los momentos de interacción y de trabajo colaborativo, en qué tipo de interacciones se podría propiciar que los niños pusieran en juego nuevas formas de expresión emocional, otros espacios para tomar acuerdos, qué acciones tenía que plantear para que esto se suscitara, cómo se podía propiciar esto a través del arte, qué papel tenía el docente en

⁷ Hablaré más adelante al respecto

este proceso. Por esta razón, como lo había mencionado, mi atención se amplió a diversos aspectos de lo que aconteció en el aula al momento de la intervención.

Por lo anterior consideré importante permanecer en contacto no solo con los docentes del plantel sino también con los padres de familia, lo cual generó también referentes para el análisis. La junta que tuve con ellos antes de la intervención me permitió conocer las expectativas que tenían ante la propuesta que les planteaba; también mantener un diálogo constante con los padres sobre lo que se abordaba en el aula durante el proceso de intervención; y finalmente la sesión de cierre en la que les expliqué el proceso de construcción del proyecto, lo que logró que ellos centraran su atención en la experiencia de exploración y creación más que en el resultado presentado.

Desde los primeros acercamientos al plantel hubo una demanda en relación con la intervención. Se incluyó la solicitud de que la conclusión con la que se cerrara el trabajo fuera presentada a los padres de familia y respondiendo a ciertas características que dentro de la escuela se contemplan para este tipo de presentación, como: la elaboración de una escenografía haciendo uso de las mamparas, el uso del patio de la escuela para la presentación, el manejo del micrófono por parte de los niños, entre otras.

La visión de la docente del grupo fue acompañando el proceso. Desde el momento en el que se le presentó la propuesta, durante la realización de la misma y como una voz dentro del proceso y la evaluación. Esta presencia permitió adentrarse a las significaciones que se generaban en la escuela, hizo evidentes sus intereses, miedos y miradas. También se presentaron cambios en la docente, reflexiones personales sobre su labor.

1.3.1 Observación participativa.

Para realizar las observaciones consideré una metodología que favoreciera la recolección de los datos, para poder entender la construcción social y cultural en la escuela tanto de la educación artística como de la educación emocional, no sólo aquella que fuera consciente sino también profundizar un poco más en las acciones e interacciones que generaban estas construcciones. Si bien la observación participativa tuvo un papel principal para las primeras observaciones y delimitación del contexto, hubo algunos elementos metodológicos que se mantuvieron durante toda la investigación.

Retomo la modalidad de la observación participativa por la forma en la que recolecté los datos, y por los instrumentos utilizados. Como menciona Woods (1998): “La idea central de la participación es la penetración en las experiencias de los otros, en un grupo o institución” (p.3), realizar una observación con la menor distancia, así uno puede conocer mejor a los miembros de la comunidad, identificar sus necesidades, acercarse a ellos.

La observación participativa “implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, las reglas y modos de comportamiento... las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones” (Woods, 1998, p.4). Creo que este acercamiento fue factible debido a que era docente y previamente había interactuado con las docentes y los alumnos de esa escuela, también la participación desde un primer momento fue inevitable y con mayor relevancia durante la intervención, ya que se compartieron emociones y vivencias junto con el grupo, desde el papel de docente. Esto se vincula con las perspectivas anteriormente expuestas, ante la necesidad de realizar una descripción densa desde una metodología cualitativa. Al involucrarse de esta forma es posible realizar interpretaciones de las significaciones de los miembros del grupo, así como un análisis de las mismas.

También consideré realizar una observación participativa porque un observador dentro de un grupo afecta la dinámica del mismo, al tratarse del nivel preescolar es más evidente porque los niños a esta edad tienden a acercarse y establecer una relación con el invitado, algo que he observado durante mis años de trabajo. También al ser yo, quien aplicó la intervención inevitablemente mi participación fue activa y directa.

Existen ventajas y desventajas que deben de tomarse en cuenta al realizar una observación participante, como menciona Woods (1998). Creo que el principal peligro al que me enfrenté durante la investigación fue la posibilidad que surgió constantemente de continuar como *nativa*, es decir sobre identificarme con los puntos de vista de aquellos a quienes observé. Resultó complicado tomar cierto distanciamiento para lograr comprender lo que sucedía. Un extraño que llega a un país o grupo con una cultura diferente “adquiere cierta objetividad no accesible a los miembros de la cultura en cuestión [pero para quien vive dentro de esa cultura, se le complica verla como algo que] no sea un simple reflejo de cómo es el mundo...sin ser conscientes de elementos fundamentales distintivos que modelan su visión” (Atkinson y Hammersley, 1983, p.23).

Al haber sido miembro previamente de esta escuela me encontré en diversos momentos, sobre todo al principio de la investigación, delimitada por la visión que había formado durante mi estancia en esta institución.

Desde un inicio decidí tener presente la posibilidad de este sesgo en el análisis y tanto en las notas de campo como en las entrevistas u otros instrumentos de recuperación de información, determiné un apartado, como sugiere Woods (1998), para las “reflexiones” y la información extra que me permitió llevar a cabo esta diferenciación, sobre todo en el material que utilicé de forma personal, o el uso de los videos para observar las situaciones desde otro ángulo. La discusión constante de lo que observaba con personas externas, como mi asesora de tesis, me permitieron cuestionarme acerca de cómo interpretaba lo sucedido y las acciones que obviaba.

Woods (1998) también propone algunas actitudes ante este tipo de observación participativa que me parece importante puntualizar y que procuré tener presentes: 1) El que mi interpretación no se impusiera en cómo percibía las experiencias ajenas, realizando una *limpieza* de pensamientos, abriéndome ante la visión de los otros. 2) Combinar la implicación que tenía con un cierto *distanciamiento*, a partir de las notas de campo y una actitud reflexiva. 3) Valorar el grado de participación, de acuerdo con la investigación estaba realizando.

Algo que observé al involucrarme en el contexto fue la apertura de la docente del grupo, debido a la relación previa que habíamos formado. Cuando realicé las entrevistas, sus respuestas fueron amplias y con profundidad en la información, dejando entrever su opinión personal sobre los cuestionamientos; y aunque inevitablemente existe un recorte, logré percibir sus ideas sobre el tema o sus alumnos.

1.3.2 Instrumentos de recolección de información.

Desde el momento en que comencé a realizar las primeras observaciones consideré qué instrumentos para recolectar la información utilizaría, estos son importantes porque, como afirma Bertely: “aunque la inclusión de referencias empíricas interviene de modo importante en la forma en que los argumentos resultan convincentes para el lector, mostrar cómo el investigador construyó sus afirmaciones, sus tejidos interpretativos,

incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos” (2000, p. 66).

Utilicé principalmente tres instrumentos para la recolección de información, el primero fueron los registros de observación o notas de campo, que son “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad” (Woods, P., 1998, p. 60). Woods menciona que existe la posibilidad de que no sea posible tomar notas abiertamente o muy específicas por las circunstancias en las que se recolecta la información, por lo que a veces es necesario apoyarse en la memoria; una capacidad de la cual tuve que hacer uso sobre todo por ser quien aplicaba la intervención. Este instrumento fue un pilar para recuperar la información y fue el que proveyó la mayor cantidad de datos.

El segundo instrumento para recuperar información fue el uso del video, que sirvió para el registro de algunos de los momentos de intervención. Aunque se pidieron los permisos al personal y padres de familia, solo fue posible, por diversas circunstancias, grabar por ciertos periodos durante las sesiones. Estos sirvieron para hacer algunas precisiones a las notas de campo, así como recuperar diálogos e interacciones entre los alumnos para su análisis.

El tercer instrumento fue la entrevista semiestructurada, la cual considero como dice Satou (2005) como una “conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (p.48). Aunque no fue el recurso principal para la recolección de datos, me proporcionó información que dio “la oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo” (Satou, 2005, p.49), ya que una entrevista proporciona riqueza informativa en las palabras e interpretaciones de los sujetos. La entrevista es un instrumento que se usa para profundizar alrededor de la interpretación de los significados al ser “una estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen” (Tarrés, 2004, p.73) y proporcionar relatos detallados. De esta forma fue posible un mayor entendimiento alrededor de las concepciones sobre la educación artística y la educación emocional.

A la entrevista “se le considera como parte de un proceso de observación participante, en el cual el entrevistado ha sido estudiado en diferentes contextos asociados con sus

actividades regulares e interrogado en varias oportunidades” (Tarrés, 2004, p.73). Por ello fue necesario tener entrevistas en diferentes momentos, principalmente con la educadora, porque de alguna manera también daba cuenta de la visión que tenía acerca del proceso que vivían sus alumnos; y quién mejor para hablar del desenvolvimiento del grupo que la docente a cargo de este, además de ser una observadora constante de la intervención. Un apoyo para realizar las entrevistas fue la grabadora de audio que sirvió como soporte para recabar información con mayor detalle.

Otros medios por los que me posible recopilar información complementaria, fueron aquellas “extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales... que apoyen a la construcción del objeto de indagación” (Bertely, M., 2000, p. 50) como ha sido la Ruta de Mejora del Jardín, los planes de la educadora y algunos de los expedientes de los niños.

A continuación, presento una tabla con los instrumentos de recolección con los que se contó para realizar posteriormente el análisis.

Tabla I

Instrumentos de recolección de información

Instrumento	Momento de recolección	Cantidad	Características
Notas de campo	Observación del contexto	4	Tres observaciones de tres horas y una de cinco.
Notas de campo	Durante la intervención	16	Doce sesiones de las secuencias y seis del proyecto.
Entrevistas ¹	Observación del contexto	5	Una a la docente del grupo, una a la directora, y tres a padres de familia del grupo.
Entrevistas ²	Durante la intervención	2	Una a la docente del grupo y una a la docente del 1º A.
Entrevistas ³	Después de la intervención	3	Una a la docente del grupo, una a la directora, y a una madre de familia del grupo.
Pláticas informales	Observación del contexto	1	Docente 3º A
Pláticas informales	Durante la intervención	6	A la docente del grupo.
Video grabaciones	Durante la intervención	16	Varían en tiempo de 20 minutos a una hora.
Cuestionario a padres de familia	Después de la intervención	25	Cuestionario de preguntas abiertas.

Nota 1, 2 y 3: Todas las entrevistas fueron realizadas con apoyo de la grabadora de audio

1.4 Interacción

Al analizar las primeras observaciones del grupo para la elaboración del contexto, me percaté de que era necesario darle un lugar en la investigación a las interacciones, lo que ocurre en ellas, y cómo estas establecen un marco sobre lo que se espera del comportamiento de los integrantes del grupo. En ese momento retomé algunos conceptos de la postura sobre la interacción dramática de Goffman, para apoyar el análisis y poder interpretar lo que sucedía. Conforme la intervención fue avanzando se hizo más clara la importancia de las interacciones no sólo entre los niños, también con la docente del grupo y conmigo.

La interacción cobra un papel principal en esta investigación en tanto que la educación emocional la considero como una construcción social, ya que los parámetros que la definen están mediados por el contexto⁸ y lo que este solicita de los integrantes del grupo, en este caso en el contexto escolar, en específico del grupo del 3º B del Jardín de Niños. Por lo tanto, las formas de expresión, la resolución de conflictos, la conducta con la que muestran sus emociones, así como las acciones que surgen como respuesta ante la interacción con el otro; todo esto proviene de una construcción que se genera entre los integrantes del grupo, lo cual da significación a lo que acontece en el aula y por consiguiente al análisis que se realicé.

Como enuncian Atkinson y Hammersly (1983), dentro de las interacciones:

La gente interpreta estímulos, y esas interpretaciones sujetas a una continua revisión conforme al discurrir de los acontecimientos, modelan las acciones. Como resultado, los mismos estímulos físicos pueden significar cosas diferentes para personas diferentes e incluso para las mismas personas en situaciones diferentes. (p.21)

Erving Goffman (2001), utiliza una analogía vinculada con la perspectiva teatral, y realiza una comparación entre el teatro y la vida social, nombrada como un *enfoque dramático* o *análisis dramatúrgico de la vida cotidiana*. En este “el individuo se presenta y presenta su actividad ante otros, procurando guiar y controlar la impresión que los otros se forman de él” (p.11). Por lo tanto, en las interacciones las personas se ajustan a los papeles que el resto de los presentes se encuentran representando, aunque estos a su

⁸ Más adelante ahondaré en la perspectiva desde la cual estoy retomando la educación emocional.

vez juegan el papel de público. En un salón de clases es posible observar cómo esto ocurre, cómo los integrantes del grupo responden ante las demandas del resto de los compañeros y quien no se ajusta a este papel puede ser excluido o romper con la dinámica; también adquiere lo que Goffman denomina como *estigma*⁹, por no cumplir con los elementos característicos que se solicitan.

Para Goffman (2001), las expresiones adoptadas por las personas pueden ser explícitas y relativamente fáciles de manejarse a voluntad, como en el caso del lenguaje verbal; o indirectas, sobre las cuales o se tiene poco interés o control, como los gestos y posturas corporales; y pueden provenir también de objetos que el individuo lleva consigo y del propio medio o entorno en el que tiene lugar la situación de interacción (p.19). Al integrarme al grupo pude ver las lecturas que se efectuaban en los momentos de interacción entre los diferentes miembros y cómo las expresiones indirectas jugaban un papel mucho más importante que las explícitas.

En todos los casos el objetivo de los sujetos consiste en realizar una propuesta para definir la situación “permitiendo a los otros saber de antemano que es lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él, así los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada” (Goffman, 2001, p. 13); todo esto para que la interacción fluya. El público, si no tiene familiaridad con el individuo que se presenta lo que hace es recoger indicios que le permita hacer suposiciones para establecer relaciones con su experiencia previa, y así tener una idea aproximada sobre el sujeto, aunque a veces también se aplican estereotipos. Si el individuo es conocido, el público confía en la persistencia del conocimiento que tiene por experiencias previas.

Así pues, cuando una actuación es lograda, los participantes tenderán a considerar que los actuantes son válidos, como también su actividad y su público. Para llevar a cabo la actuación, el individuo dispone de una dotación expresiva a la que Goffman (2001) llama *fachada*: “la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (p.34), que contribuye a fijar la definición de la situación que se intenta dar. La fachada abarca fundamentalmente dos elementos: el medio, lo que está al margen de la persona; y la fachada personal, compuesta por “insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad

⁹ En los capítulos analíticos defino este término utilizado por Goffman.

y las características raciales, el tamaño y el aspecto, el porte, las pausas del lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (Goffman, 2001, p.35). En la mayoría de los casos, el medio y la fachada personal convergen. Cada uno de los integrantes del grupo genera una fachada para poder responder ante las reglas o convenciones que enmarcan el trabajo diario.

A esta propuesta de interacción dramática Geertz (1994) la denomina también como un juego interactivo ya que considera que desde este planteamiento “la vida no es sino una caja de estrategias” (p. 38) que ayudan al individuo a desenvolverse en los diferentes ámbitos sociales, para lograr la aprobación de los otros actores. En esta propuesta se puede observar cómo los individuos son “sometidos a reglas, que las reglas sugieren estrategias, las estrategias inspiran acciones, y las acciones pueden resultar valiosas por sí mismas” (Geertz, 1994, p.38). En los diferentes ámbitos sociales se crean pequeños *universos de sentido* en los que se establecen ciertos parámetros sobre lo que se puede dar y lo que no.

Al imaginarse a un grupo o ámbito social como un juego se plantea que dentro de este existen diversas convenciones y procedimientos que son aceptados por quienes lo integran (Geertz, 1994, p. 39). Esto me lleva a reflexionar sobre el lugar que ocupan la familia y la escuela en el aprendizaje de los roles y reglas sociales. Y de las emociones, que se construyen socialmente dentro de las interacciones.

Dentro del ámbito escolar es generalmente el docente quien tiene la ventaja. En el ejemplo que Geertz nos da, si se tratara de un juego de baraja, el educador poseería las cartas triunfadoras, debido a que conoce e incluso determina algunas de las reglas del mismo. También plantea que existen autoridades en estos ámbitos sociales encargados de contener los conflictos y resolverlos de forma pacífica, en un ambiente controlado para que, por ejemplo, en este caso los alumnos aprendan a solucionarlos. En el caso de la escuela generalmente es la docente del grupo quien se encarga de realizar la mediación para que llegue a tener un desenlace en una conducta convencional para el ámbito en el que se encuentran (Geertz, 1994, p.41).

Como se puede observar, las interacciones construyen y significan las ideas que surgieron entre los niños, esto dejaba entrever las nociones que ellos tenían alrededor de las emociones, sus formas de expresión, la conducta, sus reacciones, la mediación

que ejercían entre los diferentes actores; y también sobre el arte y la forma en que lo utilizan, sus lenguajes, etc. También se podía observar cómo unos respondían ante las acciones de otros y estaban al pendiente de las convenciones que la situación enmarcaba. Principalmente el papel del docente a cargo de la actividad en su papel de mediador genera ciertos encuadres que delimitan la forma de expresión del grupo.

1.5 El camino recorrido hacia la noción de la educación emocional

La perspectiva sobre la educación emocional partía de la formación que hasta el momento había recibido como docente y por experiencia personal: la formación recibida en la normal, los fundamentos teóricos revisados en algunos cursos a los que había asistido, mi experiencia como docente y, principalmente, el enfoque que tenía el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011. En este, los aprendizajes del campo de desarrollo personal y social, que es dónde se encontraba reflejada dentro del programa la educación emocional, centraban la atención en la regulación emocional desde un punto de vista que daba prioridad a las conductas que muestran los niños, cuyo logro apuntaba a favorecer el aprendizaje. Sin embargo, tenía cuestionamientos alrededor de estos referentes.

Llevé entonces a cabo, una revisión más consciente de los planteamientos que realizaba el PEP 2011 y el marco teórico que los fundamentaba. Me percaté de que la perspectiva en la que se basaba el término de regulación emocional, eje de los aprendizajes del campo de desarrollo personal y social del niño dentro del programa, era cognitivista. Shonkoff y Phillips, autores del texto¹⁰ que justifica el enfoque del programa, definen la regulación emocional como un proceso del desarrollo biológico: la transición de un estado de indefensión hasta la adquisición de una capacidad de cada vez mayor regulación, incluye desde aspectos corporales y fisiológicos (como el ritmo del día y la noche) hasta la regulación de emociones y conducta, por lo tanto esta capacidad de regulación está relacionada también con la madurez e integración de diferentes áreas del cerebro que permiten una mayor auto vigilancia. En lo referente al aspecto emocional, definen la regulación como la creciente capacidad del niño para regular e integrar sus emociones adaptándolas a la construcción de las interacciones sociales,

¹⁰ El desarrollo de la regulación personal

para ello se requiere de una comprensión del desarrollo emocional (SEP, 2005) y, aunque mencionan las posibilidades que el contexto ofrece para favorecer o dificultar esta evolución, no lo consideran determinante.

Para ese momento había comenzado a considerar otros aspectos de los aprendizajes que los niños podían tener en su desarrollo personal y social, pasando de la regulación emocional a la educación emocional. Retomando los antecedentes que había revisado encontré que la mayoría de los enfoques partían de una mirada cognitiva en la que se preponderaban procesos internos: psíquicos y neurológicos. Aunque se planteaba una educación emocional, en foco era la adquisición y manejo de habilidades y competencias por parte del alumno, para interpretar y responder a la información sensorial, neurofisiológica que perciben; dejando en un segundo plano el contexto y el papel del docente. Los autores partían principalmente de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011) para después retomar los conceptos planteados por tres autores principalmente: Bisquerra (2011), Goleman (1995), y Salovey y Mayer (1990). Bisquerra (2011) define la educación emocional como el desarrollo de un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Por su parte, Salovey y Mayer proponen un proceso donde se trabajen ciertas habilidades para lograr una inteligencia emocional: la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y /o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1990).

Analizando estos conceptos, sin descartar el beneficio de sus propuestas y la posibilidad de que durante la intervención los niños del grupo mostraran el uso de estas habilidades, me di cuenta de que mi planteamiento se encontraba suscrito más bien en las oportunidades que el contexto podía ofrecer para la educación emocional; principalmente el contexto educativo, lo que puede realizar el docente en el aula y cómo el ambiente socio afectivo del grupo influye. El contexto para esta propuesta tiene una participación activa y hasta definitiva en la construcción de la educación emocional por dos motivos: el primero, porque las emociones, significaciones, formas de expresión y

conducta, responden a las demandas del contexto; y el segundo porque los adultos median la regulación que efectúa el niño hasta que este es capaz de hacerlo por su cuenta. Por lo tanto, decidí suscribir la investigación bajo una perspectiva cognitiva-sociocultural.

Al efectuar las primeras observaciones en el grupo, me percaté de que las docentes de la escuela interpretan la concepción que plantean los planes y programas sobre la educación emocional como una visión enfocada en la regulación emocional que se ve reflejada en la conducta del niño, que buscaba contención, que tenía por objetivo favorecer el aprendizaje dentro del aula. También observé que existían ciertos parámetros que la institución establecía para valorar si el niño realizaba o no esta regulación: todo lo que se encontraba fuera de este marco era una falta de regulación, y cómo los docentes fungían como mediadores para alcanzar estos parámetros. El lograr colocarme en otra posición, fuera de este papel, me dio la posibilidad de ampliar esta perspectiva, tomé conciencia de que en diversas situaciones y de distintas maneras los niños ponían en juego los ámbitos de la educación emocional, aunque no siempre se adaptaran a la visión de la institución, y generalmente esto sucedía dentro de un marco de interacción.

Al observar al grupo noté que existían necesidades que yo no había contemplado al momento de elaborar el protocolo de investigación, como: la relación que existía entre la forma de mediación de la docente y la contención y el control de las emociones de los niños del grupo; y la presencia de otras nociones de la educación emocional. Es decir, antes sólo contemplaba a la regulación emocional y tenía como supuesto que existiría por parte de los niños la dificultad para controlar sus reacciones ante los acontecimientos que viven de acuerdo a las demandas de la situación. Pero más bien ocurrían dos situaciones dentro del grupo: por un lado, los niños se encontraban frente a una demanda. por parte de la docente. de contención constante, lo cual en varios casos obstaculizaba la expresión espontánea, y llegaba incluso a generar que algunos niños tuvieran miedo de expresarse o no mostraran sus emociones; y por otra, me percaté de que el papel de la docente influía más allá de la regulación emocional, en cómo se relacionaban los niños, la autonomía con la que se desenvolvían, la confianza que

podrían mostrar, la expresividad, etc. Esto me llevó a considerar modificaciones dentro de la intervención, de las que hablaré más adelante.

Me encontraba ante el planteamiento de que la intervención estaba propuesta precisamente pensando en las posibilidades que un docente de grupo puede tener para propiciar la educación emocional, tomando en cuenta las características de las familias y el ambiente social en el que viven, pero no como algo determinante.

Al momento de efectuar la intervención observé cómo se seguía ampliando esta mirada, me encontré con diversas situaciones dónde las diferentes nociones de la educación emocional se hacen presentes en procesos más complejos como el trabajo autónomo, la toma de decisiones, la convivencia con los otros, etc. Al comenzar el proceso de sistematización me percaté de los detalles en que puede apreciarse, lo que podía ocurrir en el desenvolvimiento individual o en situaciones de interacción con otros. Existieron diferentes factores que pueden favorecer u obstaculizar la expresión de las emociones como: los intereses de los niños, la mediación del adulto, la significatividad que tiene la actividad que se esté realizando, entre otros.

A partir del análisis, cuando comencé a elaborar las categorías surgió una que posteriormente se convertiría en el eje de la investigación: la mediación. Los conceptos que hasta el momento había encontrado sobre la educación emocional o bien no mostraban la influencia que tenía el docente en los alumnos o lo dejaban de lado. Esto aunado a las explicaciones que mencioné anteriormente me llevó a profundizar en cómo se definía desde el paradigma cognitivo-sociocultural la educación emocional. Si bien profundizaré en ello en capítulos posteriores me gustaría definirlo brevemente a continuación.

Para Vygotsky (2004) las emociones tienen un origen natural, biológico y es la socialización la que modela la percepción de los síntomas emocionales, su expresión, la conducta emocional abierta, sus significaciones y simbolizaciones. Es decir, el papel de mediación entre las estructuras y normas sociales, y las emociones que surgen de forma natural, está a cargo de los adultos con los que interactúa el niño. El adulto va transmitiéndole al niño guiones para que él sepa cómo responder emocionalmente ante las diferentes situaciones a las que se enfrenta, le proporciona recursos de autocontrol y de manejo emocional para retener y regular la relación estímulo-respuesta afectiva, hasta

que el niño pueda posteriormente realizar esta mediación de forma interna. A este proceso es al que he denominado como educación emocional.

1.6 La educación artística

Para definir los parámetros teóricos de la educación artística que enmarcarían el análisis, empecé a explorar las diferentes propuestas que había sobre las formas de abordar el arte dentro de la educación. Comencé a centrar la atención en los procesos de los estudiantes en lugar del producto, lecturas que fui revisando durante los semestres de la maestría como Eisner (2004) cuando habla de las posibilidades que tiene el arte para desarrollar procesos mentales como: la resolución de problemas, la flexibilidad de los objetivos, la relación entre forma y contenido entre otros. O a Chalmers (2003), al proponer una educación artística multicultural, que permita conocer otras culturas a partir de sus obras artísticas, entender el contexto en el que fueron creadas, darle voz a los grupos que consideramos minorías, generar respeto por estas diferencias.

A la par me encontré con los diferentes paradigmas desde donde es posible abordar la educación artística: la educación por el arte, en el arte y a través del arte. Opté porque mi intervención estuviera parada en esta última perspectiva: a través del arte, ya que como afirma la SEP (2011c): es “una vía que puede utilizarse para lograr todo objetivo que pretenda el conocimiento de sí mismo, la vitalidad de la sensibilidad, el fomento del crecimiento personal, el desarrollo de la capacidad crítica, el fortalecimiento de la estima propia y la comprensión de la realidad en que se vive” (p.29). Visión que concordaba con la mía en relación con esta investigación.

En la búsqueda de antecedentes me di cuenta de que era poco el material que abordaba un trabajo alrededor del desarrollo emocional a través del arte, lo que encontré planteaba a la educación artística como un medio de simbolización de las emociones, como un proceso catalizador y de autoexpresión (Acaso 2000, Bravo 2006, Palacio 2006, Reyes 2008). Además, se habla de una construcción de la identidad, de la personalidad o del cuerpo desde el arte y desde lo social (Guzmán 2012, Lorenzo 2014, Ramírez 2008, Rodríguez 2012, Tapia 2015).

Al buscar referentes teóricos sobre la educación artística, me topé con Abad (2009) y la *función social* que le adjudica al arte, donde el marco delimitado por la creación

artística colectiva permite compartir, escuchar, colaborar y retroalimentarse. El concepto de *imaginación* de Greene (2005) como generador de la empatía porque “¿acaso no es la imaginación la que hace posible que nos encontremos al otro revelado a través de la imagen del rostro de ese otro?” (p.64). Más adelante hablaré de otros referentes teóricos con relación a la educación artística, al momento de exponer cómo fue la intervención y su subsecuente análisis.

Estos referentes delimitaron el diseño de intervención, pero como explicaré más adelante, al analizar y categorizar, como sucede en los procesos de investigación cualitativa, resignifiqué su papel. No solo me sirvieron como referentes teóricos, sino que además considero que como docente fungieron un papel de mediadores simbólicos para llevar a cabo la planeación, fueron elementos que me ayudaron a elegir y diseñar el tipo de actividades que se realizarían, así como el material con el que trabajaría. Actuaron como ejes para delimitar la visión que tenía sobre la educación artística y lo que buscaba generar en los niños, así como referentes al momento de observar y analizar la información de lo sucedido.

1.7 Análisis de la intervención

Tanto el diseño de la intervención¹¹ como el análisis de la misma estuvo atravesada por diferentes nociones como el tránsito del concepto de regulación emocional hacia el de educación emocional, o los diferentes principios vinculados con el concepto de educación artística que utilicé. Pero también hubo otros elementos que influyeron en el análisis de lo acontecido.

Al momento de plantear la intervención elegí dos metodologías de enseñanza para trabajar con el grupo. Primero, la secuencia didáctica¹² que permitiera introducir a los niños del grupo en los elementos básicos de los lenguajes de las artes de manera que ellos pudieran utilizarlos como medio de expresión, que los llevara de la mano en la exploración y experimentación, en una forma diferente de trabajar la educación artística;

¹¹ Ejemplo Anexo 1

¹² Una secuencia es una serie de principios que orientan la estructuración de secuencias de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Consta de cuatro etapas: introducción, desarrollo, generalización y cierre. (Taba, 1974)

que generara experiencias para propiciar la educación emocional, de forma situada e indirecta y les permitiera posteriormente una participación más activa dentro del proyecto.

La segunda metodología fue el proyecto¹³ porque este contempla que la situación sea contextualizada con sentido y promueva el entusiasmo, celebrando los logros y respetando los intereses. Se busca así promover la reflexión y el debate. Elegí el proyecto como metodología pedagógica por las características que este presenta, que permiten una participación más autónoma y una interacción espontánea.

En un primer momento revisé todas las notas de campo que había tomado, 18 sesiones. Luego elaboré un resumen que me permitiera contemplar los elementos más significativos para la investigación. Posteriormente decidí llevar a cabo el análisis de diez de las sesiones de la intervención, cuatro sesiones de las secuencias, las sesiones de inicio y cierre de cada una, ya que permitían analizar el desenvolvimiento de los niños al explorar los lenguajes artísticos, y cómo esta experiencia propició, a través de los diferentes mediadores artísticos, generar interacciones que resignificaran la educación emocional y el ambiente socio afectivo dentro del grupo. Y un análisis de las seis sesiones del proyecto. Dispuse ahondar en el proyecto porque en este momento los niños pusieron en juego elementos que se trabajaron previamente, durante las secuencias anteriores, tanto con relación a la educación artística como a la educación emocional. Además, me permitió observar la interacción entre pares en una situación de mayor libertad, lo que sacó a la luz las reacciones que estos tenían en las diferentes situaciones que se presentaban con relación a la educación emocional y cómo influían los diferentes elementos que se retomaban de los lenguajes artísticos.

Al comenzar a sistematizar los registros, me percaté de algunos elementos que luego fungieron como categorías de análisis: la mediación y los mediadores; al decidir estas categorías comienzo a notarlas durante diversos momentos de las sesiones por lo que cobran gran relevancia y toman un papel principal dentro de esta investigación, le dan

¹³ Un proyecto pretende que el aprendizaje sea significativo, partiendo de lo que los estudiantes ya saben; promueve una actitud favorable hacia el aprendizaje retomando los intereses de los niños, con una estructura lógica y secuencial de los contenidos, con un sentido funcional, evaluando el proceso realizado, haciendo conscientes a los niños de este (Hernández y Ventura, 1992).

sentido al elemento sociocultural y permiten un análisis tanto del papel docente como de los elementos de la educación artística que pueden apoyar su labor.

Aunque profundizaré más adelante, me gustaría mencionar algunos elementos con los que estas categorías tuvieron relación y que posteriormente dieron pauta a otras categorías o subcategorías. La mediación surge de los tipos de interacciones que se produjeron entre los alumnos y con las docentes, se analizaron los momentos y los motivos por los que surgen, y lo que ocurrió en estas interacciones. La educación emocional que existe en estas interacciones a nivel individual y dentro del grupo.

En cuanto a los elementos de la educación artística que mayor presencia y relevancia tuvieron durante las sesiones, pude observar que estos en algunos momentos fungieron como mediadores para la detonación y organización de las acciones que se realizaron los alumnos del grupo, y como elementos teóricos que enmarcaron las decisiones pedagógicas que se tomaron dentro de la intervención.

Además del análisis de diez sesiones, a partir de las categorías expuestas, decidí hacer el seguimiento del desenvolvimiento de uno de los niños participantes, desde el inicio hasta la finalización de la intervención.

El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas... puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos...pero su propósito fundamental es *comprender la particularidad del caso*, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo. (Muñoz y Serván, *apud.*, Sabariego *et al.*, en: Bisquerra, 2011, p. 311)

Decidí llevar el seguimiento de Rita. Esto me permitió identificar los conceptos de la educación emocional que se hicieron presentes durante el proceso que vivió dentro de la intervención y que propiciaron que mostrara un cambio en su desenvolvimiento dentro del grupo. También cómo la educación artística favoreció este proceso, qué mediadores utilizó y el tipo de mediación que se llevó a cabo durante este periodo. Escogí a Rita porque en un primer momento, mientras realizaba la intervención, llamó mi atención la respuesta de la niña ante las actividades planteadas, las notas y comentarios de la docente mostraban que el trabajo con la educación artística había logrado dar resultados

que me interesaban. Sin embargo, cuando volví a revisar los primeros registros de observación me di cuenta de otros elementos que posiblemente habían influido y decidí contemplarlos en el análisis, modifiqué mi visión y me hice las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que ocurrió dentro de la intervención que le permitió a Rita comportarse de otra manera, con mayor seguridad? ¿Qué tanto la mediación del docente a cargo influye en el desenvolvimiento de la niña? ¿Qué elementos de la educación artística le dieron pie para una expresión abierta y espontánea?

Los diferentes referentes teóricos que se revisaron para la intervención, además de aquellos que iba retomando durante mi proceso de aprendizaje en la maestría, me permitieron estructurar un marco para la intervención y su análisis. Identifiqué aquellas nociones que conformaron los ejes teóricos desde donde la abordé. La postura de Greene (2005) sobre la *imaginación* como motor de búsqueda y generadora de empatía. Buscar que las situaciones planteadas propiciaran en los niños experiencias donde se generaran aprendizajes significativos alrededor de la educación artística y la educación emocional. Dentro de esta experiencia coloqué la *catarsis*. La *función social del arte* propuesta por Abad (2009) para generar un espacio que posibilitara el encuentro con los otros. Y, finalmente la *expresión psicomotriz* desde Aucouturier (2004) en donde el acto del movimiento se observa como una manifestación del cuerpo.

Los anteriores elementos teóricos fueron planteados en un primer momento, sin embargo, en el desarrollo de las sesiones hubo otros elementos que cobraron relevancia. La *imitación*, que surge al percatarme de las estrategias que utilizan los niños para lograr expresarse haciendo uso de los lenguajes artísticos, más allá del lenguaje oral, sobre todo al principio de la intervención; y el uso del *cuento* como detonador creativo y mediador.

Al momento de realizar la sistematización de los datos recogidos durante la aplicación de la intervención, tomé la decisión de establecer estas vertientes categóricas como posibilidades analíticas porque consideré que ayudaban a dar respuesta a las preguntas de la investigación. Al final, como se podrá apreciar en las conclusiones, todavía queda mucha información y se abrieron otras dudas y reflexiones que me llevarán, seguramente, a continuar analizando lo acontecido.

2. Los libros de hechizos que guían a las docentes: Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar 2011

En el análisis del Plan de estudios 2011 y del Programa de educación preescolar (PEP) 2011, centro la mirada en el campo de formación de desarrollo personal y para la convivencia, en concreto en los campos formativos de expresión y apreciación artística, y de desarrollo personal y social.

Este apartado tiene por objetivo, mostrar brevemente cómo están compuestos tanto el plan de estudios como el programa de educación preescolar 2011, así como profundizar en el análisis de los campos formativos vinculados con la investigación. Esto para poder establecer las relaciones con las significaciones que ha construido la docente del grupo alrededor de la educación artística y la emocional. También para tratar de entender de dónde surgen las demandas e interpretaciones dentro de las instituciones escolares, en específico dentro de este jardín de niños.

2.1 Plan de Estudios de Educación Básica 2011

El documento comienza con una *presentación*, que establece a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) como una respuesta ante el desafío que implica la educación en el siglo XXI. Posteriormente, se encuentra una *introducción* al plan de estudios que se remonta a la instauración del artículo tercero constitucional, y en la que se plantea que ese modelo educativo se volvió obsoleto ante las exigencias que presenta la sociedad actual. Es a partir de este predicamento que surge la RIEB.

El plan se divide en dos rubros, *la RIEB* y las *Características del Plan de Estudios 2011. Educación básica*. El primer rubro contiene cinco apartados que hablan de la transición que llevó a realizar la propuesta de la RIEB, los acuerdos que la sustentan y cómo fue el proceso de elaboración del plan de estudios 2011. Estos son: los *antecedentes*, *el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, *el compromiso social por la calidad de la educación*, *la alianza por la calidad de la educación*, y finalmente, *el proceso de elaboración del currículo*.

El segundo rubro, *características del plan de estudios 2011. educación básica* se divide en nueve apartados. El primero abarca los *principios pedagógicos* que sustentan

el Plan de estudios 2011, la SEP los instituye como “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011a, p.26).

A continuación, cito y comento algunos puntos que consideré relevantes para la investigación. Encontré que en tres principios se hace referencia a ámbitos de la educación emocional en el contexto escolar. El principio pedagógico en donde se habla sobre cómo el docente debe *centrar la atención en los estudiantes y sus procesos*; establece que se tiene que considerar que los alumnos al ingresar a la escuela ya cuentan con ciertos referentes, como son “las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento” (SEP, 2011a, p.30). Por lo tanto, los niños ya han establecido ciertas significaciones a partir de las relaciones familiares en las que se han visto involucrados, y las llevan al contexto escolar; es importante conocerlas para identificar de dónde vienen sus construcciones de los significados alrededor del arte y las emociones, cómo las han vivido y cuáles son los guiones que su familia les ha proporcionado hasta ese momento.

Dentro del principio en el que se enfatiza en la creación de *ambientes de aprendizaje*, como “un espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011a, p.32), cobra importancia el papel del docente como aquel que genera estos escenarios. El texto destaca para la construcción de este ambiente, las interacciones entre el docente y el alumno, así como entre pares; incluso considera el papel de los padres de familia, que desde sus hogares dan pauta para estos ambientes, dentro de la investigación y cómo lo diré más adelante el ambiente de aprendizaje del grupo muestra una transformación ante la propuesta.

Otro principio pedagógico que se relaciona con mi investigación, hace referencia a *trabajar en colaboración para construir el aprendizaje*. No sólo desde una visión que propicie la interacción entre los alumnos, sino que se considera a los docentes y a otros actores de la comunidad, para producir aprendizajes de manera colectiva.

Un segundo apartado habla sobre las *competencias para la vida*. Dentro de este se especifican tres competencias que considero relacionadas con ámbitos de la educación emocional del alumno: (a) competencias para el manejo de situaciones, (b) competencias para la convivencia, y (c) competencias para la vida en sociedad. Para alcanzar su logro

es necesario que exista un trabajo que involucre al autoconocimiento, autonomía, confianza, empatía, regulación emocional, expresión, etc., es decir una educación emocional como parte del proceso de aprendizaje.

El tercer apartado, contiene el *perfil de egreso de la educación básica*, este “define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica” (SEP, 2011a, p. 39). El cuarto apartado hace referencia al *mapa curricular de la educación básica*. Se presenta dentro del documento un esquema en el que se observa una división en cuatro periodos o ciclos: el nivel preescolar, los tres primeros grados del nivel primaria, los tres grados superiores de este nivel, y los tres grados de nivel secundaria. Asimismo, se colocan dentro del esquema los cuatro *campos de formación*: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Dentro del apartado del mapa curricular, se establecen los *estándares curriculares* que fungen como un referente para el diseño de los instrumentos de evaluación. También se describen los *campos de formación para la educación básica* antes mencionados. Me centraré en el campo de *desarrollo personal y para la convivencia*, que incluye tanto la educación artística como los ámbitos de la educación emocional.

El campo de *desarrollo personal y para la convivencia*, tiene como finalidad propiciar que los estudiantes actúen de acuerdo con los valores que integran una sociedad democrática. “También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde esta, construir una identidad y conciencia social” (SEP, 2011a, p.53), dentro de un espacio de reflexión que genere el desarrollo de habilidades sociales. Se reconoce al cuerpo y al movimiento como parte de la formación del sujeto. En nivel preescolar, el campo de *desarrollo personal y para la convivencia* se integra por los campos formativos de *desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artísticas*.

Se plantea que el docente aborde el contenido de este campo a través de la reflexión sobre las experiencias y las interacciones que acontecen en el aula; apoyándose en el uso de la estética y los diferentes lenguajes artísticos para promover la expresión. En la descripción del campo de formación, se sugiere que al docente le corresponde retomar las vivencias de los alumnos y las discusiones que se generen en torno a ellas,

retroalimentarlas a partir del estudio de roles, y el planteamiento de dilemas éticos. También debe propiciar en el estudiante la autoestima, la autorregulación y la autonomía, “condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas” (SEP, 2011a, p.57). Las recomendaciones que se les dan a los docentes remiten a acciones reflexivas sobre el actuar cotidiano del estudiante, más que un trabajo a partir de estrategias y situaciones generadas por el profesor.

En relación con la educación artística, se afirma que el docente debe entender a la Estética, como un lenguaje “que permite expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano, y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad, como generadores de valores para la convivencia” (SEP, 2011a, p.57). De ahí la finalidad de formar ciudadanos que puedan interpretar las diferentes manifestaciones artísticas; pero también se aclara que el docente no solamente debe trabajar el lenguaje estético para la formación de un público apreciativo; sino también, este espacio debe servir para la detección de talentos.

El quinto apartado se refiere a *la diversificación y contextualización curricular*, que define marcos curriculares para la educación indígena. El sexto continúa designando los *parámetros curriculares para la educación indígena*. Establecer una *gestión para el desarrollo de habilidades digitales*, es el séptimo apartado, que se resalta la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El octavo apartado habla sobre *la gestión educativa y de los aprendizajes* que la RIEB requiere para su adecuada aplicación. Se subdivide en siete segmentos: *la gestión escolar, elementos y condiciones para la reforma en la gestión escolar, gestión de la asesoría académica en la escuela, modelos de gestión específicos para cada contexto, gestión para avanzar hacia una escuela de tiempo completo, gestión del tiempo en jornada ampliada y gestión del tiempo propuesto en las escuelas de medio tiempo*, estos norman el trabajo en las diferentes modalidades escolares.

Dentro de este apartado, se plantean las horas que corresponden a cada asignatura dentro de las escuelas de tiempo completo; aunque en el caso de educación preescolar, no se muestra ninguna sugerencia, ya que el programa de este nivel es de carácter abierto. Las horas semanales otorgadas a la asignatura de formación cívica y ética en primaria son dos, y en secundaria cuatro. En el caso de educación artística, en primaria

se le otorgan dos horas, y a la asignatura de artes en secundaria tres. Comparado el tiempo con las horas otorgadas a español y matemáticas, que en primaria va de ocho a doce, y en secundaria incluye siete; son pocas horas las que se les da a las materias de estos campos.

En el noveno apartado del plan de estudios 2011, se especifican los *estándares curriculares y aprendizajes esperados*. Los estándares curriculares “expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria” (SEP, 2011^a, p.90). Es digno de ser notado que los estándares curriculares dejan de lado el campo de formación de *desarrollo personal y para la convivencia*.

2.2 Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011

El documento comienza nuevamente con una *presentación*, donde se menciona que el PEP 2011 forma parte de la RIEB, y se resalta la articulación de los diferentes niveles como un eje de dicha reforma.

El PEP 2011, se divide en dos secciones: la primera es el *programa de estudios 2011*; y la segunda, la *guía para la educadora*: “un referente que permite apoyar su práctica en el aula, que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes” (SEP, 2011b, p. 8).

En la *introducción*, se explican los cambios efectuados al programa, durante la RIEB. El cuerpo de esta primera sección se compone de cinco apartados. El primero, habla de las *características del programa*, se resalta que el programa tiene un carácter abierto, lo cual permite en el nivel preescolar mayor flexibilidad en el diseño de situaciones didácticas y en el manejo del tiempo por parte de la educadora, así como establecer un plan anual de trabajo de acuerdo a las necesidades que detecte en los niños de su grupo.

El segundo apartado presenta los *propósitos de la educación preescolar*, que “constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica” (SEP, 2011b, p.17). Los propósitos, están expresados en relación con el enfoque por

competencias, donde se destacan actitudes y acciones concretas que los niños deben realizar al finalizar el nivel educativo; que les permitan, según la SEP, obtener un mejor desempeño en su vida en general y en específico en los subsiguientes niveles educativos.

El propósito vinculado con el campo formativo de *desarrollo personal y social*, enuncia que se busca que los niños "aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender". (SEP, 2011b, p.17). Este propósito habla sobre los diferentes ámbitos que se busca trabajar desde la educación emocional: la regulación emocional, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y respeto de normas y reglas. En el caso del programa todo esto va dirigido a propiciar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

El propósito correspondiente a la educación artística, establece que los niños, hagan uso de cualidades que se favorecen a través de arte, y amplifiquen sus posibilidades expresivas. Se espera que "usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad, para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos." (SEP, 2011b, p.18).

El tercer apartado habla sobre las *bases para el trabajo en preescolar*, que para la SEP tienen como finalidad: "brindar un referente sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia" (SEP, 2011b, p.19). Se agrupa en tres secciones: (a) *características infantiles y procesos de aprendizaje*, (b) *diversidad y equidad*, y (c) *intervención educativa*. Estas delimitan las acciones que se espera de los docentes en preescolar. Se presentan para que los docentes compartan "determinados principios, los asuman en el actuar pedagógico y se comprometan con ellos" (SEP, 2011b, p.19).

Podemos observar cómo diversos ámbitos de la educación emocional están suscritos tácitamente en varios de los principios que conforman las *bases para el trabajo en preescolar*. Por ejemplo, cuando se habla sobre generar el *ambiente adecuado para el*

aprendizaje, se nombran las características que el educador debe considerar para lograrlo: ser consistente en su trato con los niños, las actitudes que debe adoptar en su intervención y los criterios para modular las relaciones entre los niños, así como crear un ambiente que proporcione seguridad y estímulo para que el grupo se convierta en una comunidad de aprendizaje (SEP, 2011b, p.25). La educación emocional se hace presente como una de las “condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula” (SEP, 2011b, p.19), y que puede hacer posible que se genere este ambiente y las relaciones positivas entre los diferentes actores del aula.

El cuarto apartado del PEP 2011, se refiere a los *estándares curriculares* del primer periodo escolar, que culmina con el tercer grado de preescolar, entre los cinco y seis años de edad. Estos abarcan tres campos: español, matemáticas y ciencias.

El quinto y último apartado del PEP 2011 concierne a los *campos formativos*, a los que, según el documento, se les denomina de esta manera porque “en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas” (SEP, 2011b, p.39). El PEP 2011, se divide en seis campos formativos: *lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artística*. Sin embargo, el documento aclara que si bien para su estudio se realiza esta división, se ha de entender que la formación del niño debe ser integral, así como considerar las diferentes capacidades que se ponen en juego al momento de participar en las experiencias educativas.

En la presentación de cada uno de los campos, se encuentran tres componentes. El primero, contiene la “información básica sobre las características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan niñas y niños en relación con cada campo, así como los logros que, en términos generales, han alcanzado al ingresar a la educación preescolar” (SEP, 2011b, p.40). En este rubro se puede apreciar el enfoque teórico-pedagógico en el que está sustentado el campo, y lo que se espera del trabajo del docente a cargo del grupo. El segundo componente, son los aspectos que forman al campo formativo y las competencias que los integran. Por último, se

encuentran los Aprendizajes esperados para el logro de cada una de las competencias que integran el Campo formativo, estos “definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente...gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa” (SEP, 2011b, p.41).

En el campo formativo de *desarrollo personal y social*, se plantea el trabajo por competencias, al referirse “a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y las competencias emocionales y sociales” (SEP, 2011b, p.74). Se llega a mencionar al contexto como un factor que influye en el desarrollo personal del niño, afirma que “los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización se inician en la familia” (SEP, 2011b, p.74), y se menciona que el niño se encuentra en el proceso de “expresar ideas sobre sí mismo y escuchar las de otros; [de] identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y adultos, y también [de] aprender formas de comportamiento y de relación” (SEP, 2011b, p.75). El campo se enfoca en el lenguaje, como mediador por antonomasia para el desarrollo personal del niño, ya que le “permite construir representaciones mentales, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos” (SEP, 2011b, p.74). Asimismo, hace referencia a un proceso de internalización de las normas de manera individual, en relación a un grupo social.

El enfoque del campo formativo basa el concepto de regulación en el texto escrito por Jack P. Shonkoff y Deborah A. Phillips, titulado *El desarrollo de la regulación personal*, que se encuentra dentro del *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar*. Volumen I, compendio elaborado por la SEP. Es en este ámbito de la educación emocional en el cual el programa centra más la atención; aunque hace mención de otras nociones no las desarrolla y en los textos complementarios es este último mencionado el único que hace referencia a los aspectos relacionados con el desarrollo personal y social del niño. Uno de los puntos del que hablan los autores es establecer la adquisición de habilidades relacionadas con la regulación emocional dentro de las etapas biológicas del desarrollo de los niños debido

a una relación existente con la maduración del cerebro. Por lo tanto, se considera que, en el nivel preescolar, aunque los niños han logrado un amplio repertorio de emociones que les permiten identificar diferentes estados emocionales, aún se encuentran en un desarrollo paulatino las capacidades emocionales para funcionar de manera más autónoma en la integración de pensamientos, reacciones, y sentimientos. (SEP, 2011b, p.74). Se menciona que estos procesos suceden de manera progresiva y se enumeran algunas pautas propias de la edad preescolar.

Por otro lado, se plantea que al docente le compete favorecer las competencias del campo a partir de las experiencias que viven los niños y las relaciones que se suscitan dentro del aula. Con “el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros” (SEP, 2011b, p76). El docente debe fungir como un modelo y crear un ambiente que beneficie la convivencia y el aprendizaje, conocer las necesidades de los niños, sus prácticas familiares, e introducirlos al nuevo contexto, que es la escuela, para que obtengan referentes positivos de afecto y socialización. No pude detectar en el documento que se hablara de estrategias para el desarrollo de estos aprendizajes dentro de situaciones didácticas. Las sugerencias, como en el Plan de estudios 2011, se enfocan en la reflexión dentro de las situaciones cotidianas; y en que el docente coloque la mirada en que, al favorecer este campo, beneficia el aprendizaje de otros aprendizajes, y se deja de lado la contribución a la formación personal del niño.

Las competencias del campo se dividen en dos aspectos: la identidad personal y las relaciones interpersonales. Los aprendizajes se presentan como actitudes y conductas a desarrollar en el niño, inmersas en las situaciones diarias del aula, no se plantean como un proceso de adquisición diferenciado, como en los otros campos. Se sigue una línea, que parte de la identificación de las actitudes que se le solicitan al alumno, hasta incorporarlas en su conducta.

Como ya mencioné el concepto principal sobre el que gira la educación emocional es la *regulación emocional*, que según el programa “implica aprender a interpretar y expresar las emociones, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular” (SEP, 2011b, p.75). Por último, se señala que las emociones se ven influidas por el contexto en el que se

encuentre, por lo que el alumno, al introducirse a un nuevo contexto como es la escuela, enfrenta nuevos retos.

En este texto los autores hablan sobre la importancia de las emociones, y cómo pueden favorecer el desarrollo de nuevas competencias y capacidades o dificultarlas, debido a que pueden despertar el interés y placer para dominar una tarea, o ser el impulso para que el niño logre interpretar los sentimientos y motivos de otra persona. Según los autores de ahí proviene la relevancia de que el niño desarrolle la capacidad para regular e integrar sus emociones, afirmación que se refleja en el discurso del PEP 2011.

La regulación, la definen como “la transición de un estado de indefensión hasta la adquisición de una capacidad cada vez mayor de regulación, incluye desde aspectos corporales y fisiológicos, como el ritmo del día y la noche, hasta la regulación de emociones y conducta” (SEP, 2005a, p.73). Por lo tanto, refieren los autores, esta capacidad de regulación, está relacionada también con la madurez e integración de diferentes áreas del cerebro, que permiten una mayor auto vigilancia

La regulación, afirman los autores, depende de hacer funcionar la comprensión de las emociones en contextos reales, ya sean emociones negativas o positivas; no es cuestión de suprimir las emociones, consiste más bien en desenvolver las emociones de manera eficaz dentro de las relaciones, mientras se interactúa en diferentes ambientes. El adquirir esta capacidad, explican los autores, ayuda a los niños a percatarse de que es posible controlarlas, y que pueden ser utilizadas y expresadas de una manera apropiada. Les da la oportunidad de saber que sus sentimientos no tienen por qué ser abrumadores o causarles una desorganización mental.

Si bien las emociones, como mencionan Shonkoff y Phillips “son rasgos del funcionamiento humano y tienen base biológica, gobernadas por regiones del sistema límbico y del bulbo raquídeo” (SEP, 2005a, p.77), es necesaria también la ayuda externa para la regulación de las mismas, esta habilidad muestra un mayor desarrollo en ambientes que la favorezcan.

En el texto se señala que el contexto sociocultural influye en las formas de regulación, los autores observan maneras distintas en las formas en las que se socializan las emociones, “los niños aprenden a interpretar su experiencia emocional en formas

relacionadas con su cultura” (SEP, 2005a, p.76). Se resalta que los significados culturales influyen en la forma en que los niños “aprenden a interpretar sus experiencias emocionales y reaccionar ante ellas” (SEP, 2005a, p.77).

Se menciona que en la edad preescolar la regulación de emociones está relacionada con la interpretación de las experiencias, de lo que los niños consideran que otros hacen y piensan y de cómo les responden; poco a poco son capaces de prever las emociones y hablar acerca de ellas, así como ir mejorando en el manejo de esta experiencia. Por ello, dice el texto, la vida emocional del niño está determinada por la influencia de sus interpretaciones.

A pesar de que en el texto se retoma la influencia del contexto en uno de los apartados, se afirma que el temperamento es individual, también se describen tendencias de autorregulación y de respuestas. Asimismo, los autores resaltan que las emociones son objeto del pensamiento y de los sentimientos, por ello mencionan que tanto el desarrollo emocional como el cognitivo se apoyan el uno al otro. También afirman que la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño determina el avance al que este puede llegar “los niños desarrollan gradualmente las competencias del control voluntario y su expresión completa requiere un desarrollo que se extiende hasta la adolescencia” descartan que en preescolar se logren establecer habilidades emocionales y sociales de mayor complejidad. También se observa la regulación emocional como un proceso, la capacidad de autorregulación es un prerrequisito para aprender, posteriormente, a cumplir con ciertas conductas externas e internas para controlar sus reacciones y su motivación. A esto se le llama control voluntario, que es “la capacidad de inhibir una respuesta que alguien previamente se proponía efectuarla” (SEP, 2005, p.85).

Aunque esta información esté presente en el texto anexo, por los tiempos y la atención que se les asignan a los otros campos, pocas veces las docentes tienen oportunidad de revisarlos. El PEP 2011, solo hace mención de esta información de forma concreta. Aunque se le da un lugar al contexto, se le toma en cuenta más bien como una influencia externa a considerar: la comunidad a la que pertenecen los niños, las costumbres y la cultura que representa las formas de expresión y la familia, pero se deja de lado el papel del docente y de la escuela como tal. No descarto las aportaciones que se realizan, sobre todo en el texto Shonkoff y Phillips. Considero que se ve a al desarrollo emocional como

un complemento de la educación, algo que se debe favorecer para que los estudiantes logren mayores aprendizajes en el campo. Y, como ya mencioné, esta investigación busca darle un lugar al contexto escolar dentro de la educación emocional, principalmente el rol que juega el docente, cómo estos factores generan significaciones culturales alrededor de los ámbitos de la educación emocional y centrar la mirada desde una perspectiva cognitiva-sociocultural.

El campo formativo de *expresión y apreciación artística* se plantea desde una postura expresiva, donde los niños tengan “experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes” (SEP, 2011b, p.79). Se vincula al arte con la necesidad comunicativa a través de los elementos que conforman las diferentes disciplinas artísticas, lo que implica “combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y a la fantasía, etc.” (SEP, 2011b, p. 79).

En el enfoque del campo se describe la evolución del proceso de adquisición de las habilidades e intereses de los niños, desde que son bebés hasta la edad en la que ingresan al preescolar. Este proceso parte de la imitación de elementos de su entorno, de los cuales posteriormente se apropian para explorarlo, hasta que logran hacer uso de los diferentes lenguajes para expresarse. En la educación preescolar se “debe favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas” (SEP, 2011, p.80). El docente, da a entender el texto, debe crear oportunidades para que los niños realicen diferentes tipos de representaciones, observen sus creaciones, hablen de ellas y también de los productos de otros.

El PEP 2011 enumera algunos beneficios que tiene la educación artística en el desarrollo del niño, entre las que se encuentran: el progreso en sus habilidades motoras, el desarrollo de habilidades perceptivas, la oportunidad de tomar de decisiones, la posibilidad de percatarse de diferentes puntos de vista, el acercamiento a diferentes culturas, la experimentación de la sensación de logro, etc. (SEP, 2011b, p.80-81). Entre estos beneficios, me gustaría resaltar que es a través de los diferentes lenguajes artísticos que los niños “expresan sus sentimientos y emociones, y aprenden a

controlarlos a partir de una acción positiva” (SEP, 2011, p.80). Esta afirmación del Programa de Educación Preescolar respalda el planteamiento de la intervención de mi proyecto de investigación a nivel curricular.

El campo formativo de expresión y apreciación artística, se divide en cuatro aspectos relacionados con los lenguajes artísticos: “expresión y apreciación musical, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión y apreciación visual, y expresión dramática y apreciación teatral” (SEP, 2011b, p.82). Cada uno de los aspectos contiene dos competencias; una relacionada con la expresión, y otra con comunicar: sensaciones, emociones y pensamientos que hayan sido generados al presenciar obras de las diferentes disciplinas.

En el aspecto de expresión y apreciación musical, los aprendizajes van de la escucha a la interpretación, y de la percepción de los sonidos a melodías más complejas. En la Expresión corporal y apreciación de la danza, los aprendizajes siguen un proceso que va de la expresión individual a la colectiva, empieza con movimientos libres hasta llegar a secuencias dirigidas con diversos elementos, y empieza con la expresión para finalizar en la representación. Con relación a la expresión y apreciación visual, se sigue una línea que va de la expresión a la representación, llegando a un autorreflexión del propio trabajo; en la apreciación se parte de comunicar las sensaciones personales que se tienen ante las diferentes obras visuales hasta incorporar algunas nociones técnicas. Finalmente, en el aspecto de expresión dramática y apreciación teatral, se parte de un trabajo interno de exploración de diferentes obras literarias, donde el niño haga uso de la voz y los gestos, hasta llegar a la representación teatral.

La segunda sección del documento del Programa de Educación Preescolar 2011 es la *Guía para la Educadora*. Comienza con una extensa *introducción* que retoma conceptos para el manejo del plan de estudios, el programa y la práctica docente.

Posteriormente se divide en cinco temas que, según el PEP 2011, deben ser tomados en cuenta dentro del trabajo del docente. El *enfoque* es el primer tema, en el cual se abordan con mayor profundidad las características de los enfoques didácticos correspondientes a los campos formativos, y se plantean cinco tareas del docente en su labor: privilegiar los aprendizajes en la escuela, el énfasis en el logro de los aprendizajes

esperados, los estándares curriculares y el desarrollo por competencias, inclusión-atención a la diversidad, la relevancia del docente y los retos pedagógicos y didácticos.

El segundo tema que toca esta guía, son los *ambientes de aprendizaje*, los define como “el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011b, p.141), se establecen tres tipos de ambiente a considerar dentro del aula: el afectivo-social, de respeto y el democrático.

El ambiente afectivo-social está directamente relacionado con el campo formativo de Desarrollo personal y social y, como ya lo había mencionado, se sostiene en el texto de Shonkoff y Phillips, que también se retoma en el enfoque del campo de desarrollo personal y Social. Se plantea que el educador debe crear un clima afectivo en donde exista una “expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños” (SEP, 2011b, p.142); al docente le corresponde animar a los niños a participar y colaborar en actividades comunes, y motivarlos a externar sus emociones, para que los alumnos las comprendan, y aprendan paulatinamente a “regular sus sentimientos, es decir, a desplegarlos eficazmente en situaciones cotidianas” (SEP, 2011b, p.142). La Guía habla de favorecer la regulación emocional para generar ambientes de aprendizaje, porque las emociones pueden cooperar o dificultar el desarrollo de capacidades y competencias. Se establece un vínculo entre la regulación emocional y las habilidades sociales, por ello “son esenciales las oportunidades que se brinden a los niños, para apoyar sus aprendizajes en ambos sentidos” (SEP, 2011b, p.143).

El documento realiza algunas propuestas de cómo el docente puede favorecer un ambiente afectivo de manera positiva: establecer y mantener límites claros, organizar el aula adecuadamente, hacer partícipes a los niños de las reglas del salón, y ayudarlos a resolver conflictos haciéndoles saber la conducta deseada (SEP, 2011b, p. 145).

El trabajo con el campo de desarrollo personal y social tiene una correlación con los Ambientes de aprendizaje. En el documento observo que la búsqueda por favorecer las competencias personales e interpersonales, tiene como finalidad el crear un espacio propicio para la adquisición de otros aprendizajes. No estoy en contra de que exista esta relación, pero creo que la visión tendría que ir más lejos, hacia las posibilidades que se pueden generar en la formación del individuo para su vida en general, no sólo dentro del

marco escolar, porque si no ¿en dónde queda el discurso de las competencias para la vida?

La *planificación didáctica* es el tercer tema que aborda el PEP 2011. La considera como “una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar a su [del docente] intervención en el aula” (SEP, 2011b, p.167). En el cuarto tema se trata la cuestión de las *situaciones de aprendizaje*, establecen los aspectos que el docente debe considerar en el plan de trabajo y algunas opciones de organización didáctica. El último tema que aborda la Guía, se refiere a la *Evaluación para el logro de aprendizajes*. Al final del documento se muestran algunos *Ejemplos de situaciones de aprendizaje* de cada uno de los grados de preescolar.

2.2.1 Documentos que complementan el PEP 2011.

Existen otros documentos que complementan el Programa de Educación Preescolar 2011, a continuación, nombro algunos de ellos, solo me enfocaré en la bibliografía que mantiene relación con los campos formativos de desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artísticas.

El primero que ya mencioné anteriormente es el *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar*. Volumen I y II. En el primer volumen se habla sobre la regulación emocional, el tercer módulo se centra en el campo de expresión y apreciación artística. Contiene diferentes lecturas, enfocadas a la expresión de los niños a partir de la educación artística, estos textos brindan una introducción para el trabajo con los diferentes lenguajes artísticos, manejan algunas nociones básicas y proponen el uso de algunas herramientas. La información trata de proporcionar a las educadoras un sustento teórico; sin embargo, al platicar con las docentes del jardín que no tienen un acercamiento a las artes, mencionan que se les dificulta interpretar y llevar a la práctica, además de la falta de tiempo que tienen para dedicarle a estas lecturas por las demandas de trabajo.

Dentro de estos textos, que se encuentran en el Volumen II, hay uno titulado *Motivar la expresión artística de los niños*, de Carol Seefeldt y Barbara Waisk, este brinda algunas herramientas básicas para trabajar la educación artística en el Jardín de Niños, se menciona que una generalidad que ellos consideran positiva del nivel preescolar, es que

los maestros no les dicen a los niños qué crear, sino les proporcionan experiencias significativas, les dan seguridad y los proveen de estrategias.

Se explicita que, en lugar de que los maestros soliciten que los alumnos copien un modelo, se les deben dar referentes: “un almacén de ideas, sentimientos o imaginaciones” (SEP, 2005b, p. 155), experiencias que generen la expresión. Se plantea que se debe propiciar que los niños reflexionen sobre su experiencia, de manera que se concentren en el mundo que los rodea y tengan otra mirada de él. Las experiencias también pueden ser generadas por la imaginación y las historias fantásticas.

El docente, dice el texto, debe ofrecerles seguridad psicológica, ayudar a los niños a “dar rienda suelta a sus ideas o sentimientos” (SEP, 2005b, p.157), lo cual se logra reconociendo su trabajo y enriqueciendo sus experiencias. Las estrategias que se deben enseñar a los niños, son “las habilidades que necesitan para producir arte” (SEP, 2005b, p.158), se les debe dar tiempo para que desarrollen las técnicas, sin embargo el programa no refiere al uso de estas, ni muchas de las docentes tienen un conocimiento profundo de ellas.

Por último, se hacen recomendaciones sobre algunas características que el docente podría considerar dentro de su planeación y del ambiente del aula para que los niños se expresen a través de los lenguajes artísticos, pero por comentarios de las docentes del plantel, muchas veces no identifican por dónde empezar y cuáles serían las situaciones que deben plantear para poder realizarlas dentro de este marco que plantea la lectura.

Otro texto es el de *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Este libro “ofrece orientaciones conceptuales y prácticas que serán de gran ayuda para que educadoras y educadores establezcan y generen relaciones de género equitativas” (SEP, 2009b, p.9).

El Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal se presenta en el 2013, “con el propósito de asegurar que el proceso educativo de las alumnas y los alumnos del Distrito Federal tenga lugar en un ambiente seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros” (SEP, 2013, p.2). En él se establecen los derechos y deberes de los alumnos, así como las faltas y las medidas disciplinarias que se tomarán en caso de incidir en estas.

Actividades para aprender a convivir. Estas actividades se fueron entregando a los docentes en diferentes momentos de los ciclos escolares del 2014 al 2016, en los Consejos Técnico Escolares. Son situaciones didácticas para aplicarlas en los grupos, con el objetivo de favorecer la convivencia pacífica.

La *Guía metodológica. Línea de trabajo. Arte y cultura.* A las escuelas de tiempo completo, se les entregó una colección de guías para el trabajo de las diferentes líneas que se tienen que abordar en jornadas con horario ampliado, para favorecer una educación de calidad. Una de las líneas de trabajo, se enfoca en el arte y la cultura. En la guía se explica, el contenido y enfoque de esta.

Las Artes y su enseñanza en la educación básica. “El propósito de este libro es contribuir a la enseñanza de las artes en la educación básica. El tópico es idóneo para entablar un diálogo entre quienes se ocupan de producir el conocimiento y aquellos que incursionan en las escuelas para promover aprendizajes” (SEP, 2011c, p.13). En este documento se dan referentes teóricos sobre la educación artística.

El *Libro de la Educadora* “contiene propuestas didácticas para el trabajo con el material denominado *Mi álbum. Educación Preescolar...* es un material de apoyo para enriquecer el trabajo pedagógico y también un recurso útil para el intercambio académico entre el personal” (SEP, 2013, p.6). Este aborda cada una de las láminas que se incluyen y que tienen relación con los diferentes campos formativos del PEP.

La revisión de los documentos me permitió percatarme de que la educación emocional se encuentra presente no solo dentro de la descripción del campo de formación en el Plan de estudios y del campo formativo de Desarrollo personal y social en el PEP 2011, sino que se vislumbra en otros apartados de los documentos. El enfoque pedagógico se plantea desde un paradigma cognitivista, retomando algunas características de la influencia del contexto propias del modelo sociocultural. Favorecer la educación emocional como un apoyo para el logro de los aprendizajes de otros campos, se enuncia como una condición propia de un ambiente favorable dentro del aula. El texto de Shonkoff y Phillips, el referente teórico que sustenta el enfoque del programa, menciona que “la importancia de las emociones, reside en que pueden favorecer el desarrollo de nuevas competencias y capacidades o dificultarlo, debido a que pueden despertar el interés y

placer para dominar una tarea” (SEP, 2005a, p.73). Esta visión en donde la educación emocional funge como apoyo a la adquisición de aprendizajes se considera en diferentes apartados, como en la generación de ambientes de aprendizaje. Dentro del campo, los aprendizajes se presentan en una línea procesual que va de la identificación de las actitudes que se esperan de ellos, hacia la incorporación de las conductas apropiadas.

En cuanto a la educación artística, las definiciones dadas por la SEP, tanto en el Plan de estudios como en el PEP 2011, se enfoca en la función expresiva. Sin embargo, la falta de experiencia que tienen las docentes en relación con el arte, genera que el apoyo del material bibliográfico no les sea comprensible para su aplicación en las aulas, por lo que recurren a lo ya conocido: a priorizar el producto sobre el proceso. Los aprendizajes que se presentan dentro de este campo, varían en su línea procesual según la disciplina, pero de manera general se puede decir que parten de la apreciación con el uso de un vocabulario sencillo y de referentes cercanos, hasta ir utilizando conceptos técnicos para reflexionar sobre obras más complejas. Y van de la imitación y la expresión libre, hasta representaciones en las que se hace uso de un mayor número de recursos.

3. El bosque del 3º B, dónde sucede esta historia

Considero que, para realizar una intervención educativa, es conveniente conocer previamente a los niños que conforman el grupo en el que se va a intervenir y el momento del proceso en el que se encuentran, a fin de establecer con mayor claridad los logros de un propósito de aprendizaje específico. Tener una aproximación al contexto tanto físico como social y cultural posibilita establecer los parámetros a considerar en el diseño y aplicación de situaciones de enseñanza. En este caso, además, dio la posibilidad de observar las significaciones culturales del grupo alrededor del manejo de las emociones y de la educación artística.

El proceso comprendió centrar la atención en las significaciones que se generan alrededor de la educación artística y la educación emocional, en los diferentes actores que convergen en él. Como docentes solemos apropiarnos del discurso de los documentos oficiales para abordar los aspectos de aprendizaje dentro del aula, pero existen otros factores que inciden en la construcción y la postura ante estos campos formativos, tanto por parte de la educadora como en los alumnos. Geertz es claro al hablar sobre la observación de la cultura, en su texto *Descripción densa*, sobre las complejidades a las que nos enfrentamos al interpretar significados y desentrañarlos (1992, p.21). Coloqué mi mirada tratando de retomar algunos elementos de este pensamiento etnográfico.

3.1 La cultura entretejida

Los espacios, posibles nichos identitarios, en donde se encuentra la escuela inciden en las significaciones que se generan en ellos. Estos pueden ser representados a partir de la percepción psicológica del individuo, identitarios; aquí se puede incluir a la vivienda, espacio natural básico, y los lugares de desplazamiento frecuente y de socialización comunitaria; o los más vastos, aquellos que son más abstractos, lejos de la vivienda y de la percepción subjetiva (Sacristán, 2004). Yo me enfocaré en los primeros. Los nichos identitarios proporcionan a la personalidad del individuo, en este caso de los niños del grupo donde se va a realizar la intervención, atributos de pertenencia social. Los círculos

de pertenencia fortalecen su identidad. La pertenencia social implica compartir los modelos culturales de los grupos en cuestión, una identidad territorial.

Para Tobin, Hsueh y Karasawa (2009), las escuelas preescolares son instituciones donde se reflejan y se imparten las creencias fundamentales de la cultura de una región o país. Son lugares donde una variedad de dominios, intereses y actores sociales intersectan. Es donde los niños comienzan su educación fuera del hogar, donde son cuidados y preparados para ser productivos en el futuro. Y aunque podría esperarse que las corrientes educativas se homogeneizarían, ahora que nos encontramos en la era de la globalización, cada nación tiene expectativas en los preescolares para actuar en orden de producir niños con el tipo de necesidades, atributos y creencias que se considera necesitarán para ser exitosos en la sociedad. La educación preescolar responde ante las necesidades de crianza, estas varían dependiendo de la cultura en donde se desarrolla la escuela, por lo tanto también depende de la ideología de la institución; ya sea que esta luche por conservar preceptos culturales o más bien responda ante la modernización y el cambio que esto implica; sin embargo, en múltiples ocasiones se ha visto que en los países donde la educación ha buscado estos cambios posteriormente tienden a tener un momento de contraposición, en el cual la sociedad observa como negativos los resultados de las nuevas formas de crianza y se busca regresar a las prácticas tradicionales.

Existen ciertos factores que generalmente ejercen presión sobre las escuelas preescolares, como una cierta convergencia en ideas y prácticas educativas, y que en casi todos los países la fuerza social del trabajo se encuentra presente en pro de que exista tanto la continuidad, como el cambio en aspectos económicos, demográficos, políticos, sociales e intelectuales. En cada país se responde a creencias y necesidades culturales específicas. La cultura actúa como una fuente de continuidad, una ruptura sobre el impacto de la globalización, racionalización y cambio económico; los preescolares son instituciones que reflejan y ayudan a perpetuar la cultura. Esto tiene efectos en los docentes, en su trabajo, en lo que ellos piensan sobre lo que están realizando y en sus prácticas, permeadas por una cultura nacional, pero también específica de cada región e incluso con cambios perceptibles entre escuelas (Tobin,

Hsueh y Karasawa, 2009). Por lo que a continuación describiré algunos factores que denotan la cultura de la escuela dónde se realizó la intervención.

El Jardín de Niños Centro de Atención Social Infantil (CASI), se encuentra ubicado en la delegación Magdalena Contreras, en la Ciudad de México. La delegación se encuentra en una zona urbana cercana al Ajusco, una zona montañosa que incluye el Parque Nacional Los Dinamos, delimitada por las delegaciones Álvaro Obregón y Tlalpan. A pesar de que es una zona urbanizada, es difícil el acceso ya que hay pocas vías de tránsito y porque los viajes suelen ser trayectos largos hacia otras partes de la ciudad, por lo que generalmente las personas permanecen dentro de la delegación, salen únicamente por razones laborales y, ocasionalmente, al realizar visitas a algún familiar o centro recreativo; aunque en la comunidad escolar se comenta que esto no ocurre con mucha frecuencia.

Hace unos 20 años la delegación se encontraba lo suficientemente retirada del centro para conservar costumbres propias de zonas rurales. Algunas de estas aún se mantienen, como las familias extendidas viviendo dentro de un mismo terreno; la importancia de respetar las tradiciones y fiestas propias de la comunidad; o el tener un cabeza de familia que toma las decisiones importantes, generalmente un hombre. Cuentan pobladores de la comunidad que hace diez años aproximadamente, llegaron personas del centro y oriente de la ciudad, y que fue en esa época que comenzaron a aparecer pandillas, grafitis, drogas, violencia y asaltos. Dentro de la delegación existen colonias, donde los pobladores saben que es común encontrarse con estas situaciones. Este es un claro ejemplo de cómo se pluraliza el territorio y se van empalmando las identidades culturales.

Varios de los niños que asisten al Jardín vienen precisamente de estas colonias aledañas a la escuela, otros provienen de la colonia a la cual pertenece la escuela, y algunos vienen de zonas cercanas a Periférico, por lo que encontramos, como menciona Pérez Gómez (1998) un entretendido de culturas que convergen en la escuela (p.18).

Regresando a la identidad territorial podemos identificar algunos rasgos constantes. La generalidad de las familias es son extendidas¹⁴, viven en un mismo terreno o incluso en la misma casa, por lo que no siempre existen espacios personales o propios de la familia nuclear. Todos los familiares se involucran en la educación de los niños. Suelen ser familias numerosas, de varios hijos, donde los hermanos mayores generalmente también son partícipes en el cuidado de los más pequeños. La mayoría de las mamás del Jardín son jóvenes, pueden llegar a tener hasta 15 o 16 años cuando conciben a su primer hijo. Aún prevalece en muchas de estas familias el respetar la palabra del cabeza de familia. Se observan diversos casos de violencia intrafamiliar, y, en ocasiones, los niños también se ven violentados por parte de los padres.

Este es un panorama general de cómo están compuestas las familias de los niños que asisten al Jardín; sin embargo, claro está que también hay otros tipos de familias, en menor medida, pero presentes, que también contribuyen al entretejido cultural que se genera en el grupo.

Es común que los niños del jardín observen en las calles a los jóvenes en grupos o pandillas. Por lo mismo también es frecuente que presencien peleas en la calle. La delegación ha intentado buscar soluciones ante los problemas que llegan a presentarse en la comunidad, y de impulsar la participación de grupos de jóvenes para apropiarse de los espacios comunes, a través de actividades artísticas y recreativas.

Existen diferentes tradiciones y fiestas propias de la comunidad, ya sea por motivos religiosos o días festivos. Es habitual el cierre de calles para levantar ferias y puestos de comida, se realizan bailes comunitarios en la delegación o centros culturales y plazas. Los espacios recreativos a los que llegan a acudir los niños de la comunidad, son parques pequeños y áreas verdes, como el Parque Nacional Los Dinamos; sin embargo, con la sobrepoblación estas áreas comienzan a escasear, ya que se utilizan para las nuevas construcciones. Debido a la delincuencia, lugares extensos y poco vigilados como los Dinamos, son visitados con menos frecuencia, lo que da lugar a que los niños pasen la mayor parte del tiempo en casa.

¹⁴ Grupo de personas que constituyen una sola familia, viven en la misma casa o cerca unos de otros y a menudo están relacionados por consanguinidad, matrimonio o adopción. Puede incluir abuelos, tíos, sobrinos, primos, parientes políticos, etc.

Estas características del contexto influyen en las significaciones y las expresiones emocionales. Ya lo había mencionado cuando hablamos del texto de Shonkoff y Phillips: “los niños aprenden a interpretar su experiencia emocional en formas relacionadas con su cultura” (SEP, 2005a, p.76). Como docente es posible centrar la mirada en las posibilidades de utilizar estas características para enriquecer la formación de los niños, y para considerarlas como fortalezas de la comunidad escolar.

Una familia extendida puede proporcionar una mayor variedad de experiencias de interacción del niño con personas diferentes: su tío, sus primos, sus abuelos, etc. Con los que debe adaptar sus expresiones de acuerdo a las reacciones que desea de ellos, que es como los niños van estableciendo estas formas de expresión. El sentido de comunidad que existe dentro de las diferentes colonias de la delegación es otro factor que puede jugar a favor de la regulación emocional, ya que los miembros que integran dicha comunidad interactúan en la calle y en otros espacios públicos, donde los niños también observan la organización entre vecinos o agrupaciones para realizar las fiestas o ferias tradicionales. El uso de los espacios que se encuentran dentro de la comunidad también puede ser otra estrategia para favorecer la formación de los alumnos, acudir a los eventos que propone la comunidad, ver los murales que existen en los diferentes espacios, etc.

3.1.1 La escuela.

El Jardín es de Jornada Ampliada, dentro del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), el cual se ejecuta en varias escuelas de la Ciudad de México, tiene como finalidad ampliar el horario de clases para mejorar la calidad educativa, los niños asisten de 9:00 a 14:00. Dicho horario implica que los niños permanecen un tiempo prolongados en la escuela.

Respecto a la organización y contextualización del edificio escolar, el Jardín está integrado por cinco aulas para los grupos: una para primer año, dos para los grupos de segundo y dos para los terceros; tiene un patio en el centro de la escuela, los baños para niños y niñas, un baño para las docentes, una pequeña bodega para el material de educación física y la biblioteca escolar.

Dentro de la delegación existen seis CASI, los espacios en donde se construyeron, fueron donados por miembros de la comunidad para crear Centros de Atención Social Infantil. Estos centros no fueron construidos de manera ex profesa para fungir como Jardines de Niños; por lo tanto, las aulas son reducidas. Aunque no existe una medida oficial para el tamaño general de los salones, la Guía operativa de las escuelas de educación básica de la Ciudad de México (SEP, 2016) menciona que estos deben contemplar un metro cuadrado por alumno, el máximo de alumnos a nivel preescolar por grupo es de 40 niños en segundo y tercero, y de 26 para primero, por lo que serían de aproximadamente 40 metros cuadrados, lo cual en muchas escuelas no se cumple.

Los centros tienen usos múltiples. En las mañanas son utilizados como jardines de niños, en el turno vespertino, el espacio se utiliza por la delegación para realizar talleres de diversa índole para la comunidad, como: actividades para la tercera edad, clases de estilismo, karate, hawaiano, entre otras. En algunas aulas existen mobiliarios propios de los talleres, que disminuyen aún más el espacio utilizable. Debido a los espacios reducidos, el Jardín cuenta con una dispensa en relación con al número de niños por grupo establecidos oficialmente. Hasta hace unos cuatro años, la capacidad máxima de los grupos del plantel era de 25 niños; pero el ciclo escolar anterior aumentó a 35; cada grupo actualmente cuenta con 31 o 32 niños, solo el de primer año tiene 26.

El espacio reducido dificulta el movimiento dentro de las aulas. Las docentes tienen que mover el mobiliario de acuerdo a la actividad que se vaya a realizar, si se ocupan las mesas para trabajar no queda mucho espacio libre, por lo que los niños se sientan en equipos, están uno muy cerca uno del otro, incluso próximos a sus compañeros de las otras mesas. Cuando las docentes quieren realizar otro tipo de actividad dentro del aula, apilan mesas y sillas en una orilla para contar con un espacio más amplio; aunque este tiempo y organización trata de considerarse dentro de la planeación, muchas veces provoca tiempos muertos en los que los niños se distraen con facilidad.

Las características físicas del plantel, aunadas a la solicitud de algunos preceptos por parte de las autoridades, como son los rasgos de normalidad mínima en las escuelas de

educación básica ¹⁵; que solicitan se alcancen ciertos objetivos dentro del trabajo en las aulas; han provocado que se incrementen las actividades en donde los niños se encuentran sentados en la silla, probablemente debido a la interpretación de las autoridades inmediatas y las docentes, . En muchos casos se vinculan las actividades de aprendizaje relacionadas a los campos de lenguaje escrito y pensamiento matemático con el trabajo en libros de texto o situaciones de enseñanza tradicional. Durante los primeros días de observación, me di cuenta de que en las actividades del grupo predominaron los tiempos en que los niños se encontraban sentados, las situaciones se centraban en propiciar el diálogo, el trabajo con el lenguaje escrito, y pude notar que varias de las actividades realizadas duraban incluso casi una hora, los niños comenzaban a distraerse a la mitad de la actividad. Observé que algunos tendían a agredirse en los juegos que surgían en estos tiempos o hay quienes molestaban intencionalmente a algún compañero, al tirarle o esconderle sus cosas o no dejarlo trabajar.

La conjunción que culturalmente forman los espacios y las actividades que se realizaban en la escuela también influía en las formas de expresión y en la necesidad de movimiento; más adelante retomaré cómo las docentes del plantel, en específico la del grupo, relacionan el concepto de educación emocional con el control de impulsos; que tuvo relación con esta necesidad de movimiento que mostraron los niños, la cual es propia de su edad y se vio incrementada por estas situaciones; también influyó en las significaciones que los actores del Jardín han construido alrededor de los ámbitos de la educación emocional y las estrategias que han empleado hasta el momento para favorecerla. Considero también que, así como la directora del plantel sugiere el uso del juego y de espacios abiertos, el trabajo con la educación artística puede proporcionar muchas posibilidades para lidiar con las características del plantel.

¹⁵ Rasgos que buscan establecer la normalidad mínima de operación en las escuelas para propiciar el funcionamiento de una vida regular de éstas. son ocho y deberá ser una condición general para todas las escuelas, por lo que su aseguramiento es una tarea constante de las autoridades educativas locales. Estos fueron instaurados en el 2013. Los rasgos que tienen relación con lo mencionado en el texto principal son: *todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje y todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.*

3.2 La educación emocional

En primer lugar, cabe recordar que esta investigación se encuentra planteada desde una postura sociocultural que considera al contexto como un elemento fundamental en la conformación del desarrollo de los niños, incluyendo el emocional, lo que me lleva a considerar que la escuela incide en el moldeamiento de la percepción, significación, expresión y regulación de las emociones. Desde este enfoque las emociones tienen un origen natural, pero es a partir de la socialización que el ser humano va modelando la percepción de los síntomas emocionales, su expresión, la conducta emocional, sus significaciones y simbolizaciones, influyendo incluso en la experiencia central misma de la emoción; aunque siempre a partir de asociaciones con estímulos y reacciones biológicas que, a su vez, son marcados por las estructuras y las normas sociales (Vigotsky, 2004, p.2507). También desde esta perspectiva se considera que existen ciertas emociones que componen nuestro sistema emocional básico, que son involuntarias y nacen de una necesidad de supervivencia, conforme avanzamos en la evolución nos dotamos de emociones más complejas que son mediadas por instrumentos psicológicos de carácter simbólico que permiten regular la respuesta afectiva natural, que complejiza la vida emocional y la socializa (Páez y Adrián, 1993, pp.30-31).

Desde esta perspectiva, la educación emocional consiste en posibilitar la asociación de estímulos y reacciones innatos con una forma de expresión e interacción socialmente aceptada, sin generar una represión de las emociones. Es aquí donde el contexto y principalmente los adultos a cargo de los niños intervienen. Esta fue una de las razones por las que decidí realizar las observaciones previas, para determinar cómo se significaban las emociones desde la cultura de este preescolar.

Para ello, como lo mencioné en el marco metodológico, tomo como referencia a Geertz (1994) quien propone que, para comprender la vida social de un grupo, hay que concebirla “como algo organizado en términos de símbolos, cuyo significado podemos alcanzar si estamos dispuestos a comprender esa organización y a formular sus principios” (p. 34). También nos sugiere observar las acciones e interacciones que ocurren como si fueran parte de un juego. Por lo tanto, se tienen que contemplar los significados implicados en las acciones que acontecen, así como las *reglas* que se

encuentran tejidas dentro de las interacciones de los miembros de ese grupo (p.38).

Retomo el planteamiento de que las emociones varían de acuerdo a la sociedad y al contexto siendo “tratadas como elementos de la cultura, portadoras de significado cultural” (Aguiar, 2016, p.152). Rosaldo, lo define al decir, que “la cultura produce una diferencia que se refiere no sólo a qué pensamos, sino a cómo sentimos y vivimos nuestras vidas. Los afectos entonces no son menos culturales ni más privados que las creencias” (Rosaldo, M. citado por Aguiar, 2016, p.152). Al ser la cultura la que moldea nuestras emociones existen también momentos en los que la expresión de las mismas puede ser tanto reprimida como forzada dentro de la vida en sociedad, se generan así socialmente prescripciones para sentir y expresarse de modos específicos en situaciones determinadas. Lo anterior no sólo se refiere a cómo nos expresamos, incluso afecta lo que sentimos y cómo lo sentimos: “[l]as culturas alrededor del mundo crean y recrean la vida afectiva de los sujetos” (Aguiar, 2016, p.157).

Al continuar con la metáfora de que las interacciones dentro de un ámbito social son como una colección de juegos, con convenciones aceptadas y procedimientos adecuados (Geertz, 1994, p. 39); la familia sería el contexto inmediato donde el niño se apropia de su rol y de las reglas del juego, y la escuela sería el segundo espacio, en dónde se amplían estas reglas de interacción. Para Pineau (2017), la escuela es un espacio destinado a la formación de sensibilidades colectivas, un lugar en el que también se constituyen los gustos, emociones, expresiones, etc., de los alumnos; sin embargo, no es algo que se piense en estos espacios: la significación que se le da a las emociones tiende a perderse de vista. Dentro de la escuela, por las formas de interacción y mediación que se producen, se crean dispositivos que ordenan, clasifican y jerarquizan las experiencias sensoriales y emocionales, un ejemplo son los guiones de interacción¹⁶, estos le dan, según sea el caso, una mayor preponderancia a ciertas emociones.

Mi intención al contextualizar la investigación en un principio era registrar lo acontecido durante las actividades pedagógicas que se realizaban durante la jornada escolar. Por ejemplo, partir de las estrategias que implementaba la docente con el objetivo del manejo emocional, en la entrevista ella comenta acciones que ha realizado con diferentes

¹⁶ En el siguiente capítulo hablaré de ellos

recursos. El uso del material de *Fantasía y movimiento*¹⁷, utilizar mediadores para centrar la atención, como el sonido de la campana, el establecimiento de acuerdos y reglas para la realización de las actividades, la mediación de conflictos entre los niños involucrados, escuchando y proponiendo soluciones (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016).

Me percaté de que la mediación que las docentes ejercían para favorecer el manejo emocional iba más allá del trabajo planeado y las estrategias propuestas. La educación emocional se encontraba presente en todo momento, principalmente en los intercambios sociales que se suscitan: en las formas de expresión, en la resolución de conflictos, en la interacción docente-alumno, dentro de los momentos de juego, etc. Estas interacciones estaban permeadas por las nociones de las profesoras, mismas que provenían de distintos ámbitos: personales, de la cultura escolar, socioculturales, etc.

Además de las actividades que planean intencionalmente las docentes para abordar la regulación emocional con sus alumnos, estaban presentes aquellas otras acciones que se daban como resultado de las interacciones cotidianas y como una respuesta inmediata ante lo que acontece en el aula, ahí también se generan significaciones alrededor de las emociones y su significación. Por lo tanto, observé las diferentes interacciones que se dieron en el grupo tanto entre pares, como entre la docente y los niños. El papel de los adultos a cargo de los niños es inherente a su proceso de desarrollo emocional, ya que son ellos quienes proporcionan los recursos que les permitirán dar sentido a las reglas que existen dentro de las interacciones sociales; también los proveen de las herramientas que los ayudan a lograr la interpretación, manejo y el autocontrol de sus propias emociones.

Decidí poner entonces el foco en las interacciones dentro del contexto escolar. Sabiendo que en el grupo la docente debe atender a 31 niños con diferentes necesidades. Jackson (1991) hace visible el hacinamiento dentro de las escuelas, y que son los docentes quienes se encuentran sumergidos en esta dinámica; afirma que gran parte del trabajo de los profesores se ocupa en responder ante los acontecimientos que ello genera; y es justamente donde “el profesor llega a tener hasta mil interacciones

¹⁷*Fantasía y movimiento*: un libro que viene acompañado con unos discos compactos de música, con actividades de expresión corporal y psicomotricidad

diarias” (Jackson, 1991, p.51), siendo el encargado de canalizar el *tráfico social* de la clase. En este contexto de hacinamiento, la intervención que efectúa un docente tiene una cualidad inherente de rapidez, para resolver las demandas que se presentan, por lo tanto, las respuestas que genera ante lo acontecido surgen de un pensamiento puesto en juego casi de forma instintiva, siempre bajo el supuesto “beneficio de la instrucción” (Jackson, 1991, p.52). Debido a ello los docentes muchas veces no cobran consciencia de las formas de interacción que establecen con los alumnos, esta respuesta es influenciada por la cultura que rodea a la profesora.

Centré mi atención entonces no sólo en las prácticas pedagógicas sino también en los acontecimientos e intercambios que sucedían en el centro escolar, y en el discurso las docentes sobre el tema. Tuve presente que el profesor no solo atiende a los aspectos cognitivos, sino que además “es un poderoso agente que determina el flujo de estímulos que rodean al alumno... contribuye a construir el sistema social que regula los intercambios en el grupo” (Pérez, 1987, p.206) y contribuye a la construcción del ambiente socio-afectivo del aula.

3.2.1 Significaciones de las emociones en el grupo del 3º B.

Como resultado del análisis de los datos recolectados pude determinar que el *pensamiento de la docente*¹⁸ del grupo sobre las emociones y su manejo, estaba atravesado por cuatro elementos: el Programa de Educación Preescolar y el enfoque pedagógico que este delimita; la cultura escolar y su influencia sobre las nociones de los profesores sobre cómo debe ser manejo emocional de los niños; las exigencias de las autoridades inmediatas sobre el ambiente socio-afectivo que debe generarse en el aula; y, finalmente, las experiencias personales que tienen las docentes sobre cómo expresar y mediar las emociones.

Un primer tamiz a través del cual se permea el pensamiento del profesor con relación a su actuar sobre la regulación emocional son los planes de estudio, en este caso el *Programa de educación preescolar* (PEP) 2011. En el enfoque del campo formativo se

¹⁸ El pensamiento del docente se puede definir como “el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento pre activo e interactivo en la enseñanza” (Pérez, 1987, p.205). En este caso, las percepciones, expectativas, juicios, hipótesis que los profesores de la institución tienen sobre las emociones y su regulación

define que el manejo de las emociones “implica aprender a interpretar y expresar las emociones, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular” (SEP, 2011b, p.75). Se establece que las emociones del alumno se ven influidas por el contexto en el que se encuentre, por lo que el introducirse al entorno escolar implica nuevos retos para él.

Bajo esta perspectiva, las respuestas de las docentes ante la pregunta sobre qué significa la educación emocional tienen una relación directa con el enfoque del campo formativo. En entrevistas y pláticas informales la maestra del grupo hace referencia a “saber controlar las emociones en la vida cotidiana y resolver conflictos asertivamente” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.1). Los niños hacen buen manejo de sus emociones, las regulan cuando “identifican sus reacciones y sus emociones, entonces saben cómo actuar de manera correcta sin agredir al otro, sin pegar de gritos, que ellos vayan reaccionando de manera correcta” (Fragoso, 10 de marzo de 2017, p.1). Se puede ver cómo las docentes hacen referencia a identificar reacciones y emociones, a saber controlarlas, también mencionan de manera indirecta al contexto cuando hablan de la vida cotidiana, a reaccionar de manera correcta, bajo ciertas normas de comportamiento que dentro de este marco se consideran adecuadas.

También durante la entrevista a la docente del grupo ella hace referencia al ambiente socio-afectivo del aula. El programa plantea que el educador debe crear un clima afectivo en donde exista una “expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños” (SEP, 2011, p.142), para que tengan la confianza para expresarse. Ella habla sobre que ha “tratado de tener como una actitud más relajada, porque hemos estado viendo esto de los ambientes, y la interacción que tenga yo con ellos es importante para que ellos puedan acceder a los aprendizajes, porque esto les da confianza” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.3).

El PEP 2011 propone que la principal herramienta para trabajar los ámbitos de la educación emocional, principalmente la regulación, es el diálogo, plantea que al docente le compete favorecer las competencias del campo a partir de las experiencias que viven los niños y las relaciones que se suscitan dentro del aula para desarrollar “habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y la habilidad de obtener respuestas positivas de otros” (SEP, 2011b, p76). En el campo formativo se

propone al lenguaje como principal herramienta para el desarrollo emocional de los niños, ya que les “permite construir representaciones mentales, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos” (SEP, 2011, p.74).

En las situaciones pedagógicas, el diálogo grupal destaca sobre otras propuestas. Un ejemplo que pude observar dentro de la jornada escolar fue con el material *Mi álbum preescolar. Tercer grado*, con la lámina titulada *Dialoguemos*. Por diversas situaciones relacionadas con el uso de los espacios en la escuela, el patio estaba siendo ocupado, esta fue una actividad que surgió fuera de la planeación del día, aunque probablemente la tuviera contemplada para otro momento. Por las circunstancias en que se dio, es posible que la educadora eligiera aplicarla en ese momento debido a que me encontraba observando su trabajo, ella conocía el objetivo de la investigación y buscaba mostrar cómo ella lo abordaba. La actividad empezó con la observación de una ilustración que mostraba a varios niños en un patio escolar, algunos se encontraban en situación de conflicto, esto ocurría durante el recreo. En equipos, los niños describían lo que observaban en la imagen, posteriormente se realizó un cierre grupal sobre lo observado, hablaron de los conflictos que experimentaban los niños de la ilustración y las posibles emociones que esto desencadenaba. Después trabajaron de forma individual dibujando una propuesta para resolver estos conflictos para finalmente volver a socializarla.

Dentro de esta actividad los niños establecieron principalmente relaciones con experiencias pasadas, hablaron de otros compañeros de este ciclo escolar y del pasado, identificaron algunas emociones, y la docente medió la intervención hacia las respuestas que ella consideraba adecuadas.

La docente se acerca con la lámina para que los niños observen la imagen y guía las respuestas hacia la emoción que ella percibe y los conceptos que quiere manejar con la lámina. Para la docente el niño al que tratan de asignarle una emoción está asustado y les pregunta a sus alumnos por qué creen que sucede así, algunos niños contestan: porque todos los otros niños lo están molestando; y ella lo relaciona con que también ha visto niños en el salón con esa carita, pero no parece que los educandos entiendan este comentario. (Rodríguez, 18 de octubre de 2016, p.5)

La propuesta se genera desde la mirada del enfoque del programa, centrada en el diálogo, y surge de un material que también está vinculado con el PEP 2011; me fue posible observar que la experiencia de la docente cobró un papel importante en cómo se desarrolló la actividad, hablaré de esto más adelante, pero por lo pronto me gustaría reparar en esta acción.

Durante la generación de propuestas la mayoría de los niños se encaminan hacia las recomendaciones que se han hecho dentro del aula o las normas del salón. Al momento de compartir estas propuestas nuevamente la docente media las interacciones, establece los momentos de participación, y dirige la conversación para llegar a las conclusiones que considera pueden favorecer el ambiente del grupo, influida también por las ideas que se han generado en la cultura escolar sobre las interacciones entre pares. La intervención que realiza la docente durante esta actividad está impregnada por su pensamiento y sus nociones al respecto.

Un segundo filtro es la cultura escolar y su influencia sobre las nociones de los profesores sobre cómo el niño debe mostrar su avance en los diferentes ámbitos de la educación emocional, principalmente cómo debe regular sus emociones, cómo debe ser su conducta cuando muestra esta regulación. La cultura escolar está constituida por varios elementos, en este momento quisiera destacar dos: por un lado, las normativas institucionales propias del nivel escolar que son comunicadas a través de documentos oficiales, y por otro lado aquella cultura que es más bien transmitida a través de la socialización de ideas y tradiciones. La cultura envuelve a todos los actores de la institución, en el docente se da a través de la socialización, un “proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional, mediante el cual [el profesor] adquiere progresivamente el pensamiento personal práctico que determina su conducta docente” (Pérez y Gimeno, 1998, p.57). Estas nociones culturales se van construyendo y reconstruyendo a lo largo de la carrera laboral; los diferentes espacios por donde transita el docente van influyendo en estas significaciones. Algunas más arraigadas van integrando una cultura magisterial, que contiene diferentes características propias de cada nivel educativo en el que se labora, en este caso del nivel preescolar.

Para Tobin, Hsueh y Karasawa (2009), la cultura de la escuela se evidencia en las prácticas culturales implícitas de los docentes, ya que en estas prácticas emergen las

creencias culturales acerca de cómo los niños aprenden y como los docentes deben enseñar, modelos culturales, cierto entendimiento tácito sobre cómo funcionan las cosas.

Un aspecto en el que la cultura ha permeado es en la idea de que la importancia del manejo emocional reside en que puede favorecer el desarrollo de nuevas competencias y capacidades o dificultarlo, debido a que se puede despertar el interés y placer para dominar una tarea. La mayoría de las docentes del Jardín, incluida la maestra del grupo, han asumido esta noción y hacen referencia a que el control de las emociones que muestra determinado niño, favorece u obstaculiza el trabajo en el aula y por ende su aprendizaje. Un ejemplo de esta actitud sucede cuando la docente del grupo de tercero "A", al enterarse de que me encontraba observando y registrando las interacciones y expresiones de los niños, espontáneamente comenta sobre las *dificultades* que identifica en los niños de su grupo y las repercusiones en el ambiente de aprendizaje: "Pues tengo que decirte que no saben relacionarse, por ejemplo, Romina y Jeshua, se la pasan jugando, se jalan, son bruscos, aunque hable con ellos siguen así, no puedo dejar que trabajen solos" (Rodríguez, 18 de octubre 2016, p.1).

Otro ejemplo se da cuando al hablar con la educadora del grupo dice:

Es una situación complicada en este grupo ¿cómo te diré? son muy impulsivos, sus reacciones son... ¿cómo te diré? En general les falta mucho esto de regular sus impulsos y sus acciones, porque incluso han reaccionado con agresiones, son muy demandantes, no son capaces de resolver problemas por sí solos, recurren mucho a las quejas. O sea, esta cuestión de regularse, sus impulsos en general, les cuesta mucho trabajo, son muy demandantes, todo el tiempo se están quejando. Les hacen algo y su reacción inmediata es arrebatarse, quitar, rayar. Yo siento que esa parte les cuesta, tienen mucha dificultad para expresarse. (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.1)

Aquí es posible observar la relación que establece la docente entre las dificultades que genera la falta de manejo emocional y el ambiente grupal, también es posible percatarse de cómo asocia la expresión y regulación emocional con aspectos conductuales: un niño que regula sus emociones tiene una conducta apropiada, no es agresivo, no demanda, resuelve problemas por sí solo, etc. Yo aquí me pregunto ¿en

dónde queda la identificación de emociones, su expresión, la confianza, etc.? No niego que el manejo de las emociones, y su regulación pueda verse reflejado también en la conducta y comportamiento del niño en el aula, pero esta no es la única manifestación de ella.

La docente durante la entrevista también habla sobre lo que espera de la educación emocional en los niños, hace referencia a su comportamiento durante el recreo:

Son muy pesados, como verás (se refiere justo al momento en que los niños salieron al recreo), la mayoría de los niños sale a correr desbocadamente. Te digo, hay constantes quejas porque no se aceptan unos a otros, unos niños no quieren jugar con otros; o se la pasan corriendo desbocadamente, o sea, como que no los ves organizados en un juego, como muy *irregulados* por así decirlo. (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.4)

Durante las observaciones pude darme cuenta de que efectivamente no jugaban a los juegos que culturalmente se consideran como organizados y a los cuales en otro momento de la entrevista hace referencia la educadora: fútbol, juegos tradicionales, etc. Pero existe cierta organización dentro de la forma de jugar:

Cuando llegué se encontraban en el momento de recreo, los niños jugaban en diferentes espacios del patio...un grupo de unos 10 niños se encontraba jugando en la resbaladilla, amontonados, trataban de quedarse sobre esta... otros llevaban juguetes de casa y se sentaban en grupos de aproximadamente tres o cuatro niños a jugar con ellos. Samara y otras compañeras jugaban a subir un escalón, aventaban su juguete y después saltaban... un grupo de alrededor de ocho niños jugaban a las atrapadas, cambiaban constantemente de base y corrían por el patio. (Rodríguez, 21 de octubre de 2016, p.1)

Si nos enfocamos en lo que la cultura escolar esperaría del comportamiento de los niños durante este momento de la jornada escolar, en el imaginario que se tiene, los niños del grupo no se organizan en los juegos que tenemos concebidos, pero se puede observar una organización dentro de sus propuestas de juegos, ya que ellos establecen reglas como: no bajarse de la resbaladilla, aventar el juguete y saltar junto con él, o estar atentos al cambio de base para no perder. Aquí me pregunto sobre el filtro cultural, la

noción que se tiene, lo que se espera de los niños que asisten al preescolar y que, como en este caso, se encuentran ya cursando el tercer grado. También me cuestiono si esta visión facilita o por el contrario coloca barreras para que la docente impulse la educación emocional, tal vez sea posible partir de reconocer las formas de organización de los niños para realizar propuestas de trabajo.

Otro de los elementos que filtra las acciones de la docente son las exigencias de las autoridades inmediatas sobre el ambiente socio-afectivo que debe generarse en el aula. Existen ciertas solicitudes de parte de las autoridades, tanto de aquellas que se encuentran en otros niveles dentro de la institución que conforma la Secretaría de Educación Pública (SEP), como también de las autoridades inmediatas: la supervisora de la zona y la directora del plantel. Estas solicitudes también se encuentran permeadas por la cultura institucional, el programa de educación y las experiencias de las propias autoridades. Claro, estas peticiones también se ven influenciadas por la propia interpretación que cada docente realiza de ellas.

Un ejemplo es el control de grupo, existe un imaginario en las docentes, que en muchas ocasiones resulta asertivo, de que las autoridades al entrar al aula esperan encontrar a los alumnos sentados y callados. Aunque en pláticas informales con la directora del plantel, ella menciona que esta idea más bien está relacionada con la intención de la actividad que se está llevando a cabo en el aula, algunas educadoras aún tienen como referente esta idea, por lo que muchas de las propuestas están enfocadas hacia este tipo de actividades, que no impliquen movimiento; sin embargo, en los niños preescolares mucho tiempo sentados produce el efecto contrario, una dificultad para regular sus emociones y conducta.

La exploración de nuevas propuestas para trabajar situaciones didácticas que pudieran favorecer la educación emocional en el aula, se ve limitada por la idea que las docentes del grupo tienen sobre el pensamiento de las autoridades. En la entrevista final la educadora menciona que después de ver las actividades que se llevaron a cabo durante la intervención, se preguntaba: “si Mony (la directora) me ve haciendo esto va a decir que qué estoy haciendo, ¿no?” (Delgadillo, 7 de julio de 2017, p.1).

También esta expectativa sobre los resultados que deben tener los niños, que las docentes creen que tienen las autoridades, genera cierto estrés en el momento de la

aplicación de las actividades; si deben lograr escribir algo, o resolver correctamente un problema, describir, o comportarse de cierta forma, sobre todo cuando van a ser observados por personas ajenas al grupo. Esto genera que cambie la actitud de la docente hacia lo que tiene que realizar y por lo tanto las formas de interacción que tiene con los alumnos.

Finalmente, las experiencias personales que tienen las docentes sobre cómo expresar y mediar las emociones. La experiencia personal de las docentes se refleja tanto en su actuar dentro del trabajo en el aula, como en diferentes momentos dentro de los discursos durante las entrevistas. Un ejemplo es cuando la directora del plantel habla sobre los factores que ella considera obstaculizan el trabajo alrededor de la educación emocional: “tenemos casos de maestras que no saben regular sus propias emociones, si tú no sabes sobre tus propias emociones ¿cómo le vas a enseñar al otro hacerlo?” (Fragoso, 10 de marzo de 2017, p.1). En este caso la directora identifica cómo la experiencia personal de las profesoras influye en su forma de actuar en el aula y las intervenciones que realiza. La docente del grupo también expresa: “Yo tampoco soy muy expresiva, si a mí me cuesta trabajo ¿cómo puedo hacerlo con ellos?” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.7). En este caso la experiencia se observa como una limitante, y es de forma consciente, tanto que se hace presente en sus discursos. Me pregunto si entonces no sería importante que las docentes también recibieran un apoyo en este sentido, porque para entender la expresión y regulación emocional en los otros es necesario identificarlo en uno.

Aquellos elementos que funcionan como un filtro del pensamiento docente: la experiencia personal, la cultura escolar, el enfoque del programa, las exigencias de las autoridades, entre otros, se entrelazan y construyen las teorías a partir de las cuales se genera el actuar de los profesores. Esto se pudo ver en el ejemplo que se plantea cuando hablé sobre el enfoque del programa, cuando la docente del grupo trabaja con la lámina *Dialoguemos*; el PEP 2011 se inclina por el uso del diálogo para favorecer la regulación emocional de los niños, por lo que la actividad se centra en dicha propuesta. Este diálogo que sucede entre los niños y la docente se ve atravesado además por la cultura escolar y las experiencias personales de la profesora; las ideas que ella ha ido construyendo en su vida sobre las emociones y su regulación generan las nociones que guían este

intercambio. Ella lleva a los niños hacia las conclusiones que considera asertivas “para la docente el niño al que tratan de asignarle una emoción está asustado” (Rodríguez, 18 de octubre de 2016, p.5), para ella los gestos del personaje expresan miedo, aunque los niños realizan otras propuestas. Lo mismo ocurre con las propuestas para resolver los conflictos que muestra la lámina.

También las experiencias personales se encuentran inmersas en las interacciones de la docente con los niños:

Sí he tratado de darles como de todo, por así decirlo, me he mostrado más accesible con ellos, y siento que en algunos casos ha funcionado; por ejemplo, algunos de los niños se despiden de mí de beso, eso habla de que sí sienten ese lazo como de afecto, conmigo. (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.3)

Se puede observar cómo la docente habla desde su visión de cómo ha sido más accesible y que esto ha generado un mejor ambiente en el aula; lo cual también está ligado con el enfoque del programa y las ideas de la cultura escolar. También las ideas sobre las formas de expresión se filtran en la interpretación que ella realiza sobre las respuestas que observa de los alumnos: *despedirse de beso*, y como para ella eso significa un *lazo de afecto*.

En estos ejemplos se vislumbra cómo las ideas de los profesores y la cultura escolar influyen tanto en las metodologías como en las formas de intervención que utilizan para abordar la regulación emocional; las dinámicas y las formas de organización que generan en el aula; y funcionan también como un filtro desde dónde se valoran las actitudes de los alumnos y los resultados que se esperan de ellos.

Todo ello incide en la construcción de la significación de las emociones en los niños y en sus formas de expresión, así como en los tipos de interacciones que se producen en el aula. Un ejemplo en donde se puede observar cómo significan y resignifican las emociones los niños en la escuela, y cómo influye en ello la intervención docente, sucedió finalizando un recreo:

Se acerca Sebastián con la maestra a acusar a unos compañeros que jalaban a otro compañero (Mariano). La maestra se acerca a Mariano a ver qué sucedió, el niño confirma lo que pasó, pero dice: No me dolió, yo no

lloro, es que yo soy muy fuerte, a mí no me duele nada; no lloro ni cuando me ponen inyecciones, ni cuando me caigo. A lo que la maestra responde: “¡Ah! entonces eres muy valiente”. Y el niño afirma con la cabeza sonriendo. (Rodríguez, 24 de octubre de 2016, p.5)

Es posible ver cómo el niño trae consigo ciertas ideas sobre lo que para él representa ser fuerte, y que en las situaciones en donde puede sentir algún dolor, lo correcto es que no duela, ni que llore. La docente respondiendo ante la situación de inmediatez, reafirma esta significación del niño, con un comentario que relaciona su sentir y comportamiento como un acto de valentía, asimismo esta reafirmación tiene una relación con su pensamiento docente y las teorías implícitas sobre este tipo de expresión emocional en estas situaciones, atendiendo también a la dinámica escolar.

En la escuela se crean dispositivos que ordenan, clasifican y jerarquizan las experiencias emocionales, los docentes como adultos a cargo de mediar las acciones en el aula y poner a disposición de los niños formatos de interacción, de los que hablaré más adelante, que respondan ante el contexto escolar, son agentes que ayudan a generar tales significaciones, ya sea de forma intencionada o no.

En cuanto a los niños, existieron diferentes momentos durante el periodo de observación en los que expresaron sus emociones por diferentes motivos. Al haber sido docente hasta el año anterior de este plantel, los niños me ubican, algunos sólo visualmente, pero la mayoría estuvo trabajando conmigo, aunque sea un par de veces durante el ciclo escolar pasado. Esto abrió un espacio para que ellos se acercaran y expresaran de diferentes maneras. Hubo muchos momentos en los que los niños se acercaron, ya sea a expresar una muestra de afecto como un saludo o un abrazo, o a platicarme algo les resultó significativo. Hubo un día que Fernanda se acercó a platicar conmigo, “el día anterior sus papás se habían peleado, y su mamá resultó lastimada, ella comentaba con cara de preocupación que habían gritado mucho” (Rodríguez, 23 de octubre 2016, p. 8), cuando le pregunté sobre cómo la hizo sentir esa situación me dijo que triste y asustada.

Algunos demostraron su enfado, frustración o tristeza ante las acciones de otros. El día en que se comenzó a montar el baile para día de muertos, “Fátima y Diego quedaron

como pareja, por ser los últimos en decidir. Diego asumió la decisión de la maestra de colocarlos juntos, pero a Fátima no le agradó la idea y por más que Diego intentó bailar con ella, retiraba la mano o se iba a otro espacio. Diego molesto le jaló la mano y Fátima se quejó, la maestra inmediatamente regañó a Diego por la agresión y me comentó que él recurría frecuentemente a las agresiones, que no tenía excusa para hacerlo” (Rodríguez, 18 de octubre de 2017, p.5). Aunque estas reacciones no son aceptadas socialmente y pueden dañar a otro, también canalizan una emoción que, en este caso Diego, está sintiendo, probablemente frustración y el jalón de la mano es la forma en la que él sabe expresarlo. Me pregunto si ante las respuestas inmediatas que suelen dar los docentes para resolver los conflictos, dejamos de lado, por ejemplo en este caso, que no solo Fátima necesita apoyo por lo sucedido, Diego también requiere alternativas y un espacio para expresarse sobre lo que sintió. También en esta actividad pude observar expresiones espontáneas en el momento de montar el baile, la alegría por participar en este tipo de actividad, el disfrute por los movimientos que surgen de manera espontánea al escuchar la música, o los gestos de miedo por la historia que se relata en la canción.

En cuanto a las relaciones que establecen los niños, dentro de una de las actividades realizadas, pude identificar que ellos conocen los acuerdos y lo que se espera de su comportamiento al relacionarse con otros: que no deben pegar, que deben respetarse, que no deben molestar a sus compañeros, etc. Sin embargo, durante los recreos que pude observar, las quejas sobre algún compañero que jaló a otro, alguno que pegó o empujó son constantes.

El grupo en general es expresivo. La gama de emociones que muestran es amplia y pueden hablar de las diferentes situaciones que se las generan, establecen vínculos entre los escenarios vividos y sus emociones; si ellos establecen un vínculo de confianza y se sienten escuchados hablan espontánea y libremente sobre lo que sienten. La frustración y el enojo hacen constante aparición en los niños del grupo, sobre todo en las actividades que se alargan, o al tratar de ponerse de acuerdo con el otro. Dentro del juego o en actividades de expresión artística, los niños hacen uso de gestos y movimiento corporales para expresarse.

La interacción entre los niños del grupo es constante, las expectativas que se tienen sobre los comportamientos que se esperan, dificultan el reconocimiento de las formas

de organización más espontáneas, que llevan a cabo en los momentos de juego libre. En las actividades por equipo dirigidas, aun muestran algunas dificultades para llegar a acuerdos comunes que les permitan continuar con el trabajo, pero con alguna mediación logran resolver conflictos que puedan suscitarse en estos espacios.

3.3 Educación artística en el 3º B

Me interesó conocer el papel que juega el arte dentro la escuela, cuáles son las significaciones que asumen las docentes y en específico la docente del grupo, la postura ante el trabajo con el campo formativo y las diferentes actividades que se realizaban, y cuál había sido hasta el momento la experiencia que habían tenido los niños en su acercamiento a la educación artística.

Así, como con las emociones, identifiqué diferentes filtros que delimitaban las ideas que las docentes de la escuela tenían sobre la educación artística. Primero se encontraban las experiencias personales que habían vivido alrededor del arte, también aquellas que habían tenido durante su trabajo como docente, y los referentes teóricos, entre ellos, los planteamientos de los planes y programas.

En el PEP 2011, la definición de arte se enfoca en la función expresiva. En las entrevistas que realicé en el jardín obtuve respuestas muy interesantes de las maestras donde acuden a la función marcada por el programa: “es un medio para expresar gustos, preferencias y sentimientos”, comenta la docente del grupo; “el arte como medio de expresión y para la apreciación” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.4), dice la docente del grupo 3º B; “es una forma de liberar, expresándose con cualquier medio, ya sea música, danza o pintura, es dejar que el yo interno te gobierne” (López, 23 de octubre de 2016, p.1), afirma la docente del primer grado. Asimismo, la directora del Jardín cree que “la importancia del arte son las posibilidades expresivas” (Fragoso, 10 de marzo de 2017, p.4).

Me percaté de que las experiencias personales de las docentes, no se relacionan con esta función expresiva, “digamos que no me comunico, ni me expreso a través del arte, quizás disfrute ver algunas películas que me hacen sentir algo o escuchar algunas canciones... cuando era pequeña no fui a ninguna clase que tuviera relación con el arte o algún tipo de exposición o espectáculo”, comenta la educadora de manera informal en

alguno de los momentos que tuvimos para hacerlo. “Las dificultades a las que nos enfrentamos en relación al trabajo con la educación artística, tienen relación con la misma educación que hemos tenido de manera personal, es parte también de nuestro acervo” (Fragoso, 10 de marzo de 2017p.4), menciona la directora dentro de la entrevista que le realicé. Es decir, en la vida diaria, las docentes no cuentan con un acercamiento a las diferentes representaciones o disciplinas artísticas, ya sea para apreciarlas o para expresarse creativamente. Si en años anteriores tuvieron algún tipo de experiencia, no la tienen presente.

Aunque puedan hablar de la función expresiva del arte, en pláticas informales con las docentes y con mayor profundidad durante la entrevista realizada a la educadora del grupo, cuando se enfrentan al diseño y aplicación de actividades con los diferentes lenguajes no saben hacia donde tienen que dirigirse, caminan por un sendero que ellas consideran desconocido y se aferran a los elementos que dominan: representaciones visuales claras, cantos escolares, bailes para festejos. En realidad, puedo deducir que no es que no quieran trabajar con esta función, es que no han tenido experiencias al respecto.

Lo anterior puede verse reflejado en la elaboración de su Ruta de mejora. Esta es una planeación anual que realiza el equipo de docentes junto con la directora al principio del ciclo escolar para plantear las metas a las que desean llegar en ese año en relación con los diferentes rubros que se les solicitan. Ellas plantearon como meta en el campo de expresión y apreciación artística: “Lograr que el 80% de los niños expresen y comuniquen mediante las artes, sentimientos y sensaciones, favoreciendo su desarrollo integral” (Fragoso et al, 2016). Sin embargo, no se puede observar una relación clara con los indicadores que plantearon en relación a la función expresiva, si bien utilizan la palabra *expresar* se enfocan más en elementos de imitación y técnica: “logra expresar plásticamente lo que hacen integrando objetos del lugar y algunos detalles –figura humana clara y completa, objetos reconocibles respetando colores-“; “logra recordar cantos largos, sigue el ritmo o acento de una melodía”; “seguir movimientos rítmicos con su cuerpo, objetos e instrumentos musicales”. En el documento no se alude a la posibilidad de que los niños: creen experiencias o vivencias en sus representaciones plásticas, utilicen los colores con relación a las sensaciones que les transmiten,

comuniquen las emociones que les provoca escuchar una melodía, o qué movimientos utilizarían para representar alguna emoción, etc. Sin embargo, en el discurso las docentes reconocen la función expresiva y comunicativa del arte.

Esta dificultad en el campo formativo de *expresión y apreciación artística* es reconocida por los miembros del plantel. La directora en la entrevista comenta: “es un punto débil que tenemos en la escuela, definitivamente, porque esa expresión artística se queda en el que el niño cante y se aprenda una canción, siga el ritmo con instrumentos y realice un dibujito, pero no se va más allá, a esa expresión de emociones, de verdad a esa observación, de verdad a ver lo que el otro está haciendo y que me inspira” (Fragoso, 10 de marzo de 2017, p4).

También existe una resistencia de parte de las docentes a llevar a cabo actividades relacionadas con la Educación artística. Por lo que la directora comenta, debe pedirles a las educadoras realizar actividades específicas y evidencias donde se vea reflejado el trabajo. “Se hace porque se los pido y porque estoy solicitando evidencias ¿si me explico?, pero no lo hacen porque ellas vean algo de beneficio en los niños”. Y por lo tanto, la directora asume que se trabajen actividades que correspondan al aspecto técnico del arte, en donde ella puede observar el resultado, y no con tanta relación a lo expresivo, porque es más complicado recabar evidencias físicas de ese progreso. Sin embargo, ella tiene presente que debe rescatarse la función expresiva en la educación artística, reconoce la influencia que tiene la visión de las autoridades en el trabajo dentro del aula, y la poca importancia que se le da a algunos campos formativos, en este caso al de expresión y apreciación artística:

Al arte regularmente no se le da la importancia que tiene, de expresión y de apreciación, aunque sea el enfoque del programa. Tampoco, aunque está en el programa, las direcciones operativas o la SEP, le dan el peso, porque no hay una evaluación, porque no tenemos cursos a donde se nos invite a ello. De cinco años para acá está totalmente enfocado a las prioridades educativas, que son las matemáticas y la escritura. (Fragoso, 10 de marzo de 2017, p.6)

Pude observar al revisar el Plan de estudios, las planeaciones de las docentes, y oficios que han llegado con indicaciones de la dirección operativa, que los tiempos de

trabajo dentro de la jornada escolar que se les solicita, y la demanda de atención, están focalizados en campos que se evalúan en pruebas de nivel internacional, dejando de lado al resto, entre ellos a la educación artística, por lo que las docentes también asumen como prioritarios el lenguaje escrito y el pensamiento matemático.

3.3.1 La Postura de la Educadora.

En el caso de la docente del grupo de 3º B a pesar de su disposición, el miedo de enfrentarse ante lo desconocido se hace presente, ella misma admite: “siento que influye mucho el que yo no me sienta empapada de los elementos para trabajar la educación artística con ellos, no lo tomo como un tema relevante, ni como una forma de expresión, siempre es el anexo... Yo tampoco soy muy expresiva, si a mí me cuesta trabajo ¿cómo puedo hacerlo con ellos?” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2017, p.4). Después de esta afirmación, creo que es claro con lo que ella se enfrenta, tiene un fuerte conflicto al trabajar con este campo formativo por su falta de experiencia, de formación, en relación a las artes, pero también a causa de la imagen que ella se ha formado sobre sí misma en relación con este aspecto de su trabajo.

Los comentarios que realiza hacia la falta de capacidad, que ella percibe, para manejar actividades relacionadas con el arte, es constante: “es algo que se me dificulta”, “yo le huyo”, “lo dejo para el final”, “es como algo forzado, porque tengo que hacerlo” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.4-5), “me costó mucho trabajo y no sé si lo hice bien”, “no estoy segura si estuvo bien lo que hice o no” (Delgadillo, 10 de marzo de 2017, p.2) Estas palabras las ha expresado en las entrevistas cuando le pregunté sobre su trabajo alrededor de la educación artística, al contar sus experiencias en las actividades que se ha aventurado a realizar.

Esta inseguridad se refleja en su actitud, cuando se ve obligada a realizar alguna actividad de este orden, ya sea un baile, un canto, o montar alguna obra. Los días que fui a observar, las docentes tenían que montar un baile para el día de muertos; la docente previamente les había presentado a los niños algunas canciones para que eligieran cuál querían bailar, seleccionaron una canción de rock and roll: *La llorona*. Antes de empezar a ensayar la educadora comenta en voz baja dirigiéndose a mí “odio los bailes, odio los bailes” (Rodríguez, 21 de octubre de 2017, p.6) con un tono de voz que iba entre la

molestia y la desesperación. Existen diferentes factores que generan esta aversión en la docente, la exigencia que es generada alrededor de la presentación: mostrárselo a los padres de familia por órdenes de la supervisora, un baile es el resultado del trabajo con los niños, por lo tanto, al presentarlo ellos pasarán frente al público solos y por supuesto lo tienen que realizar correctamente; esto aunado a la dificultad que para ella presenta, implica mucha presión.

La educadora muestra confianza ante mi presencia, y por la experiencia que he tenido en relación con el arte, constantemente me realiza preguntas y comentarios sobre qué pasos debería realizar, cuáles se ven mejor, si los niños logran ejecutarlos correctamente, etc. No se observa confianza en su propia visión, busca que la imagen que reflejen sea lo más perfecta posible, en relación con los parámetros de la directora. Lo cual a su vez genera presión en los niños. En ocasiones se observa estresada ante esta situación, cuando los niños no logran hacer algún paso o no prestan atención a lo que realizan y por lo tanto, les toma más tiempo o pierden el ritmo, etc., ella se molesta y les llama la atención. Ella reconoce que no es un momento de la jornada escolar que le resulte agradable.

Otro día que pasé a entregarle unos documentos el grupo se encontraba ensayando el canto para el día de las madres, me sorprendió la velocidad de la música: en ciertas estrofas los niños tenían que cantar muy rápido para seguir el ritmo, por lo que no se entendía lo que decían, y cuando resultó que se atrasaron, la educadora les llamó la atención y cortó la música porque no lo estaban ejecutando correctamente.

La educadora busca que el resultado sea el correcto, pero la atención al proceso pierde fuerza, porque ella considera que no sabe cómo trabajarlo, y porque, probablemente, no cuenta con las herramientas para crear esos espacios expresivos a través de los lenguajes artísticos, así que se centra en lo que puede manejar. Sin embargo ella misma comenta que le hace falta abordarlo de manera procesual, cuando al hablar sobre los bailes y obras que la directora les pide montar para algún evento escolar, menciona: “siento que debería llevar un proceso de varias experiencias; como por ejemplo, para presentar una obra, y que al final no se cohíban y que no se sienta como algo forzado, porque tengo que hacerlo, si lo trabajara de manera continua creo que podríamos disfrutarlo más” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.5). Expresa que

quiere modificar la postura que en este momento tiene frente a las artes, que quiere aprender a manejarlas, cuando le pregunté sobre qué esperaba de la intervención a realizar, contestó “aprender a cómo manejar el arte en beneficio de su desarrollo y aprendizajes. Hacerme una idea de cómo trabajarlo y tomar algunas estrategias, tener un conocimiento más amplio”.

3.3.1.1 Las actividades de educación artística del 3º B.

Como la educadora menciona, no trabaja de manera constante con el campo formativo de expresión y apreciación artística, pero involucra actividades de esta índole dentro de situaciones cotidianas u obligatorias, por lo que se ha hecho presente. Un ejemplo claro son los cantos realizados en la ceremonia de honores a la bandera, una actividad que podría considerarse rutinaria; sin embargo, la directora ha solicitado que trabajen con los cantos dentro del aula para que los niños conozcan la música, la letra y el significado de lo que están cantando. La Educación artística también se encuentra presente en los diferentes momentos en los que entonan canciones dentro de algunas actividades del aula, para el saludo, para los juegos tradicionales, dentro de la clase de inglés. El baile se encuentra dentro de la activación física; aunque debería implicar movimientos para el calentamiento físico, más enfocados al aspecto deportivo, la mayoría de las ocasiones las docentes prefieren realizar bailes populares que ellas conocen o actividades en las que la letra de la canción describe los movimientos a realizar al ritmo de la música. También existen algunos momentos en que se les ha dado oportunidad de bailar libremente.

La docente comenta que la actividad que ha realizado con más constancia “son dibujos, pero sin ninguna intención de expresión como tal; y hemos visto algunas pinturas, pero con un enfoque hacia lo descriptivo” (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.4). La representación gráfica es la que ha tenido una mayor oportunidad, porque es utilizada para complementar alguno de los temas que están viendo. Pero regularmente a los niños se les da algún referente sobre lo que van a realizar, “he tenido que darles referentes, ya que cuando dibujan de forma libre no se observa claridad en sus trazos”, por lo que los productos que realizan se basan en la imitación de un referente, no en la expresión. “Sé que el enfoque del campo es que –los niños- se expresen a través de las

diferentes disciplinas, pero no sé cómo aterrizarlo en la práctica. Nunca lo he hecho con esa intención”. (Delgadillo, 29 de septiembre de 2016, p.4)

La educadora menciona que ella entiende que por esta razón la directora les ha solicitado realizar algunas actividades específicas, como la graficofonía¹⁹, “porque no hay en nuestros planes actividades sobre el campo de expresión artística” (Delgadillo, 10 de marzo de 2017, p.1). Sin embargo, no se siente con la seguridad de estarlas aplicando de manera correcta.

Aunque en los momentos que tuve de observación, me percaté de un recurso artístico que la educadora utiliza con soltura, sin percatarse de ello: la lectura del cuento *El Grúfalo*. Ella realizaba entonaciones para los diferentes tonos de voz y expresiones, ejecutaba movimientos para representar los personajes y los niños del grupo no perdían la atención en la historia, reaccionaban a las diferentes modulaciones, realizaban comentarios asertivos, y la docente también parecía disfrutarlo. Para mí observarlo resultó mágico, por la atmósfera que se creó alrededor de la historia, pero también al reflexionar sobre todas las limitaciones que la docente se adjudicaba sin ver esa fortaleza. Me gustó tanto que quería en ese momento regresar a mis días de docente para llevar a cabo la lectura de un cuento.

Los niños logran expresarse y disfrutar de los momentos en los que trabajan con los lenguajes artísticos. Al escuchar música o el principio de alguna canción inmediatamente centran su atención en ello y les cambian las expresiones del rostro. Si las canciones son conocidas comienzan a entonarlas y ejecutar los movimientos que las acompañan, en caso de no conocerlas escuchan a quien canta para hacerlo después ellos.

Cuando se encontraban ensayando para el baile de día de muertos, ellos se mostraban entusiasmados, me comentaban qué canción iban a bailar y cuando la maestra les pidió que la escucharan para saber de qué trataba se mostraban emocionados y ansiosos por moverse. Algunos que la conocían comenzaron a cantar, otros movían su cuerpo imitando pasos de baile, algunos se tomaban de las manos como si bailaran en parejas. Mientras la educadora decidía qué pasos poner, y pedía mi opinión, le sugerí que los dejara bailar libremente y observara si podía retomar algún

¹⁹ Graficar en papel, tela, piso, etc., con crayolas u otro material la música al momento de escucharla escuchando. Pueden ser trazos repetitivos o con alguna intención expresiva.

paso para el baile de los que ellos proponían; sin embargo ya de pie algunos de los niños se intimidaban por sentirse observados. Ese día acontecieron, durante la actividad, diversas acciones que denotaban algún tipo expresión. Un par de niños querían a la misma compañera de pareja de baile, aunque ella escogió a uno de ellos, el otro continuaba bailando para mostrarle los pasos que sabía, se me figuró que su intención era que cambiara de opinión. La niña que representaba a la llorona, realizaba gestos y movimientos claros, asumiendo el personaje, quería asustar a sus compañeros, a la vez movía su cuerpo con ritmo y a la velocidad de la música; observé gestos de algunos niños al expresar corporalmente lo que la letra de la canción narraba; o los niños de la banda tocando los instrumentos.

Pero no fue la única ocasión en la que pude percatarme de las expresiones de los niños y el disfrute al hacer uso de los lenguajes artísticos. Al dibujar sobre un tema, los comentarios sobre su trabajo afloraban con mayor facilidad, contrariamente a otros momentos de diálogo, los realizaban de manera espontánea sin la necesidad de la intervención de la docente. Hablaban sobre el tema del dibujo y sobre el proceso de cómo lo realizaron, Tadeo comentó “que trató de hacer un muy buen trabajo y que fue un gran esfuerzo hacerlo”. La atención de los niños dentro de la actividad se incrementó, tanto que hubo quien solicitó que los dejaran dibujar más.

Existe disposición de parte de los niños por participar en estas actividades, más si implica utilizar instrumentos o materiales a los que no están acostumbrados, las acuarelas, pinturas, algún disfraz o un instrumento. Durante la ceremonia de honores a la bandera todos los niños quieren pertenecer a la banda de guerra para tocar los tambores, aunque sólo participan aquellos capaces de seguir el ritmo de la marcha.

La educadora me platica que se ha enfrentado a algunas dificultades cuando trabaja el canto y el baile. En el caso del primero, el volumen de voz que muchos de los niños utilizan es bajo, porque se intimidan al cantar frente a otros, y en algunos cantos les falta disposición por aprenderse la letra de las canciones. En el baile sucede algo similar, se muestran cohibidos cuando tienen que bailar frente a otro o al tener de pareja a alguien que no sea un amigo cercano.

Dentro del Jardín de Niños, el trabajo alrededor de la educación artística, se encuentra limitado por las dificultades que las docentes tienen para abordarlo, aunque muestran claridad al reconocer el enfoque expresivo del campo de formación, no han logrado aún llevarlo a cabo de esta manera. Existen diferentes factores que influyen en la visión que tienen y su predisposición negativa ante la realización de situaciones relacionadas con la Educación Artística en las aulas. Por un lado, se enfrentan a los requerimientos de las autoridades de enfocarse en los campos formativos prioritarios, lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático; las limitadas experiencias que han tenido con relación a las artes; las nociones de la comunidad alrededor de este tema; y el no contar con recursos bibliográficos prácticos para aplicarlos dentro de las aulas. Sin embargo, también son conscientes de sus limitaciones, y todas, incluida la directora tienen el interés por aprender más sobre cómo trabajar las artes desde su función expresiva.

La educadora del grupo muestra una fuerte resistencia a abordar situaciones relacionadas con las artes. Ella se concibe así misma con falta de capacidad para diseñar y aplicar situaciones de esta índole, y en su vida personal no ha tenido oportunidad de utilizarlas como una forma de expresión, lo cual ha generado un tabú alrededor de la educación artística. Para ella tener que montar un baile, o coordinar el ensayo de una canción para algún evento resulta tortuoso, aunado a las exigencias externas, provocan que no disfrute de estas actividades.

Aunque han sido limitadas las oportunidades que ha tenido el grupo con relación al trabajo con el campo formativo de expresión y apreciación artística, los niños muestran apertura y disfrute por las actividades de las diferentes disciplinas, centran su atención por períodos más prolongados, se muestran espontáneamente más expresivos, utilizan otros recursos para comunicar ideas, entre otras actitudes.

Estas reacciones que los niños han tenido en los momentos de trabajo con las artes, me han dejaron ver las posibilidades que la intervención podía generar en el grupo, precisamente abrirles un espacio de expresión para explorar y experimentar con las creaciones artísticas y darse cuenta de que pueden utilizar este recurso como forma de expresión.

También me llevó a considerar el papel que puede jugar la educadora dentro la intervención, por un lado, la importancia de que presencie otra forma de abordar las artes,

pero también permitirle que se involucre en las actividades para que adquiriera otras experiencias en su relación personal con la creación artística.

Ir descubriendo las amplias significaciones que dentro del Jardín de Niños emergen alrededor de los campos formativos de desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artística. Me ha permitido adoptar una nueva visión sobre todos los factores contextuales que influyen en el aprendizaje de los niños. La intervención que propuse está centrada en una mirada desde el paradigma sociocultural, y al realizar este contexto me ha dado mayor claridad del porqué. La expresión de las emociones está mediada por el contexto, en donde se encuentra el niño, la familia y la escuela. Las significaciones de las emociones, las expresiones y reacciones de los actores de la escuela están delimitadas por construcciones culturales. Al adoptar esta postura también afirmo que el contexto educativo puede incidir en la formación de estas significaciones, por lo tanto, el docente puede crear situaciones que favorezcan la regulación emocional. Se favorece la regulación emocional al colocarlos en situaciones de interacción entre pares. Se consideran las significaciones alrededor de la educación artística construidas por la cultura de los diferentes actores que inciden en el grupo de intervención.

Lo anterior se fue haciendo cada vez más notable al ir puntualizando la mirada de los diferentes grupos culturales y actores que inciden en el contexto escolar. El entretejido que se construye dentro de la escuela a partir de todas estas significaciones. Estas no sólo influyen en la práctica docente de la educadora, que trae ya consigo una carga cultural, sino también en él niño, las construcciones que ha realizado desde casa hasta aquellas que se favorecen dentro de la escuela a partir de los diferentes individuos con los que convive.

4. El descubrimiento de la palabra mágica: mediación

4.1 La intervención

Antes de comenzar con los resultados del análisis que realicé, me gustaría describir brevemente cada una de las sesiones de trabajo, de forma que los lectores puedan tener una idea de lo ocurrido durante el momento de implementación. Esta narración es un resumen elaborado a partir de una revisión de las notas de campo que se recabaron durante cada sesión. La intervención se llevó a cabo del 25 de mayo al 4 de julio de 2017, en el grupo 3º B, con un total de 31 niños a cargo de la docente Margarita, en total se realizaron 18 sesiones, 12 correspondieron a las secuencias y 6 al proyecto.

Primera secuencia: Juguemos a los monstruos.

Sesión 1:

Me presenté frente a los niños del grupo y llevé a cabo una introducción del trabajo que realizaría con ellos, y en específico la primera secuencia titulada *Juguemos a los monstruos*. Comencé cuestionándolos sobre lo que ellos conocían acerca de los monstruos y retomamos las emociones que la plática generó. Finalmente guie el dialogo para presentarles a un monstruo y su historia: el cuento de *Trucas*, sobre el cual giraría el trabajo de ese día. En un primer momento narré la historia y llevé a los niños a reflexionar sobre los gestos y posturas de las ilustraciones de los personajes. Después de esto los niños llevaron a cabo expresiones corporales en relación con las ilustraciones del cuento. Les pedí que asignaran sonidos a las expresiones que propusieron, para posteriormente trabajar con una partitura de sonidos²⁰. Finalmente se dividieron en 6 equipos, cada uno trabajó creando su propia partitura, para finalmente presentarla al resto del grupo. Cerré retomando con los niños gestos y posturas que habíamos observado durante la sesión y cómo estas podían ayudarnos a expresar emociones y reconocerlas en los otros.

²⁰ Partitura de sonidos: Tarjetas con símbolos que ellos proponían que representaban sonidos, estas tarjetas se acomodaban para crear una secuencia de sonidos.

Sesión 2:

En esta segunda sesión retomé la reflexión sobre la expresión a través de gestos, posturas y sonidos, para llevarlos a centrar la atención principalmente en los gestos, los rasgos faciales y lo que nos comunican. Le di a los niños la consigna de tener presentes estos rasgos durante la lectura del cuento *El más gigante*, reflexionando sobre cómo denotaban una expresión emocional. Mientras iba leyendo observé que los niños imitaban el gesto del personaje al que se hacía referencia. Después de la lectura les solicité colocarse en parejas, uno frente al otro, alternándose realizaban algún gesto o postura de alguna emoción para que su compañero adivinara cuál estaban representando. Al finalizar les mostré diferentes máscaras, con diversas expresiones, para que observaran y platicáramos sobre sus gestos y lo que expresaban. Les propuse que elaboraran una máscara de un monstruo, que expresara una emoción con su gesto. Al final tuvieron un tiempo para usarlas, imitando al personaje que personificaba la máscara y utilizando sonidos de forma espontánea. Para finalizar con un dialogo sobre las expresiones que observaron y las que representaron con la máscara.

Sesión 3:

Comencé la sesión en la biblioteca de la escuela, les mostré imágenes de diferentes alebrijes, observaron que estos se componían de diferentes partes de animales que ellos conocían cada vez que veíamos una imagen mencionaban algunas partes que reconocía de diferentes animales; después les pedí que también les prestaran atención a los colores, y comenzaron a establecer relaciones entre estos y las posibles emociones que expresaban en los alebrijes que decoraban. En el salón realizaron un títere, utilizando una bolsa de papel como base a la cual le iban agregando piezas de partes de animales recortados en cartulina, a modo de rompecabezas, para finalmente decorarlo agregándole color. Pude observar el uso variado e intencionado del color y la forma en sus títeres. Mientras realizaban su creación les solicité que pensarán en el tipo de gestos y movimientos que ese alebrije podría llevar a cabo, ¿cómo se mueve? ¿qué gesto hace cuando se enoja? etc.; cuando finalizaron sus títeres le di un momento para que jugaran con estos. Después salimos al patio y exploraron los movimientos de los alebrijes con su

cuerpo. Al finalizar regresamos al salón y platicamos sobre los movimientos del alebrije, los colores que utilizaron para decorarlo y si estos tenían alguna relación con la personalidad y expresiones del personaje.

Sesión 4:

Trabajamos en el patio, el objetivo era que los niños utilizaran diferentes lenguajes artísticos para comunicarse. Platicamos sobre como la mayoría de los monstruos no utilizan palabras para comunicarse sino sonidos, gestos, movimientos. La primera actividad fue un ejercicio de introducción dónde ellos imaginaban que un monstruo entraba en su cuerpo lo cual los llevaba a efectuar los sonidos y movimientos como este, para después pasarlo a otro niño. Después trabajaron en parejas, a través de gestos y posturas se comunicaban con su compañero, en un primero realizaron algunos desplazamientos en pares, para después agregar también movimientos de acciones básicas: flexiones, extensiones, rotaciones, pausas, etc.; con apoyo de algunos materiales.

Exploraron el uso de sonidos y sus cualidades para comunicarse: grave-agudo, velocidad, volumen, etc., mientras íbamos platicando sobre qué imaginaban que expresaban. La exploración primero la realizaron con su voz y después reconocieron estas cualidades en algunos instrumentos, después volvieron a trabajar en parejas utilizando sonidos para comunicarse unos con otros. Finalmente utilizaron expresiones corporales, gestuales, movimientos y sonidos para completar una representación visual en parejas. Cerramos dialogando sobre cómo se sintieron durante la sesión y si lograron comunicarse con el otro.

Sesión 5:

Este día empecé con la lectura del cuento *Donde viven los monstruos*, les propuse que lleváramos a cabo una fiesta como la que tuvieron los monstruos en el cuento, para bailar como ellos. En un primer momento les pedí que se movieran libremente escuchando la música, después recordamos algunas de las acciones básicas de movimiento que habíamos explorado la sesión anterior: flexiones, extensiones, rotaciones, desplazamientos, pausas, etc. Además, les presente otra herramienta de

trabajo, el alfabeto de movimiento y las tarjetas con los símbolos que representaban cada acción. Los dividí en equipos para que crearan una secuencia de movimiento con sus propias tarjetas, ellos comenzaron a explorar y proponer, hasta que quedo hecha su propuesta. Después les sugerí transformarse en monstruos con ayuda de la pintura corporal, la consigna fue trabajar en parejas, uno tenía que decirle al otro cómo quería que lo pintara, fue un momento donde se observó un gran disfrute por parte de los niños. Al finalizar cada equipo presentó su secuencia de movimiento. Cerramos con un dialogo sobre la sesión.

Fotografía I.

Niños caracterizándose como monstruos, usando pintura corporal.



Sesión 6:

En esta última sesión de la secuencia retomé el cuento en *Donde viven los monstruos*, centrándome en la isla de los monstruos, cómo era, cómo llegó el niño, qué había, etc. Después les mostré algunas litografías del trabajo de Leonora Carrington, para que apreciaran los lugares que ella imagina. Posteriormente les puse algunas melodías en donde cerraron los ojos e imaginaron ese lugar con apoyo de algunas preguntas.

Acabando este momento les di la indicación de realizar en equipo una pintura con acuarelas del lugar dónde se imaginan que viven los monstruos, la consigna era que

llegaran a tomar acuerdos con su equipo sobre lo que dibujarían. Cerramos la sesión presentado las obras de los equipos, para después concluir la secuencia hablando sobre todas las actividades que se realizaron.

Segunda secuencia: Viajemos a otros mundos.

Sesión 1:

Por empezar una nueva secuencia les presenté el nuevo tema y el objetivo. Para introducirlos hablamos sobre las experiencias que ellos habían tenido al viajar, o aquello que habían visto o se imaginaban de los viajes y las emociones que estos les generaban. Les comenté que cada sesión sería un viaje a algún lugar, para ello nos apoyaríamos de la imaginación. Comenzamos con la lectura del cuento *El túnel*. Al finalizar platicamos sobre lo sucedido en la historia, establecieron relaciones con eventos de su vida cotidiana, ya que se vieron reflejados en los problemas que tenían los hermanos protagonistas. Posteriormente les propuse viajar por el túnel, en esta actividad la mitad del grupo se colocó de un lado del túnel fingiendo ser una estatua que representaba a algún personaje del bosque de cuentos, el resto serían los hermanos que pasaba por el túnel para observarlas e interactuar con ellas, reaccionando ante las posturas que estas tenían. Seguimos trabajando ahora por parejas, un compañero era el artista que esculpía la estatua que era su compañero. Después se daba un tiempo para que pasaran a recorrer las estatuas, para después invertir los papeles.

Terminando, nuevamente en parejas, se trabajó un ejercicio de acción- reacción, tuvieron una lucha de hechizos dónde un niño lanzaba un hechizo y otro reaccionaba ante este, la única regla era que no podían tocarse, tenían que mantener la distancia. Finalmente crearon una escultura con plastilina de uno de los personajes del bosque de los cuentos. Al finalizar pasaron a apreciar las estatuas del resto de sus compañeros, y hablamos sobre la sesión y lo que sintieron al trabajar en las actividades en parejas, también sobre que significo para ellos ser una estatua de un personaje.

Sesión 2:

En esta ocasión les mencioné que viajaríamos a la selva, hablamos de las ideas que ellos tenían al respecto. Como un referente les mostré las pinturas de Henri Rousseau

sobre el tema, aclarando que él nunca viajó a la selva, pero se la imaginaba y se ayudaba de fotografías para realizar sus pinturas, las observaron y hablaron de lo que había en ellas, teniendo las imágenes en la pantalla les puse una grabación de sonidos de la selva. Empecé a comentarles que ya no nos encontrábamos en la escuela sino en una selva y que recorreríamos diferentes lugares de esta, en donde nos encontraríamos con texturas, sabores y olores. Llevé a cabo un sensorama en el patio, se colocaron siete estaciones, a manera de circuito, cada equipo comenzó en una estación diferente, se dejó que los niños exploraran en cada estación los materiales que había, sintiéndolos, oliendo, probando, escuchando, etc. Al finalizar cerramos platicando sobre lo que sintieron, que imaginaron y como fue la relación con su equipo.

Sesión 3:

En esta sesión integré las actividades pendientes de la sesión anterior con algunas de las planteadas para esta, continuando con la temática de la selva. Les pedí que cerraran los ojos y rememoraran las sensaciones del sensorama, les puse la grabación de los sonidos que la sesión anterior habían escuchado. Al finalizar, con estas sensaciones en mente, les pedí que escucharan una narración en la que ellos efectuaron diferentes movimientos a partir de lo que se iba comentando, enfocando la atención a las calidades y cualidades de los mismos, ellos iban recorriendo diferentes lugares de la selva y reaccionaban ante lo que encontraban en ella. Posteriormente nos sentamos en círculo para que exploraran algunos objetos de reúso que los ayudaron a crear diferentes personajes que habitaban en la selva.

Después pasaron en tercias a actuar una pequeña escena sobre alguna situación que pudiera ocurrir en la selva haciendo, donde también hicieran uso de los objetos con los que habían ocupado en la exploración anterior; en un segundo momento usaron algunos instrumentos para sonorizar la escena. Se cerró hablando sobre los movimientos, objetos e instrumentos que utilizaron, sobre el papel de la imaginación para transportarlos a la selva y la relación con sus compañeros de equipo.

Sesión 4:

Esta sesión se modificó debido a que la escuela tenía prevista para esta fecha una visita a la ludoteca Jugarte, que se encuentra en la unidad Tlatelolco. Aunque me remití a observar lo sucedido, fue una observación participativa en donde me hice cargo de un equipo durante el recorrido por las instalaciones.

El objetivo de este espacio es acercar a los niños a las obras plásticas. Se comenzó con una sensibilización a partir de un sensorama. Posteriormente les proyectaron el trabajo de cuatro artistas: Mondrián, Rosseau, Brito y Marín. Dividieron a los niños que asistieron en cuatro equipos, cada equipo realizó una producción con un tema libre, basada en el trabajo de uno de los artistas que se apreció. Titularon sus obras y las colocaron en otra sala donde las expusieron para que el resto de los niños las observaran. Ya en la escuela hablamos de sus trabajos.

Sesión 5:

En esta sesión el viaje estuvo relacionado con la historia de un corto animado sobre Gulliver y los liliputienses. Hablamos sobre lo sucedido en la historia y después les propuse realizar una caminata por la escuela, en la que imaginaron que eran gigantes o liliputienses dependiendo la música que escuchaban, en los sonidos graves eran gigantes y en los agudos eran liliputienses. Se desplazaron como estos personajes e imaginaron como se vería la escuela si fueran gigantes o personas pequeñas. Les solicité después que se dividieran en dos grupos uno de gigantes y otro de liliputienses imaginando que se encontraban unos con otros y cómo reaccionarían.

Conservando las sensaciones del recorrido, regresamos a la biblioteca a observar en la pantalla algunas obras sobre *Land art*²¹, posteriormente los dividí en equipos y les solicité realizar una obra haciendo uso del material que habían recolectado días anteriores fuera de la escuela. Al finalizar apreciaron las obras que realizaron los equipos y hablamos sobre sus creaciones y como se sintieron durante la sesión y las actividades que fuimos realizando.

²¹ Land art: es una corriente del arte contemporáneo en la que el paisaje y la obra de arte están estrechamente enlazados. Utiliza a la naturaleza como material para intervenir en sí misma

Fotografías II y III.

Land art



Sesión 6:

Comencé la sesión con la lectura del cuento *La cosa perdida*. Reflexioné junto con ellos sobre cómo pudieron darse cuenta sobre lo que sentía la cosa perdida ya que ella no hablaba, platicamos sobre imaginar lo que el otro podría sentir o pensar. Posteriormente salimos al patio para que los niños imaginaran que eran cosas perdidas, y escuchando algunas melodías se desplazaran por el patio, emitieron sonidos, y movimientos acordes a las cualidades de la cosa que representaban cuando se topaban con un compañero tenían que interactuar con él. Después les pedí que formaran grupos de 4 o 5 niños y entre todos formaran una cosa perdida, tenían que moverse juntos y decidir qué tipo de movimientos harían.

Continué con una proyección de fotografías de algunas instalaciones en la pantalla, en dónde las observamos y platicamos sobre ellas. De ahí nos dirigimos al salón en dónde en equipo diseñaron una instalación²² sobre como imaginaban una cosa perdida. Salieron al patio para realizar sus instalaciones en equipo usando bloques y tubos de PVC. Cuando terminaron, pasamos a visitar las otras instalaciones en dónde los miembros del equipo hablaban de lo que habían realizado. Terminé realizando una

²² Una instalación, es una obra de arte que se construye de tal manera que el espectador (además de los diversos componentes que forman parte/participan en ella) se encuentre a sí mismo dentro de ella, absorbo en ella (Kabakov, 2014, p.1)

reflexión sobre el trabajo en equipo y el poder imaginar lo que el otro siente, para lograr una mejor colaboración.

Proyecto: Creemos nuestro mundo, creemos una obra.

Sesión 1:

La primera sesión del proyecto, les planteé a los niños algunas modificaciones en la forma de trabajo, así como el objetivo: montar una obra a partir del trabajo colaborativo de todo el grupo. Para comenzar les mostré un friso²³, les expliqué como lo utilizaríamos. Comencé preguntándoles sobre las ideas que ellos tenían en torno a lo que era una obra de teatro, y lo iba registrando, para retomarlo después. Para enriquecer lo que comentaron revisamos algunos libros de la biblioteca escolar, entre ellos *Mi libro de teatro* y *Sombras chinescas y máscaras*. Que fungieron como referente y les dieron una idea sobre lo que podrían llevar a cabo en la obra.

En un segundo momento, les pregunté sobre la historia que querían representar, eligieron un cuento que ya conocieran, realizamos una votación para elegir la historia, y decidieron presentar *El túnel*. Nos desplazamos a la biblioteca dónde observamos fragmentos de obras de teatro. Regresamos al salón, y anoté en el friso las ideas que surgieron a partir de esta apreciación para apoyar la creación de su obra. A partir de estas ideas determinaron algunos equipos para apoyar en la elaboración de la obra. Después los niños eligieron el equipo en el que querían participar y anotaron su nombre en una cartulina. Cerramos la sesión recordando lo hecho.

²³ Friso: un espacio grafico mural el cual se va conformando sesión con sesión en donde se va anotando las preguntas, información y reflexiones del grupo respecto al proyecto

Fotografía IV.

Friso del proyecto



Sesión 2:

Comenzaron el trabajo en el salón, sentados en círculo hablamos sobre la sesión anterior, apoyándose en el friso, los niños recordaron los acuerdos que se tomaron. Posteriormente fuimos a la biblioteca donde llevé a cabo una lectura del cuento, en la cual identificaron los diálogos de los personajes y generaron propuestas sobre posibles diálogos que hicieran falta para la obra y la inclusión de algunos personajes que no aparecían en la historia. En una segunda lectura observamos algunas ilustraciones o contenido del relato que les sirviera de referente para el trabajo que desarrollaron en sus equipos.

Regresamos al salón y comenzaron el trabajo en equipo, organizaron lo que iban a realizar para la obra, ellos inmediatamente comenzaron a platicar sobre lo que les gustaría hacer. Mientras tanto yo efectuaba un recorrido por los diferentes equipos para apoyarlos. Cada equipo elaboro un documento escrito o a partir de dibujos, sobre los acuerdos a los que habían llegado para trabajar en las siguientes sesiones, y concluimos socializando los compromisos que habían tomado en los equipos. Para cerrar la sesión realizamos un ejercicio grupal de expresión corporal a partir de la lectura del cuento.

Sesión 3:

Cómo en la sesión anterior, revisamos lo que habían elaborado los niños en sus equipos las sesiones anteriores. Antes de trabajar en pequeños grupos, les propuse realizar una actividad relacionada con la ambientación sonora de la obra. Consistió en escuchar diferentes extractos de melodías y sonidos, relacionándolos con momentos de la historia. Después se acompañó la lectura del cuento con las melodías que habían elegido.

En un segundo momento la consigna fue trabajar con su equipo a partir de los acuerdos que ya habían tomado, la docente del grupo se acercó a apoyarlos de forma espontánea con el uso del material, o para dar alguna indicación. De igual manera pasé a los equipos para proporcionarles algunos materiales o elementos que les facilitaran las tareas, un esquema para anotar la partitura de sonidos, las tarjetas del alfabeto de movimiento, copias del cuento, pinturas, papeles, etc. Al finalizar la sesión socializamos lo que habían realizado, hablamos de las tareas pendientes para la siguiente sesión, y como se habían sentido hasta ese momento.

Sesión 4:

Se retomó el cierre de la sesión anterior, comencé pidiendo que recordaran y hablaran sobre lo que cada uno de los equipos había avanzado y el resto de los niños del grupo daba alguna sugerencia para resolver algunas dificultades o trabajo pendiente que mostrara el equipo. Posteriormente, tuvieron tiempo para trabajar en sus respectivos equipos, en lo que les hacía falta elaborar. Cómo para ese día los integrantes del baile eran muy pocos se les preguntó en general si había algún niño que quisiera cambiar de equipo o participar en ambos y apoyarlos. Debido al espacio que necesitó cada equipo, dividí al grupo en diferentes áreas de la escuela. La docente del grupo se quedó con los equipos de la escenografía y los disfraces dentro del salón. Mientras los otros tres grupos salieron a ensayar al patio, esto también los ayudo a hacer uso de un espacio más amplio, que correspondía con el que utilizarían durante la presentación de la obra

Sesión 5:

Se llevó a cabo el mismo día que la sesión cuatro sólo que después del recreo. Este tiempo se utilizó para exhibir la obra ante los compañeros, a modo de ensayo general, los equipos que estaban en el salón, que se enfocaban en la elaboración de la escenografía y disfraces, presenciaron la puesta en escena; el resto de los niños lo presentaron por cuenta propia, me mantuve al margen lo más posible, sólo apoyándolos cuando lo solicitaron. Cuando se terminó la presentación regresamos al salón, para hablar sobre lo que observaron y la presentación del día siguiente.

Sesión 6:

Al ser la última sesión, el momento previó a la presentación frente a los padres de familia, se llevaron a cabo los últimos detalles de la obra. Se revisaron detalles de la escenografía, checaron los instrumentos, el uso del espacio ya con todo montado, se colocaron las tarjetas del alfabeto de movimiento, y se pusieron los disfraces.

En un primer momento pasé a los padres de familia a la biblioteca. Ahí llevé a cabo una presentación digital en donde les mostré el proceso que llevaron los niños para la creación de la obra. Les hice hincapié a los papás sobre la importancia del proceso para la formación de los niños y los logros de los niños con relación a aspectos de la educación emocional: autonomía, relaciones entre pares, toma de acuerdos en equipo, la expresión de sus opiniones, escuchar a otros, la regulación de las emociones presente durante todo el proceso, y la seguridad al desenvolverse, entre otras.

Posteriormente los alumnos ayudaron a colocar a los padres de familia en sus asientos para presenciar la obra y los alumnos se colocaron en sus posiciones. La obra se desarrolló por completo a cargo de los alumnos, y aunque sucedieron algunas situaciones fuera de lo contemplado fueron capaces de solucionarlo en el momento. Al finalizar se presentaron a todos los participantes de los equipos frente a los padres de familia, y se llevó a cabo un cierre de la intervención en el salón con todo el grupo.

Fotografía V.

Presentación de la obra.



4.2 Mediación

Aunque no consideré en un primer momento el tomar en cuenta la mediación dentro de los elementos ejes para la intervención, al momento de revisar las notas de campo sobre las sesiones realizadas, comencé a percatarme de que en las interacciones que se suscitaron resaltaban los momentos en los que al tomar el papel como docente a cargo de las actividades, intercedía de una forma u otra para encaminar a los niños del grupo hacia los propósitos de la actividad, ya fueran en relación con la educación artística o emocional. En este tipo de interacción se llevaba a cabo un proceso de mediación, que Vigotsky (1979) describe como el apoyo externo para impulsar al niño en el alcance de un aprendizaje. Este generalmente se da a través de símbolos o herramientas que son proporcionadas generalmente por adultos, en este caso la docente a cargo de la actividad. De esta forma el niño pasa de la *zona de desarrollo próximo*²⁴ a su *nivel evolutivo real*²⁵ (p.133). A esta mediación, cuando es intencionalmente llevada a cabo

²⁴ Zona de desarrollo próximo: La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de otro o en colaboración con otros más capaces. (Vigotsky, 1979)

²⁵ Nivel evolutivo real: La resolución de problemas de forma independiente (Vigotsky, 1979)

por otra persona del entorno social con mayor experiencia, Bruner la denomina *andamiaje*²⁶.

Sin embargo, no solo era en la relación que tenía yo como investigadora que tomaba el papel docente con los niños dónde ocurrían tales mediaciones. En la interacción de la docente del grupo con los alumnos también se presentó. Otro tipo de mediación que existió, de una forma indirecta, fue de la investigadora (yo) hacia la docente a partir de la observación de las actividades que se realizaron y la reflexión que la docente realizaba sobre lo acontecido y su propia práctica, esta cobró visibilidad debido a las pláticas informales que se tuvieron al finalizar las sesiones, así como en la entrevista final.

Decidí dedicarle un espacio a la mediación ya que al revisar el material con el que contaba, así como al profundizar en los elementos teóricos en los que sustenta esta investigación, me percaté de que la educación emocional y principalmente la regulación emocional se ven constantemente influenciadas por este tipo de interacciones. Incluso es a través de la mediación que los otros conforman las estructuras que modelan las formas de percepción y expresión de las emociones, la conducta emocional, las significaciones y simbolizaciones; “es el adulto el que sirve de apoyo a los esfuerzos del niño por darle sentido a la experiencia y, al mismo tiempo, le proporciona una serie de reglas y guiones para interpretar la conducta” (Paez & Adrian, 1993, p.35), es quien enseña las normas sociales, quien provee de recursos de autocontrol y manejo emocional. Esto sucede a partir de lo que Bruner y Haste (1990) denominan *formatos de interacción*: intercambios que se realizan entre el niño y el adulto, el adulto proporciona ciertos guiones de las formas de interacción que moldean o regulan el repertorio emocional del niño de acuerdo a los patrones socioculturales; es a partir de este proceso que el niño a la larga realiza una mediación interna que le permita desenvolverse emocionalmente en los diferentes contextos sociales. Si bien los adultos que ejercen estos guiones son principalmente los familiares cercanos, los docentes también contribuyen a las significaciones que realizan los alumnos, principalmente en este nuevo entorno escolar. Por ello en este apartado me enfocaré principalmente en la mediación

²⁶ Andamiaje: En dónde la persona que tiene mayor dominio de la acción que se lleva a cabo o del problema planteado, apoya con ciertos elementos a aquella que aún se encuentra en proceso de aprendizaje proveyéndole de elementos que den la pauta para resolver la situación (Bruner, Gail y Wood, 1976, p.90).

que ocurrió por mi parte como investigadora hacia los alumnos, y aquella que realizó la docente del grupo al relacionarse con los niños en los diferentes momentos de las situaciones didácticas planteadas, debido a que se relacionan con el análisis del papel que juega el docente dentro de la intervención para llevar a cabo una educación emocional a través de la educación artística.

4.3 Mediación investigador-niños

Me detengo en este análisis debido a que considero que tuvo un impacto directo en las respuestas de los alumnos ante las actividades planteadas. Esta se caracterizó por las propuestas de trabajo desde la educación artística, que no era común en las actividades del grupo; y por generar un espacio en donde tuvieran la oportunidad de expresarse libremente y aportar ideas ante el trabajo que se estaba realizando.

En la dinámica grupal que había observado, la docente era la que dirigía la forma de participación de los niños, estos tenían ciertos tiempos marcados para hablar sobre lo que se estaba trabajando, y al mismo tiempo, la docente esperaba ciertas respuestas de su parte. El reconocimiento más evidente de las diferencias que existieron entre nuestras formas de mediación, lo realiza la misma docente del grupo durante la entrevista final cuando menciona que “el ambiente les favoreció también para expresar con seguridad sus ideas, expresar sus propuestas” (Delgadillo, 6 de julio 2017, p.2). Considero que la diferencia de las formas de mediación está vinculada a las experiencias personales, profesionales y de formación que hemos tenido, en mi caso me ha llevado a considerar las emociones y sus expresiones como un aspecto importante en la formación de los alumnos.

A continuación, me gustaría presentar estas situaciones de mediación en dos secciones de acuerdo a las circunstancias en las que se presentaron: Las primeras como una manifestación que partía de ciertas acciones que estuvieron contempladas dentro de la planeación de las actividades; y las segundas como una respuesta de forma espontánea ante la necesidad de la inmediatez en las situaciones que se presentaban al momento de la aplicación de la intervención. Ambas son pertinentes para mostrar cómo la mediación influye en la educación emocional, sin embargo realizo esta distinción porque en las primeras es posible tener cierta previsión encaminada a lo que se busca

lograr, resultados que se hicieron evidentes durante el análisis, y en las segundas se trata más bien de acciones y actitudes vinculadas con una visión del trabajo que surgieron como respuesta ante lo acontecido.

4.3.1 Mediación, acciones contempladas en la planeación.

Por un lado, una forma de mediación involucra cómo se *prepararon y guiaron las actividades*, me refiero a los elementos que se consideré para encaminar las actividades hacia un proceso de educación emocional. Por un lado, tomé en cuenta los lenguajes artísticos que se abordarían y elegí una mirada multi e interdisciplinaria. También decidí qué elementos de los lenguajes artísticos sería propicio abordar, para que de esta forma durante los procesos creativos se pudieran generar situaciones en las que los niños tuvieran experiencias que favorecieran la educación emocional. También la elección de las obras y los materiales precisos para la finalidad que se buscaba, así como la forma de organización de los mismos, desde momentos anteriores a la actividad y teniendo listo todo lo que se ocuparía, así como en el momento de la aplicación. Un ejemplo es la forma en la que se abordó el cuento de *Trucas*, este cuento permitió que los alumnos contemplaran las expresiones gestuales y las posturas de los personajes, que son tan expresivas en las ilustraciones de Juan Gedovius, lo que también propició experimentar con las expresiones corporal y sonora. Estos elementos los abordaré con mayor profundidad al hablar de los mediadores en el siguiente apartado. Aquí existe un proceso de mediación al momento de tener una intención de cómo abordar los materiales elegidos, de forma que estos proporcionaron ciertos elementos que apoyaran y dieran herramientas para que los niños pudieran experimentar y expresarse.

También se tenía que contemplar la forma de organización del grupo: las posibilidades de organización y decisión que los alumnos tendrían, el tipo de indicaciones que se les darían, una actitud de dirección de la actividad en dónde ellos supieran que se les permitía expresarse, los tiempos otorgados a los momentos de los procesos creativos y de las experiencias. Teniendo presente que, aunque se contemplaron desde el diseño de intervención, cuando se pusieron en práctica hubo que realizar modificaciones a partir de las reacciones que los niños tenían ante lo planteado. Por ejemplo, el decidir que en la primera secuencia las actividades estuvieran enfocadas a que ellos exploraran los

diferentes lenguajes para expresarse y en la segunda secuencia ya con esta experiencia comenzaran a realizar creaciones colectivas, primero en parejas y después en equipos más numerosos.

Otro momento en dónde estuvo presente la mediación fue durante las *asambleas*²⁷ *previas a las actividades donde se les dijo a los niños lo que se esperaba de ellos*, me refiero a un tiempo definido para hablar de lo que se iba a realizar durante la sesión, a este tiempo en las prácticas de educación preescolar se le nombra *asamblea de inicio*²⁸. En este momento les explicaba a los niños la finalidad de lo que íbamos a realizar, así como lo que se pretendía lograr con las actividades de ese día, esto generaba que los ellos tuvieran conocimiento sobre lo que se esperaba de ellos y de esta manera generar cierta atención de su parte en estos aspectos durante la situación:

Comenzamos una nueva secuencia, para ello les presenté el nuevo tema en el que estarían basadas nuestras actividades: *Viajemos juntos a otros mundos*. Para introducirlos en el tema les pregunté sobre lo que ellos suponían que se iba a realizar en esta secuencia... a partir de las respuestas que ellos dieron realicé el comentario de que era importante que hiciéramos uso de la imaginación para poder viajar a diferentes lugares. También, durante estos viajes imaginarios, tendríamos la posibilidad de convertirnos en personas o seres que habitaran esos mundos, recalcando que cuando lo hiciéramos trataríamos de ponernos en su lugar, movernos como ellos, pensar como ellos, sentir como ellos. Otra puntualización que realicé fue que durante las actividades que íbamos a realizar se buscaría que trabajaran con sus compañeros, ya fuera en parejas o equipos; esto se llevaría a cabo cuando realizaran las diferentes producciones artísticas. (Rodríguez, 14 de junio de 2017, p.1)

Este es un ejemplo de los planteamientos que se realizaban al inicio de las sesiones, hacía hincapié en los logros generales de la secuencia. Aquí les comenté a los niños que una de las herramientas que nos apoyaría durante las sesiones era el uso de la

²⁷ Asamblea: momento de diálogo grupal

²⁸ Asamblea de inicio: momento de la sesión de dialogo grupal dónde se habla sobre lo que se va a realizar durante la sesión y se introduce al grupo en la actividad.

imaginación. Esta se utilizaría en diferentes momentos para favorecer la empatía, esto siguiendo el planteamiento que realiza Greene (2005) en el que la imaginación nos permite colocarnos en el lugar del otro, esto los llevaría a pensar en escenarios diferentes al que habitan, el imaginarse como otros seres y ponerse su lugar. Otro aspecto en el que se les solicitó atención a los niños era que durante las actividades que se realizaran se intentaría trabajar con otros, en equipo o por parejas. El objetivo de la secuencia era: “Que los niños logren establecer relaciones con sus pares en donde esté presente la empatía, a partir de situaciones imaginarias y creaciones artísticas grupales que pongan en juego el uso de las diferentes expresiones de los lenguajes artísticos”. (Diseño de la secuencia Viajemos juntos a otros mundos, p.1). Por lo tanto, existe una relación entre lo que se platicó con ellos en la asamblea sobre lo que se esperaba de ellos, y lo que se tenía previsto lograr, esto con la finalidad de que los niños lo tuvieran presente durante las actividades.

Analizando lo sucedido durante las asambleas me percaté de que en ese momento se llegaron a establecer elementos que generaban *formatos de interacción*. Como adulto establecía ciertos parámetros o guiones de lo que esperaba, dependiendo de la finalidad que tuviera cada una de las sesiones, era una forma de introducirlos al uso de las herramientas que más adelante se les proporcionarían. En la primera secuencia, *Juguemos a los monstruos*, favorecí las formas de comunicación entre pares a partir de la expresión con los diferentes lenguajes artísticos. En la segunda secuencia, *Viajemos juntos a otros mundos*, busqué que en los procesos de creación en común se exploraran formas de relaciones a partir de la elaboración de las producciones artísticas. Y finalmente en el proyecto, una puesta en común, un trabajo grupal en donde el papel de los niños fuera más autónomo, busqué generar un trabajo colaborativo multidisciplinario.

Otra forma en la que se llevó a cabo la mediación prevista desde la planeación fue la forma en la que se guio la *reflexión a partir de diferentes cuestionamientos*, preguntas que ayudaron de manera directa o indirecta a centrar la atención de los niños en aspectos específicos, ya fueran de la obra que se estaba apreciando o de la actividad que se realizaba para encaminarlos a pensar sobre diferentes elementos de la educación emocional, estos cuestionamientos tuvieron diferentes intenciones.

La primera intención que observé al analizar las sesiones fue la función de recuperar los saberes previos de los niños, se realizaban en las *asambleas de inicio*, antes de alguna actividad, o en momentos previos para la apreciación de una obra. En la primera sesión de la secuencia *Juguemos a los monstruos* se comenzó la asamblea con la pregunta: “¿Qué es lo que creen que vamos a hacer?” (Secuencia Juguemos a los monstruos, 25 de mayo, sesión 1, p.2). Esta primera pregunta estaba encaminada a identificar las ideas previas de los niños sobre la educación artística, así como las experiencias que habían tenido. Aunque se habían realizado observaciones anteriores, y platicado con la docente para contemplar las formas de trabajo con relación a la educación artística y emocional, esta pregunta tenía como finalidad darles voz a los niños y hacer presentes esas ideas que ellos tenían y que compartieran con el grupo. Los niños en general relacionaban la educación artística con las artes visuales, principalmente la pintura y el dibujo; fue hasta que mencioné los otros lenguajes artísticos que empezaron a establecer asociaciones de otras experiencias que habían tenido: ir a una obra de teatro, ver un baile en la televisión, cantar una canción. Conforme algún niño mencionaba una experiencia otros iban realizando asociaciones con algún evento, sobre todo algo que hubieran visto en televisión. De esta forma ampliaron las ideas sobre el trabajo que íbamos a realizar.

Las siguientes preguntas utilizadas en esta sesión fueron para introducirlos al tema de la secuencia: “¿Cuáles monstruos conocen? ¿Qué piensan sobre estos monstruos?... ¿Recuerdan a algún monstruo que no sea de películas?” (Secuencia Juguemos a los monstruos, 25 de mayo, sesión 1, p.3). Estas tenían relación con el tema y el motivo por el que se iba a trabajar con los monstruos: las posibilidades que estos tenían. El tema atrajo el interés en los niños y las preguntas lograron profundizar en aspectos emocionales; los primeros monstruos que ellos mencionaban eran aquellos que habían visto en películas, eran sus primeros referentes, la mayoría hablaban de que estos les provocaban miedo, incluso se abrazaban y comentaban entre ellos al respecto, esta respuesta me pareció interesante ya que mostraba una expresión que para ellos no era tan común compartir en la escuela: el miedo. Las últimas dos preguntas las agregué para encaminarlos hacia otros referentes que no fueran aquellos monstruos que les daban miedo; sin embargo, para ellos existía una relación inevitable entre los villanos y los

monstruos: eran seres malos y temibles. Por lo que traté de que la plática se dirigiera hacia aquellos seres fantásticos que tenían otras connotaciones: monstruos alegres, juguetones, traviesos..., sobre todo los que aparecían en los cuentos de la biblioteca escolar, que finalmente ellos reconocieron.

En ambos casos podemos observar cómo las preguntas que realicé rescataron las ideas que los niños tenían sobre el tema. Los situaron en un punto de partida conocido para que después se integraran a la propuesta de la actividad, les permitieron un diálogo donde expresaran emociones; además ayudaron a encaminar la conversación hacia donde se pretendía que los niños llegaran, para dar pie a la consecución de las siguientes actividades propuestas.

La segunda intención de los cuestionamientos que detecté fue la de servir como detonadores para los procesos creativos, se pueden observar por ejemplo en la última sesión de la secuencia *Juguemos a los monstruos*. En esta les propuse que por equipos realizaran un dibujo sobre el lugar que ellos imaginaban en donde vivirían los monstruos, con apoyo de una ambientación sonora le pregunté cómo imaginaban este lugar: ¿dónde era?, ¿qué había?, ¿era un bosque, la playa, una montaña?... ¿cómo eran los monstruos que ahí vivían?, si tenían una casa ¿cómo era?" (Rodríguez, 12 de junio de 2017, p.2). Posteriormente ya cuando los equipos estaban sentados en las mesas, les pedí que tomaran acuerdos sobre lo que iban a llevar a cabo alrededor de los siguientes cuestionamientos: "¿Cómo sería ese lugar? ¿Quién viviría ahí? ¿Cómo se sentirían los monstruos que ahí viven? ¿Qué colores podrían utilizar? ¿Cómo podrían ser los objetos de ese lugar?" (Rodríguez, 12 de junio de 2017, p.2). Hubo otros referentes que también sirvieron para favorecer este proceso: la apreciación de obras pictóricas, una ambientación sonora y el uso de un cuento; sin embargo las preguntas proveyeron elementos a considerar para favorecer la creación de su pintura sobre el lugar que ellos imaginaban en dónde vivían los monstruos, también fueron un punto de partida para lograr tomar acuerdos sobre lo que tendrían que realizar por equipos.

La tercera intención que estuvo presente en los cuestionamientos fue generar una reflexión sobre la obra que se apreciaba. Centrabán la atención de los niños en aspectos específicos de la historia del cuento, las ilustraciones, las pinturas, esculturas, instalaciones, danzas, etc., para generar una reflexión sobre aquello que deseaba

abordarse en la sesión, tanto en aspectos de las formas de expresión de los lenguajes artísticos, como con relación a la educación emocional.

Un ejemplo son las preguntas que se realizaron en la última sesión de la secuencia Viajemos juntos a otros mundos. Después de la lectura del cuento: *La cosa perdida* de Shaun Tan, realicé los siguientes cuestionamientos sobre lo acontecido: “¿Por qué creen que estaban perdidas? ¿Cómo se sentía la cosa perdida antes de que la encontraran? ¿Cómo lo notaron? ¿Cómo se sentía con la compañía del niño? ¿Cómo era el primer lugar en donde se iba a quedar la cosa perdida? ¿Qué sintieron al verlo? ¿Cómo era el segundo lugar? ¿Cómo estaban las otras cosas perdidas?” (Rodríguez, 26 de junio de 2017, p. 1).

Durante esta secuencia uno de los aspectos que se había abordado era la empatía a partir de la imaginación; las preguntas por lo tanto estaban encaminadas a que los niños logaran imaginar las emociones de los personajes de la historia, también busqué que reconocieran los elementos que les permitían identificar cómo se sentía el personaje, para que después pudieran hacer uso de estos elementos e identificar las emociones de los personajes en momentos cotidianos, como al trabajar con sus compañeros.

Dentro de la mediación que se llevó a cabo a partir de las preguntas, algunas se encaminaron a generar un proceso de catarsis²⁹ en donde se identificaran con las emociones de los personajes, como: ¿Por qué creen que estaban perdidas? ¿Cómo era el primer lugar en donde se iba a quedar la cosa perdida? ¿Qué sintieron al verlo? ¿Cómo era el segundo lugar? ¿Cómo estaban las otras cosas perdidas? Estas ayudaban a los niños a identificar sus emociones y percepciones dentro de la historia. Y las preguntas: ¿Cómo se sentía la cosa perdida antes de que la encontraran? ¿Cómo lo notaron? ¿Cómo se sentía con la compañía del niño? Apoyaban al proceso imaginativo generador de empatía. Cabe señalar que para el análisis estoy separando tanto las preguntas como los procesos, en realidad estos se complementaron en la experiencia, es decir la identificación emocional con el personaje que les permitiera reflejar a los niños sus propias emociones, también fue lo que permitió imaginar cómo se sentiría el otro para poder generar empatía.

²⁹ Se profundizará en este concepto en el siguiente capítulo

Me gustaría centrarme en la pregunta de ¿Cómo lo notaron?, es decir, cómo se dieron cuenta de cómo se sentía la cosa perdida. Esta pregunta buscaba una reflexión sobre ciertos elementos que los niños observaron tanto del texto leído, como en las ilustraciones del cuento; como ya se había estado trabajando en otras ocasiones, las respuestas de los niños fueron casi inmediatas: “Aarón: se ve encogida como cuando nosotros estamos tristes. Ángel: brinca porque estaba feliz. Fernanda N: el niño al verla se daba cuenta de que tenía hambre, por cómo se mueve. Rita: tiembla cuando está asustada. Mari Jo: le gusta jugar, parece que sonrío.” (Rodríguez, 26 de junio de 2017, p.2). En las ilustraciones observaron posturas, movimientos, algunos diálogos, etc. Más adelante también se les apoyó trasladando la situación hacia algún compañero del grupo, lo cual favoreció ese día las formas de relacionarse durante el trabajo en equipo.

Otra intención al realizar los cuestionamientos era generar una reflexión sobre las actividades realizadas; se presentaron en dos momentos, uno durante las actividades para que existiera una reflexión en la acción, y el segundo momento se realizaba al finalizar las actividades, este espacio fue constante durante todas las sesiones ya que se contemplaba como parte del cierre, a modo de *asamblea final*³⁰ con el grupo.

En la primera sesión de la secuencia *Viajemos juntos a otros mundos*, les hice algunas preguntas al finalizar la sesión sobre lo que se había realizado: “¿Les costó trabajo realizar las estatuas con sus compañeros? ¿Cómo se sintieron cuando fueron estatuas? ¿Y cuando fueron los escultores? ¿Qué imaginan que sintieron sus compañeros cuando los acomodaban como estatuas? ¿Tenían cuidado con las estatuas al acomodarlos?” (Rodríguez ,14 de junio de 2017, p.6). Si bien las preguntas tenían una relación directa con lo trabajado en la sesión, también permitían encaminar a los niños a reflexionar sobre lo que sintieron durante la actividad, cuestionarse sobre la actividad que habían realizado en parejas, cómo se habían sentido durante este proceso, y qué habían experimentado; también a partir de las preguntas empecé a plantear la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, pensar en cuidar al otro, ¿qué sentía este mientras moldeaban su cuerpo a modo de escultura? Tener la opción de imaginar lo que el otro pensaba o sentía.

³⁰ Asamblea final: momento de diálogo grupal, durante este se reflexiona sobre la sesión y se concluye el trabajo.

En el caso de cómo se efectuaron los cuestionamientos durante el proyecto se puede observar en cualquiera de los cierres de sesión:

Durante la sesión cada equipo había realizado un documento... donde se bosquejaba la organización de las actividades que realizarían para preparar la obra, a partir de la toma de acuerdos. Para concluir la sesión se socializaron estos acuerdos y compromisos que habían tomado en sus equipos... Esto permitió que el grupo en general tuviera una idea sobre cómo se estaba empezando a preparar el trabajo para el montaje de la obra, esto respondió a algunos cuestionamientos que los niños realizaban durante la sesión, por ejemplo, Mariano preguntó: ¿y quién va hacer el túnel? En este momento de cierre, le pedí que volviera a realizar esta pregunta, y los chicos de escenografía le explicaron que ellos lo harían y cómo tenían planeado hacerlo. Sammara preguntó: ¿quién va a ser la niña, y el niño? ¿quién la mamá? El equipo de actuación mostró qué personaje le tocaba a cada uno... Posteriormente realicé algunos cuestionamientos dirigidos a las formas de organización: ¿Cómo se pusieron de acuerdo en lo que iban a realizar? ¿Tuvieron alguna dificultad cuando tomaron los acuerdos? (Rodríguez, 29 de junio de 2017, p. 7)

Al ser la segunda sesión del proyecto y la primera en la que compartían el trabajo realizado aun hubo que apoyarlos con cuestionamientos, estos tuvieron dos enfoques: el primero en el cual hubo más intervención por parte de los niños para conocer la intervención de los otros equipos, y en la segunda dónde realicé cuestionamientos dirigidos a reflexionar sobre las formas de interacción y organización.

Existieron diferentes formas de interacción que estuvieron contempladas como acciones desde la planeación, estas interacciones mediaron la participación, reflexión, conducta, etc., de los niños del grupo: las formas de organización, los materiales, los momentos de diálogo y los cuestionamientos, permitieron que las actividades siguieran la finalidad que se buscaba al implementar la intervención. Además, la intervención desde su planeación buscó proveer a los niños de un espacio de experiencias artísticas que posibilitara la expresión, la comunicación intencionada y simbolización de las

emociones, así como un encuentro donde se generaran relaciones con sus pares, lo cual ya es una forma de mediación.

4.3.2 Mediación como respuesta ante lo acontecido en las situaciones

Las experiencias personales, profesionales y de formación inciden en la forma de mediación que un docente lleva a cabo. En el caso de la mediación que se efectúa de forma espontánea como una respuesta ante lo que acontece en el aula, el docente reacciona de acuerdo a sus teorías implícitas, en este momento existen muchos filtros que afectan su forma de actuar, algunos de los que me percaté fueron: el enfoque pedagógico, la cultura escolar, las nociones de los profesores sobre el tema, las exigencias de las autoridades, y finalmente, las experiencias personales que tienen las docentes.

En este tipo de mediación cobraron más presencia los *formatos de interacción*, “reglas de regulación emocional, donde los niños establecen una relación entre los estados emocionales y las situaciones asociadas” (Páez y Adrián, 1993, p.34). Me percaté de la existencia de dos detonadores que generaron mi intervención: El primero fue la búsqueda de crear un espacio seguro de expresión para los niños del grupo. Y el segundo detonador fue la presencia de un conflicto entre los alumnos, sobre todo en los momentos en los que tenían que tomar un acuerdo. Sin negar mi implicación personal considero que, dentro de la cultura escolar, principalmente a nivel preescolar, la presencia de una discusión entre pares genera preocupación entre los docentes, por lo tanto, existe una respuesta inmediata para solucionarlo, que fue lo que me sucedió.

El tipo de mediación que observé, al efectuar el análisis de las notas de campo y videos, tuvo lugar durante las actividades con el propósito de favorecer la educación emocional y la educación artística. Un ejemplo es lo sucedido en la primera sesión de la secuencia *Juguemos a los monstruos*, los niños se encontraban presentando las *partituras de sonido*³¹ que habían creado a partir de la experimentación previa con el cuento de *Trucas*:

³¹ Partitura de sonido: elementos gráficos que funcionan como referentes visuales de un sonido, estos referentes se colocan en forma sucesiva para crear una secuencia de sonidos

Al momento de presentar la partitura frente al grupo, el equipo integrado por de Aylin, Mari Jo, Samara, Emmanuel y Karen, dio la impresión de que se intimidaron ante la mirada de los otros: disminuyeron el volumen de los sonidos que interpretaban, se superponían los sonidos que emitían unos con otros que iban retrasándose en los tiempos, algunos guardaron silencio; siendo que momentos antes mientras ensayaban observé que se organizaron, coordinaron bien su participación y todos emitían los sonidos en un volumen alto. Cuando noté que probablemente se encontraban nerviosos, al finalizar su presentación, propuse hacer un alto, llevé a cabo un ejercicio de relación, además de aclararle al grupo que en ese espacio de trabajo ellos podían sentirse seguros de expresarse. Decidí posteriormente que los niños que pertenecían a este primer equipo observarían la participación del resto. Los siguientes pequeños grupos mostraron mayor seguridad... Al finalizar pregunté al primer equipo si querían volver a presentarlo, todos afirmaron con gestos o verbalmente, y en esta ocasión la expresión se escuchó clara y coordinada. (25 de mayo, Sesión 1, Secuencia Juguemos a los monstruos, p.7)

Aquí mi decisión de intervenir estuvo impulsada por haber observado cómo los niños en el momento previo a la presentación habían logrado una expresión sonora coordinada y animada; sin embargo, frente a sus compañeros podía percibir cierto nerviosismo, por lo que los sonidos no tuvieron la suficiente intensidad e incluso algunos niños guardaron silencio. Opté por no realizar ningún comentario sobre el cambio en el desempeño, y efectuar un pequeño ejercicio motor que conocía para relajarlos; esto lo hice previamente a la presentación de los otros equipos para procurar que no les sucediera lo mismo. El ejercicio les resultó divertido y continuaron presentándose. Finalmente, al terminar, tomé la decisión de no forzar al equipo a volverse a presentar, les pregunté su opinión, ellos decidieron realizarlo y lograron ejecutarlo con más confianza, justo como los había visto en los ensayos que habían realizado.

Fotografía VI.

Niños elaborando su partitura de sonidos.



Podemos observar cómo la mediación que llevé a cabo empezó a establecer, como lo mencionan Páez & Adrián, ciertos guiones, reglas del contexto que estábamos creando, sobre los diferentes ámbitos de educación emocional, probablemente con mayor peso en la regulación, donde los niños establecieron una relación entre los estados emocionales y las situaciones asociadas (1993, p.34). En este ejemplo se habla de la identificación de emociones, yo puedo observar la pena, vergüenza o nerviosismo; de modo indirecto les di a entender que socialmente se observa como una posible causa de incapacidad para ejecutar algunas tareas, y les proporcioné ciertas herramientas para regular esta emoción. De esta forma se empezaron a generar formatos de interacción dentro del ambiente escolar, en específico dentro de la intervención.

En cuanto a la mediación que se llevó a cabo para que los niños logran tomar acuerdos, principalmente ante la presencia de un conflicto, existieron dos momentos durante las sesiones. Uno, antes de empezar un momento de trabajo en equipo, que implicaría posteriormente la toma de acuerdos; este lo realizaba ya fuera porque yo consideraba que dentro de la actividad se pudieran suscitar conflictos por la situación planteada, o porque previamente en situaciones parecidas había observado que

sucedían discusiones o dificultades. El otro se daba al intervenir en los tiempos en los que estaban realizando estas tomas de acuerdo, sobre todo cuando observaba que se les dificultaba y no lograban llegar a un consenso. Aquí nuevamente podemos observar la necesidad personal y considero cultural como docente de que se llegue a una solución, a un desenlace.

Del primer tipo, un ejemplo fue durante la sexta sesión de la segunda secuencia, *Viajemos juntos a otros mundos*. Reflexionábamos sobre el cuento *La cosa perdida*, hablábamos de identificar en la cosa perdida sus emociones y aquello que deseaba comunicar. En ese momento, recordé que dos sesiones antes³² el grupo había tenido dificultades, incluso habían tenido discusiones al respecto, durante el momento en que trabajaron en equipo. Los niños durante ese momento de conflicto dentro de los equipos se habían separado en varios grupos internos resolviendo la tarea cada uno por su cuenta o, debido a la decisión de algunos integrantes, habían deshecho el trabajo realizado, sin argumentar por qué. Desde la perspectiva cultural que yo había adquirido sobre evitar el conflicto en el trabajo por pequeños grupos, e incluso desde el objetivo que tenía sobre generar empatía en los niños del grupo, esta situación resaltó, la consideré incluso una sesión en la que no se cumplieron del todo los objetivos. Fue en ese momento que me senté a reflexionar en lo que hizo falta para que la sesión hubiera tenido un mayor éxito, me percaté de que, aunque hubieran tenido actividades previas en donde habían trabajado en colectividad en los momentos de reflexión no habíamos hablado sobre las estrategias y herramientas que les habían permitido la toma de los acuerdos o qué se los había dificultado, los niños no habían tenido este espacio dentro de la intervención para tener consciencia al respecto. Busqué entonces la forma de abordar el tema con mayor profundidad dentro de las sesiones posteriores, proveerlos de algunas herramientas:

Les pregunté cómo sabían que el personaje expresaba esas emociones, Sammara contestó: porque nos lo imaginamos. Tomando esta respuesta como referencia les hablé sobre cómo justamente podíamos también hacer lo mismo con sus compañeros cuando jugaban o trabajaban juntos: imaginar lo que el otro podría sentir o pensar, a partir de lo que sabíamos

³² Puede verse esta situación en el capítulo 6

de él, y de esta forma poder tomar decisiones pensando también en los otros. (Rodríguez, 29 de junio de 2017, p.3)

En esta intervención la mediación que llevé a cabo estaba enfocada en reflexionar sobre el uso de la imaginación para colocarse en el lugar del otro, para generar empatía, traté de dar lugar a una nueva noción del ámbito de la educación emocional, nombrarla y significarla. Procuré que los niños tomaran en cuenta elementos con los que ya habían trabajado como la expresión corporal o aquello que sabían sobre sus compañeros para considerarlo en las decisiones que tomarían más adelante, en este caso las siguientes actividades de la sesión en donde trabajarían por equipos. Analizando este ejemplo puedo darme cuenta de que intentaba apoyarlos con el uso de ciertos *mediadores simbólicos* como lo son la imaginación y la empatía como apoyo en sus interacciones con los compañeros de su grupo. Les proporcioné entonces un ejemplo de un guion de interacción retomando la acción efectuada con los personajes del cuento, para que establecieran una relación con la interacción que efectuaban con sus compañeros del grupo.

Otro momento fue en la segunda sesión del proyecto, previamente me había encontrado con momentos en que la toma de acuerdos les dificultaba llegar a una conclusión, a menos que hubiera la intervención de un adulto. Un ejemplo se dio durante la última sesión de la primera secuencia, en donde llegar a acuerdos les costó mucho trabajo y abarcó un tiempo considerable de la sesión, aunque los niños ya habían tenido más oportunidades de trabajar en creaciones colectivas, aún tenía la incertidumbre sobre si era posible que logran realizarlo. En la cultura del preescolar se considera importante prevenir este tipo de situaciones desde el momento de la planeación, por eso opté por abordarlo desde el momento en el que se dieron las indicaciones, en la búsqueda de evitar la presencia de un conflicto:

Regresando al salón, retomamos el trabajo por equipos, se organizaron de acuerdo a los pequeños grupos que habían elegido la sesión anterior, cada uno sentado en una mesa. Les expliqué que iban a trabajar con sus equipos, que juntos iban a establecer las tareas para los siguientes días para poder llevar a cabo la obra de teatro, esto implicaba tomar acuerdos ellos tenían la libertad de decidir qué iban a realizar, cómo hacerlo y qué

material utilizarían. Para ello [les proporcioné algunas herramientas de apoyo y les sugerí algunas estrategias para este momento de interacción]...ellos inmediatamente comenzaron a platicar sobre lo que les gustaría hacer. (Rodríguez, 29 de junio, p.3)

Realicé esta acción para adelantarme a la presencia de un conflicto, detecté en ella dos elementos que utilicé para llevar a cabo la mediación: el tipo de organización e indicaciones que les di para llevar a cabo la sesión; así como los instrumentos que les sirvieron de apoyo. Ambos contribuyeron a la dinámica, los procesos creativos y los tipos de interacciones que se suscitaron dentro del grupo. El uso de cuento como mediador instrumental³³, así como las hojas donde representarían su organización, y que posteriormente entregaron como resultado de su trabajo, fueron un apoyo para que los niños logaran tomar acuerdos

Pensando lo que dice Vigotsky sobre cómo en el ambiente en donde se desenvuelve el niño es donde se establecen ciertas reglas conductuales, significaciones sobre el actuar; en dónde en un primer momento el niño subordina su conducta a las reglas establecidas para más tarde ser capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento; es decir, convertir este autocontrol en una función interna (1979, p.138). Creo que lo que sucede en este ejemplo es algo parecido: durante las sesiones de trabajo anteriores se fueron dando ciertos formatos, guías y parámetros de interacción, en los cuales existieron momentos de resignificación por parte de los estudiantes, momentos en los que lograron resolver los conflictos que se les presentaron y otros en los que no; esto se vio reforzado en la primera sesión del proyecto al organizar el trabajo grupal, en esta sesión se proporcionó la información sobre lo que podrían llevar a cabo, la disposición del trabajo por equipos de una forma parecida a como se había estado procediendo con el grupo, se volvieron a establecer parámetros del guion que ellos podían seguir para lograr lo que se les solicitaba. Por lo tanto, el dar las indicaciones al principio de la actividad, dejando en claro que: era un trabajo que realizarían con sus compañeros sobre la asignación que habían elegido para su equipo, y contando con los elementos que habían investigado sobre las obras de teatro, más el apoyo mediador del cuento, permitió en general que logaran tomar acuerdos con sus equipos sobre las

³³ Hablaré en el siguiente capítulo al respecto

tareas a efectuar. Estas indicaciones fungieron como parámetro, pasos a considerar para lograr la meta de ese día. Sin embargo, como se puede ver en el análisis del siguiente punto aun fue necesaria la intervención del adulto durante los momentos en los que llegaban a los acuerdos, pero disminuyó el tipo de interacción por parte de las docentes, así como una menor presencia del conflicto. Habían comenzado a internalizar la dinámica de interacción que hasta el momento se había propuesto, que gracias a las posibilidades de los procesos de creación artística se habían suscitado, también el uso de herramientas que ellos habían adquirido a lo largo del ciclo escolar; claro que aun hubo casos en los que se tuvo que apoyar Me pregunto entonces si esta necesidad cultural de evitar los conflictos es benéfica o no, sé que dentro del contexto escolar se ve como un logro que la dinámica suceda de esta manera, pero no estoy del todo segura si el establecimiento constante de estos guiones de alguna forma limita el uso de estrategias alternativas por parte de los niños, que tanto en realidad es el deseo de los adultos, en este caso los docentes, por obtener ciertos resultados en la dinámica del grupo en beneficio de un ambiente socio afectivo considerado culturalmente adecuado, o si más bien se están limitando las posibles respuestas creativas de los niños para resolver sus conflictos.

En cuanto a los momentos en los que intervine durante la toma de acuerdos, un ejemplo aparece en la sexta sesión de la secuencia *Juguemos a los monstruos*, era la primera ocasión en que trabajaban por equipos más grandes, alrededor de cinco niños y tenían que realizar una obra plástica:

Ángel y Fernanda G. discutían sobre dónde iban a poner las nubes y quién las iba a pintar. La mayoría de los niños ya habían acordado qué dibujarían, dónde y cómo; pero Ángel no estaba de acuerdo con ellos y quería hacer otra cosa, por lo que el resto del equipo se molestaba. Cuando me acerqué a platicar, Aarón y Fernanda G. explicaban su idea, y Ángel argumentaba que no lo dejaban participar. Procuré mediar la conversación para que ambos lados se escucharan y tomaran en cuenta la opinión del otro estableciendo turnos. (Rodríguez, 12 de junio de 2017, p.3)

En este caso la mediación consistió únicamente en apoyarlos para establecer turnos para hablar y que de esta forma escucharan lo que el resto de sus compañeros decía.

De esta forma lograron tomar una decisión sobre lo que deseaban realizar, algo que generalmente a esta edad aún les cuesta trabajo, y que es un formato de interacción que es socialmente necesario para los trabajos y conversaciones grupales, en general para tomar acuerdos o cualquier tipo de diálogo, sin embargo, incluso tenemos dificultad los adultos para lograrlo. Y me pregunto qué tanto culturalmente contribuimos a este formato de interacción: si en las conversaciones que los niños presencian escuchamos a los otros, o si cuando los niños nos quieren dar su opinión qué tanto los escuchamos, les damos la oportunidad de expresarse o más bien imponemos nuestro punto de vista.

Un proceso diferente de organización sucedió en el equipo que iba a actuar:

En el equipo de actuación, al observar que se les dificultaba definir quién tendría el papel de la hermana menor, ya que todas las niñas deseaban ese papel, y comenzaban a discutir, me acerqué y les pregunté: ¿Cómo podrían decidir a quién le tocaría el papel?, ya que no todas pueden ser la hermana pequeña. Una de las niñas (Fernanda) propuso llevar a cabo la rima *de tin marín de do pingüe*, todas estuvieron de acuerdo y el papel lo obtuvo Karla. Aunque en las caras de las niñas a las que no les tocó ser la hermana se veía reflejada cierta tristeza, frustración o tal vez decepción, comenzaron a buscar qué otro personaje podrían interpretar, sin reclamarle a la niña que había ganado el papel. -Yo quiero ser la bruja- dijo Rita inmediatamente, Karen y Fernanda se mostraban más indecisas, les mencioné otros posibles personajes, Karen quiso ser el lobo y Fer la narradora. (Rodríguez, 29 de junio de 2017, p.6)

En este caso las emociones para llegar a un acuerdo estuvieron más presentes, por querer caracterizar al personaje de la niña. Sin embargo, solo con un comentario y algunos cuestionamientos ellos lograron definir cómo resolver la toma de acuerdos, utilizando un mediador conocido, que fungió como apoyo para tomar una decisión, en este caso un juego, una rima. Este mediador les permitió concebir la decisión como justa, por lo tanto, las emociones que se mostraron en sus caras fueron reguladas de manera que les permitió continuar con la actividad que estaban llevando a cabo en ese momento y buscar una alternativa que las dejara satisfechas.

En este tipo de mediación es más evidente cómo se busca proporcionar ciertos formatos de interacción a los niños, a partir de las acciones que se propiciaron en las dinámicas de los procesos creativos, de los cuestionamientos, intervenciones, o de la búsqueda de empatía con los personajes de los cuentos. Se establecieron formas de convivencia, y se proveyeron elementos que les apoyaran en el trabajo en equipo y la toma de acuerdos. Ahora ya con calma y tomando distancia puedo decir que la mediación que realicé estuvo filtrada por ciertos convencionalismos culturales que tenía yo con relación al montaje de la obra, en las obras escolares generalmente a cada niño que participa le corresponde un personaje, ahora me cuestiono: ¿por qué tendría que haber sólo una niña en la historia? pienso en que pudo haber sido posible que las niñas entraran en diferentes momentos de la obra, o tal vez aumentar el número de hermanas, es decir buscar otras posibles respuestas a esta situación.

La mediación que como investigador, al aplicar la intervención, llevé a cabo, tanto al momento de la realización como en el análisis, cobró un papel protagónico, ya que las respuestas que se suscitaron tanto en las dinámicas del grupo como en las reacciones individuales de los niños estuvieron atravesadas por este tipo de interacción. Me hizo preguntarme sobre cómo las significaciones culturales que tenemos como docentes, lo que suponemos como óptimo dentro del trabajo en el aula, enmarca nuestras acciones, sobre todo aquellas que dan respuesta de forma espontánea a situaciones que emergen en el acontecer diario. La búsqueda constante por evitar los conflictos entre estudiantes es un claro ejemplo de estos supuestos culturales.

4.4 Mediación docente – niños

Otro tipo de mediación que pude observar al momento de analizar los registros de la intervención fue aquella que ocurrió entre la docente del grupo y los alumnos. Pese a que la docente no se encontraba a cargo de la actividad, existieron diversos momentos en los que ella intervino, ya fuera acercándose a un equipo de trabajo o de manera grupal.

Es posible observar durante los momentos en los que interviene las ideas implícitas que tiene la docente, de las cuales hablé en el capítulo del contexto, y la influencia que tienen en la forma de interactuar y de mediar con relación a las acciones de los niños del

grupo. La interacción que ella tuvo con el grupo tuvo un cambio gradual con el avance de las sesiones. En un primer momento se mantuvo como observadora de las actividades, posteriormente se acercó a los equipos a ver cómo trabajaban y apoyarlos en lo que realizaban con algunos comentarios, ya en el proyecto tuvo una interacción más directa, ya fuera en actividades grupales o cuando el grupo se dividía a trabajar. Casi al finalizar el proyecto hablaba con los chicos sobre su trabajo durante las asambleas grupales, se acercaba a los equipos para ver lo que necesitaban y se propuso para trabajar con algunos de ellos.

Deteniéndome a analizar estas acciones pude notar que, en un principio, durante la mitad de la primera secuencia, mientras observaba lo que acontecía en las actividades tuvo dos actitudes: observar la actividad cuando se trabajaba de manera grupal para después acercarse a los equipos a escuchar lo que en estos se comentaba o cómo se organizaban; o se ponía a realizar otras actividades mientras yo dirigía al grupo. En el primer caso, ella buscaba entender y analizar el tipo de actividad que se realizaba y con qué finalidad; al acercarse con los equipos en ocasiones trataba de apoyarlos en la organización de lo que se encontraban realizando, y buscaba que se hiciera de una manera que ella consideraba correcta, como las formas en las que se debían de organizar para tomar acuerdos, o les hacía propuestas sobre cómo resolver la actividad que estaban realizando. En esta acción podemos observar que ella toma en cuenta ciertos parámetros sobre las formas de interacción y de resolución de la toma de acuerdos, que están filtrados tanto por su experiencia personal como por las ideas que se tienen en la cultura escolar del Jardín de niños. En una de las pláticas informales me comentó que notaba que cuando ella se acercaba a alguno de los equipos a preguntar sobre el trabajo que estaban realizando inmediatamente se tensaban los niños, aunque previamente los había visto con una actitud más relajada. Es a partir de esta reflexión que empieza a cuestionarse sobre las formas de intervención que realiza con sus alumnos.

En un segundo momento, a finales de la segunda secuencia, principios del proyecto, ella realizaba intervenciones en las que se observaba una mediación en las actividades que los niños llevaban a cabo de forma más directa e intencionada. Un ejemplo de esto fue la primera sesión del proyecto: ellos se encontraban decidiendo el tipo de historia

que querían realizar en la obra, habían escogido basarse en un cuento para hacerlo, y estaban votando por cuál cuento querían realizar. Varios niños querían representar una de las obras que habían observado previamente³⁴ y que habían llevado a cabo las mamás del grupo: *Caperucita roja* o *Los tres cochinitos*. Sin embargo, la docente prefería que realizaran un cuento diferente, había cuatro propuestas sobre los cuentos en los cuales les gustaría basar la obra, los dos cuentos clásicos que mencioné, *Trucas* de Juan Gedovius y *El túnel* de Anthony Browne, con ambos habíamos trabajado en las sesiones de las secuencias. Parecía, por los comentarios que hacían los niños antes de las votaciones, que el cuento que elegirían sería el de *Los tres cochinitos*, pero al darse cuenta de ello la docente comentó: “Recuerden que las mamás ya presentaron *Caperucita Roja*... estaría bien que fuera una historia diferente, que las otras personas no conocieran, el cuento de *Los tres cochinitos* ya muchas personas lo conocen”. (Rodríguez, 28 de junio de 2017, p.3). Después de estos comentarios, cuando se efectuó la votación, la decisión de los niños se modificó y ganó el cuento *El túnel*. Creo que este es un ejemplo de la forma de efectuar la mediación por parte de la docente y la fuerza que esta puede llegar a tener en las decisiones de los niños. La maestra del grupo realizó esta sugerencia porque para ella resultaba más enriquecedor trabajar una obra de teatro con una historia diferente, menos conocida; pese a las buenas intenciones de alguna manera orientó la respuesta de los niños a partir de su opinión. Me cuestiono ¿cuántas veces al estar a cargo de un grupo no tendemos a sobreponer nuestro punto de vista por encima del de los niños? Y ¿de qué manera influye esto en su desarrollo emocional, en su autonomía?

A partir de la tercera sesión del proyecto, me percaté de que la docente modificó esta forma de mediación. Para empezar se proponía para colaborar con los equipos, más allá de acercarse a estos mientras la actividad se desarrollaba; también comenzó a efectuar preguntas sobre las propuestas que los niños tenían para complementarlas u orientarlos para que se organizaran: “ella les preguntaba cómo querían realizar los diferentes elementos de la escenografía: ¿cómo podrían hacer los grafitis?, o ¿cómo podrían hacer para que pareciera una pared?, y ellos realizaban propuestas: podemos poner ladrillos,

³⁴ En una actividad del Plan Nacional de Lectura y Escritura del jardín las mamás habían presentado obras de teatro basadas en los cuentos clásicos.

usar rectángulos de papel o podemos pintar con gises, podemos hacer rayones, ella los apoyaba a llevarlas a cabo y a buscar el material en la bodega” (Rodríguez, 30 de junio de 2017, p.3). Este es un ejemplo del tipo de cuestionamientos que comenzó a realizar y el cambio en la forma de intervención, esto sucedió cuando comenzó a trabajar con el equipo que realizaba la escenografía. Las preguntas estaban enfocadas en que ellos plantearan posibles soluciones ante el reto que tenían frente a ellos.

Como todo cambio es gradual, en esta nueva forma de mediación lleva a cabo una combinación entre la forma de mediación que ella conocía, pero procurando considerar lo que los niños proponían:

Permitía que los niños participaran en las tareas, dejando que ellos elaboraran el material con sus propias posibilidades; realizaba algunas recomendaciones sobre el material del que podrían hacer uso o de algunas técnicas que ella conocía, a modo de sugerencia “pueden marcar primero con lápiz, y después alguno puede remarcarlo con el plumón”; aunque realizaba estas recomendaciones eran acompañadas de preguntas en dónde solicitaba su opinión: ¿qué les parece? ¿y si lo hacemos de esta manera? Además, delegaba responsabilidades a los integrantes de los equipos para el uso y repartición de los materiales. Escuchaba las propuestas, aunque en ocasiones aun dirigía las ideas hacia donde ella consideraba lo más viable para realizar. (Rodríguez, 3 de julio, p.2)

La Maestra Gabriela Soria (2017) comentó en una clase de la maestría que los cambios en la práctica de los docentes no podían suceder drásticamente, que eran cambios graduales los que era posible observar. Considero que este es un buen ejemplo, la docente realiza un sincretismo entre sus ideas previas sobre la educación artística y emocional y la nueva propuesta que se le presenta. Pese a que la intención que tuve como investigadora está encaminada a observar la propuesta de intervención y las respuestas que genera en los niños, indirectamente al presentarle a la docente del grupo otra perspectiva sobre la formación en estos dos campos, le permitió a ella cuestionarse su propia práctica y apropiarse de algunas estrategias y visiones al respecto. En el ejemplo anterior se puede observar cómo empieza a entretener lo que ella sabe con la nueva propuesta, nuevos significados sobre las formas de intervención y mediación, la

posibilidad de tomar en cuenta las opiniones de los niños, de abrir espacios de expresión, rescatar el valor que tiene el proceso creativo sobre el posible resultado y a darles mayor autonomía creativa.

La forma de mediación realizada por el adulto a cargo, se ve reflejada en las formas de organización, los diálogos grupales y los cuestionamientos que se realizan a los alumnos; en este caso mi visión partía de una postura socio-cultural, con la premisa de que el contexto en donde se desenvuelve el niño es determinante para su desarrollo socio-afectivo; sobre todo por el papel que tienen los otros. Aunque conscientemente busqué apoyarlos en la comprensión y significación de las emociones, al analizar lo sucedido me fue posible observar cómo mi forma de mediación también está sujeta a ciertos parámetros culturales. Si bien mi tránsito personal por otros espacios me ha dado otros referentes culturales, los cuales me han hecho cuestionarme sobre la postura como docente, aun reproduzco ciertos formatos de interacción propios de las nociones que he adquirido por mi tránsito en el sistema. Eso no quiere decir que estos sean o no correctos, pero considero que tener la oportunidad de cuestionarlos, por lo menos en mi caso, me ha dado la ocasión para pensar en otras posibilidades, otras respuestas que pude haber tenido ante lo acontecido. Quién sabe, tal vez la próxima vez pueda permitir con mayor soltura la existencia del conflicto, o pueda proponer una alternativa más creativa al presentar una obra de teatro, donde existan varios alumnos con el mismo papel.

También considero importante esta reflexión porque los docentes, al ser mediadores en el contexto escolar, somos los que reproducimos los formatos de interacción de la cultura escolar con los alumnos, o los que tenemos la oportunidad de modificar estos guiones, de proporcionarles otras alternativas. Probablemente el haber trabajado con dos docentes en un mismo ciclo escolar y con finalidades de investigación hizo más notorio en el grupo los cambios que hubo en sus formas de interactuar; sin embargo, pienso en la transición de un ciclo escolar a otro, y cómo el grupo puede modificar su comportamiento según el maestro a cargo de ellos. En algún momento de nuestra formación interiorizamos los guiones, pero pensar en la posibilidad que como profesores tenemos de darles un referente diferente en el contexto escolar, creo que podría

hacernos aún más conscientes de la importancia de nuestro papel en el ambiente socio afectivo del grupo y en la educación emocional de los niños que lo integran.

5. El báculo y el caldero que hicieron posible la magia: los mediadores

La necesidad de incorporar la noción de los mediadores surgió al momento de realizar el análisis de los registros, cuando sale a la luz el concepto de mediación, es ahí cuando comienzo a centrar la mirada en el papel de los mediadores en mi intervención y cuáles fueron aquellos que se establecieron.

Para Vigotsky (1979) un mediador es la utilización de determinados instrumentos, signos o símbolos externos como apoyo para el procesamiento mental, es la función indirecta de un objeto o signo como medio para realizar una actividad, es decir existe una función mediadora (p.89). Los signos y símbolos pueden ser universales o propios de un grupo pequeño o pueden ser propios de una persona en particular. Estos pueden mediar de forma externa o internamente, es decir, “están orientados para influir sobre la mente y la conducta del hombre” (Páez & Adrián, 1993, p.20). Generalmente aparecen primero en las actividades compartidas y luego el niño se apropia de ellos. (Bodrova y Leong, 2004, p.69).

Los mediadores funcionan como *andamios* pues ayudan al niño en su transición del desempeño con la máxima asistencia al desempeño independiente. Los mediadores exteriores son un escalón temporal diseñado para conducir al niño hacia la independencia. (Bodrova y Leong, 2004, p.71). Para Vigotsky los principales mediadores son los signos o símbolos que generalmente son transmitidos socialmente como el lenguaje y que tienen una incidencia en el proceso interno, y hace una distinción con las herramientas que están orientadas hacia lo externo, pero menciona que es posible hacer uso de ambas, una combinación con la finalidad de favorecer la función psicológica superior (1970, p.91-92). Páez y Adrián a partir de esta idea generan una división de mediadores en tres rubros: los instrumentos técnicos, dentro del cual se encontrarían las herramientas; los instrumentos simbólicos, en donde se encontraría el lenguaje; y finalmente las relaciones mediadas con los otros, en dónde colocan los formatos de interacción de los que hablé en el capítulo anterior (1993, p.51).

Aunque si bien los mediadores se utilizan conscientemente como un recurso de apoyo en el aprendizaje formal de los niños, Vigotsky (1979) señala que los mediadores externos también se usan con frecuencia para regular las interacciones sociales, como

lo mencioné anteriormente. Un ejemplo claro de que la gente también usa mediadores exteriores para controlar sus emociones, para reconciliarse son ciertos rituales como darse la mano o disculparse, que se usan para terminar discusiones y restablecer relaciones sociales. Las reglas del juego son otro mediador común para regular la conducta social y emocional (Bodrova y Leong, 2004, p.72).

Vigotsky en su libro *Psicología del arte* habla sobre el efecto mediador que tienen las obras de arte sobre las emociones de aquellos que las aprecian, entraré en mayor detalle más adelante al hablar de la catarsis, pero quiero mencionarlo porque Páez & Adrián (1993) retoman esta reflexión para llegar a la conclusión de que el arte es el mediador simbólico otorgado socialmente para desarrollar las emociones y sentimientos, sin dejar de lado al lenguaje oral (p.70). Tomando en cuenta esta afirmación, y pensando en cómo la educación artística favorece la educación emocional, cuando realicé el análisis de los registros de la implementación de mi propuesta, me percaté de que efectivamente los tres tipos de mediadores se mostraron en las actividades, de las relaciones mediadas con otros ya hablé en el capítulo sobre la mediación. Pero tanto los simbólicos, que se establecieron como bases teórico-metodológicas de la intervención; como los técnicos, que consistieron en elementos que apoyaron acciones directas de los niños, se visibilizaron en el uso de ciertos recursos teóricos de la educación artística que permitieron enfocar la forma de intervención en aspectos procesuales como la catarsis o la imaginación, pero también en el uso de recursos materiales y técnicos que sólo el arte puede proporcionar como el uso de la literatura, las obras visuales, el alfabeto de movimiento, etc.

5.1 Mediadores simbólicos

Considero como mediadores simbólicos a los aspectos teórico-metodológicos que incidieron durante los procesos creativos que los niños del grupo llevaron a cabo porque establecieron parámetros que buscaban generar procesos internos. Como mencioné en el marco metodológico, los propongo mediadores simbólicos por el papel que jugaron dentro de la planeación de la intervención. Un mediador simbólico intercede en procesos internos; como docente estos aspectos de la educación artística que retomé al diseñar las situaciones y el proyecto crearon un marco para las

propuestas de las actividades y materiales que utilizaría en la misma; del mismo modo también favorecieron identificar los procesos que los niños del grupo vivieron, lo cual delimitó parte del análisis. Existieron cuatro aspectos que encuentro relevantes y que reconozco como ejes de la propuesta: la catarsis, la imitación, la creación colectiva en el arte y la imaginación.

5.1.1 Catarsis.

Para Vigotsky “el arte es un sistema de procedimientos formales que inducen una emoción que trasciende más allá del propio sentimiento pasivo de la misma, influyendo psicológicamente en el sujeto que la vivencia” (Páez & Adrián, 1993, p.80). Esto sucede por el proceso de catarsis que desencadena la apreciación de la obra de arte, principalmente las obras literarias o de teatro. Para Vigotsky (2006), la catarsis consiste en transformar nuestros sentimientos a partir de una descarga de los mismos. Según el psicólogo, apreciar una obra de arte “nuestras reacciones se vuelven más lentas y pierden intensidad tan pronto como el elemento central de la emoción se torna más complejo, a medida que se incrementa la imaginación su parte periférica pierde intensidad” (p. 256). Los lenguajes artísticos provocan la disminución de la intensidad de las reacciones ante las diversas situaciones, lo cual permite por un lado experimentar emociones en una situación dónde el espectador puede sentirse seguro y, por otro, regular las emociones, que pueden expresarse de una forma creativa, imaginativa y compleja,

Vigotsky (2006) explica el mecanismo de la siguiente manera:

Podríamos decir que la base de la reacción estética la constituyen los afectos suscitados por el arte, vividos por nosotros en toda su realidad y fuerza, pero que hallan su descarga en aquella actividad de la fantasía que nos exige toda percepción estética. Gracias a esta descarga central, se retiene y se reprime el aspecto motor externo del afecto, y empezamos a creer que vivimos únicamente emociones ilusorias. Todo el arte se basa en esta unidad del sentimiento y la fantasía. Su peculiaridad más inmediata consiste en que al suscitar en nosotros afectos que se desarrollan en direcciones opuestas retiene únicamente, gracias al principio de antítesis,

la expresión motora de las emociones, y, al enfrentar impulsos de signo contrario, aniquila los afectos del contenido, los afectos de la forma, llevando a una explosión, a una descarga de energía nerviosa. En esta transformación de los afectos, en su combustión espontánea, en la reacción explosiva que conduce a la descarga de aquellas emociones que allí mismo fueron suscitadas, en todo ello reside la catarsis de la reacción estética. (p.26)

Vigotsky pone el ejemplo de las obras de teatro o las literarias porque en ellas se observa con mayor facilidad este mecanismo, que sucede en el momento en que el espectador se identifica con las obras artísticas presenciadas: “introducimos emociones en una obra artística, emociones brotadas de las mayores profundidades de nuestro ser y producidas no en el nivel superficial de los receptores sino en las actividades más complejas de nuestro organismo... es una reacción a un estímulo” (Vygotsky, 2006, p.255).

Como propone Vigotsky, la lectura de una obra literaria provoca ciertas reacciones sobre las propias emociones, los niños se identifican con situaciones a las que se han enfrentado, pero también les es posible descargar emociones que, solo al saber que son provocadas por la fantasía, les es posible manejar. Existen varios ejemplos de las reacciones de los niños ante los cuentos leídos durante la intervención, pero me centraré principalmente en el cuento de *El Túnel* de Anthony Browne. Este cuento se trabajó en dos momentos: primero, al iniciar la segunda secuencia como un detonador de las actividades a realizar durante la misma; y posteriormente durante el proyecto, al ser el cuento elegido por los niños para desarrollar la obra de teatro.

Comenzamos con la lectura del cuento *El túnel* (este cuento de Anthony Browne habla de dos hermanos que no se parecían en nada y peleaban todo el tiempo, hasta que un día su mamá los manda a jugar juntos; es ahí donde encuentran un túnel que los lleva a un bosque encantado. En las ilustraciones, al observar detenidamente, se puede ver que en dicho bosque se esconden algunos personajes de cuentos como lobos, osos, brujos, etc., al hermano lo convierten en piedra y es la hermana quien ayuda a rescatarlo).

Durante la lectura, en la primera parte que hablaba de los hermanos y cómo estos se peleaban constantemente, los niños

comenzaron a expresar su opinión sobre las acciones de los personajes principales:

Brandon: La niña le tiene miedo a la oscuridad.

Tadeo: Esa niña es una llorona.

Aarón: Maestra, Tadeo se está burlando de la niña.

Yo: Tadeo ¿por qué dices que es llorona?

Tadeo: Es que todo le da miedo, las niñas son unas lloronas, mi hermana es igual, y siempre me peleo con ella

Ángel: Yo también me peleo con mi hermano, y a veces lo molesto.

Karla: Mi mamá me regaña cuando me peleo con mi hermana.

Debido a estos comentarios, decidí realizar una pausa en la lectura y preguntarles qué sucedía cuando ellos se peleaban o molestaban a sus hermanos:

Brandon: Yo le pego a mi hermano si me molesta.

Regina: Yo acuso a mi hermana y mi mamá la regaña.

Fernanda N.: Aunque me peleo con mi hermana me gusta jugar con ella.

Sammara: Yo también juego con mi hermano, y me ayuda a hacer la tarea.

En ese instante retomé la lectura diciendo: “Veamos lo que sucede con estos hermanos”. En el momento en que pasan por el túnel y entran al bosque se escuchaban exclamaciones como: “¡Qué miedo!”, “¡Aaaaah!”, “¿Qué hay ahí escondido?”, “¡Lo van a atrapar!” Se podía ver algunos niños que se abrazaban o escondían sus cabezas. Cuando llega la hermana con su hermano y lo abraza para desencantarlo, algunas niñas realizan una expresión de: “¡Aaaawww!”.

Al terminar la historia les pregunté sobre lo que sucedió en ella a lo que contestaron:

Tadeo: La hermana que era miedosa salvó a su hermano.

Juan: Cuando la hermana abrazó al hermano rompió el hechizo.

Sammara: Es que la niña sí quería a su hermano.

Fernanda G.: Escaparon del hechizo, se ayudaron. (Rodríguez, 14 de junio de 2017, p.1-2)

A partir de los comentarios de los niños es posible observar cómo las relaciones que establecieron con los personajes del cuento despertaron diferentes reacciones. Por un lado, las discusiones que ocurrían entre los hermanos protagonistas los llevaron a hablar de su propia experiencia, en algunos hasta desembocó en una reflexión sobre cómo ellos se relacionaban con sus hermanos y los problemas que llegaban a tener; la resolución del cuento los confronta con estas formas de relación y lo que podría significar otra forma de interactuar con sus hermanos, o con los otros en general. Creo que los comentarios de Tadeo dejaron ver las emociones que tuvo en esos momentos, la incomodidad que puede generarle el comportamiento de la hermana protagonista y cómo lo relaciona con todas las niñas en general, pero principalmente con su hermana pequeña, lo que seguramente lo lleva a emociones y pensamientos más complejos alrededor de este asunto. Quizá ¿esto podría ser una pauta para cambiar la forma en que piensa a su hermana? *La hermana que era miedosa salvó a su hermano*. Uno puede entonces tener miedo, pero puede ser el héroe de la historia también, y una niña puede estar asustada y aun así tener la valentía de salvar a alguien que quiere.

Por otro lado, existieron las reacciones inmediatas que suscitó la historia. Considero que en los niños preescolares probablemente la ausencia de reacción motora, como lo menciona Vigotsky (2006) en *La psicología del arte*, no es posible. La necesidad de movimiento los impulsa a que estas reacciones salgan y no creo que sea algo negativo; sin embargo estas se expresaron de forma regulada considerando la situación social en la que se encontraban: al saberse en el aula, en un espacio escolar y de lectura, y precisamente que estas emociones surgen de una situación imaginaria, lo cual genera este proceso de catarsis, para que sus expresiones finalmente sean transformadas en algo socialmente aceptable para la situación; es decir, que les permita participar en la actividad sin reprimir sus emociones, que puedan expresarlas dentro del contexto en el que participan. En el momento en el que la niña se introduce en el bosque y comienza a correr a través de él, con las figuras delineadas en los troncos de los árboles de posibles: lobos, osos, o brujas escondidos, los niños se abrazan, y expresan emociones encontradas, de disfrute por la historia y miedo de lo que pueda sucederle al personaje

principal. Y en los momentos de exclamación, cuando la hermana abraza a su hermano convertido en piedra, un gesto de cariño a pesar de las peleas, un gesto que puede que ellos realicen con sus hermanos o no, pero que en ese momento les provoca ternura. Creo que aquí claramente se puede apreciar la catarsis que Vigotsky explica, existiendo movimientos y exclamaciones, pero transformando las otras posibles reacciones que en otra situación se podrían haber suscitado.

Continuando con el cuento de *El túnel*. Considero que su elección para trabajarse durante la obra de teatro tuvo mucho que ver con todas estas reacciones que generó, no sólo durante la lectura sino en las actividades posteriores de esa sesión. Para la creación de la obra hubo diferentes momentos en los que la identificación con los personajes les permitió explorar diferentes posibilidades creativas.

Fuimos a la biblioteca en donde realizamos una lectura del cuento. Esta tenía como fin explorar la narración para que los niños fueran identificando las voces de los personajes y otros posibles diálogos que hicieran falta al momento de representar la obra, también para identificar las emociones e intenciones de los personajes. En general los niños aportaron diferentes frases, pero sobre todo aquellas con relación con situaciones que viven de manera cotidiana como las peleas entre los hermanos: “No me molestes”, “ya vete”, “no quiero jugar contigo”, “eres una llorona”; o los regaños de la mamá: “los voy a castigar”, “dejen de pelearse”, “ya estoy cansada de escucharlos discutir”; o frases dentro de los juegos: “¡Gooooo!” , “vamos al patio”, “voy a vestir a mi muñeca”. Hablan de qué sentirían los personajes y por qué se expresarían de esa manera, cómo sería el tono de su voz, o su expresión corporal, imaginan situaciones y diálogos que acontecen en la historia y fuera de ella. (Rodríguez, 29 de junio de 2017, p.1)

La propuesta de los posibles diálogos surgió de forma fluida y espontánea, los niños sentados en el piso observando las imágenes del cuento comenzaban a realizar diálogos a modo de juego entre ellos, algunas niñas adoptando el rol de mamá regañando a los niños, y otros como hermanos peleándose entre ellos, otros los observaban y corregían diciendo que: la mamá tenía que estar más enojada o que debía cruzar los brazos, o que el hermano tenía que enseñarle la lengua a su hermana, o que la niña tenía que llorar.

Fue esta identificación con los personajes lo que les permitió establecer relaciones con ciertas emociones como el enojo o la tristeza, también el miedo ante un lugar desconocido, entre otros. Esto también dio pie a una exploración espontánea, por parte de los niños, de los posibles diálogos entre los personajes, acompañados de expresiones corporales y gestuales. Este es un ejemplo, dentro del proyecto, del efecto de la catarsis provocada por la lectura del cuento, y cómo las emociones que desencadenó estuvieron presentes durante todo el proceso creativo: la elección de las escenografías, disfraces, ambientación sonora, e incluso al pensar en el baile.

5.1.2 La imaginación.

Considero importante definir el concepto del que parto: una capacidad que todos poseemos, es toda actividad humana generadora de algo, construcciones del cerebro que viven y se manifiestan solo en el ser humano. El crear nuevas imágenes y acciones es la función de este impulso. La Psicología la denomina fantasía o imaginación y es la base de toda actividad humana (Vygotsky, 2003). Es necesario, para este proyecto, profundizar más allá de la mirada de Vigotsky, hacia el planteamiento de Greene que define la imaginación como una idea, una imagen, que no es una repetición del pasado, es algo nuevo, lo que implica:

Ver más allá de lo normal o del sentido común...forjarse nuevos órdenes de experiencia...vislumbrar lo que pudiera ser, formar nociones de lo que debería ser y todavía no es... Mirar desde ángulos inhabituales, darse cuenta de que el mundo que se percibe desde un lugar concreto no es el mundo por antonomasia. (Greene, 2005, p.38-39).

El proporcionar nuevas experiencias a los niños permitió justamente: darles la oportunidad de abrir las puertas hacia una nueva búsqueda, hacia nuevos horizontes y otras posibilidades de creación; el mostrarles diferentes trabajos artísticos y desplegar nuevas formas de comunicación a través de los diferentes lenguajes artísticos, y brindarles la ocasión de explorar y experimentar. Creo que todo esto les dio la facultad de situarse desde otro lugar dentro del mismo ámbito escolar, los cambios que surgieron en las formas de participar y relacionarse los considero un resultado de esta nueva perspectiva, de lo cual hablaré más profundamente en el siguiente capítulo en el que me

enfoco en las respuestas que tuvieron los niños ante las situaciones que se les presentaron. Esta intervención buscó otorgarles un espacio donde pudieran encontrarse con lo diferente, en el que las formas de expresión salieran de lo conocido, un contexto en el que se les permitiera explorar sus emociones a través de los lenguajes corporales, gestuales, plásticos, musicales. Con relación a esto Greene (2005) afirma que:

El arte puede liberar la imaginación para destapar nuevas perspectivas y descubrir alternativas. Los panoramas que se pueden abrir de ese modo, las conexiones que se pueden establecer, son fenómenos experienciales; nuestros encuentros con el mundo son así reconfigurados de nuevo, Y con ello, ofrecen nuevos cristales con los que mirar hacia fuera e interpretar los actos educativos que mantienen vivos a los seres humanos y sus culturas. (p.36)

En este momento me gustaría centrarme en la posibilidad que tuvo la imaginación para generar empatía. Greene plantea que la imaginación puede ser

Un medio a través del cual podemos organizar un mundo coherente... en el que se hace posible la empatía. Es lo que nos permite cruzar los espacios vacíos existentes entre nosotros mismos y esos *otros*.

Si esos *otros* están dispuestos a proporcionarnos pistas, siempre podemos hallar el modo de mirar a través de los ojos de esos extraños y de oír con sus mismos oídos. Eso es posible porque, de todas nuestras capacidades cognitivas, la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas. (Greene, 2005, p.14)

Es decir, la medida en la que podemos llegar a captar el mundo de otra persona depende de nuestra capacidad para hacer uso de nuestra imaginación, “para hacer presentes los *mundos hipotéticos*” (Greene, 2005, p.15) trabajar desde lo imaginativo para que los alumnos conozcan otras posibilidades y se dé pie a la oportunidad de desplegar la capacidad empática, poder colocarse en el lugar del otro, para escucharlo, para colaborar con él. “¿Acaso no es la imaginación la que hace posible que nos encontremos al otro revelado a través de la imagen del rostro de ese otro?” (Greene, 2005, p.68).

Esto se generó a través de la exploración de las diferentes posibilidades de expresión, de comunicación con el otro; también en las situaciones en las que exploraron colocarse en el lugar de otro, y en las que tuvieron que colaborar con los otros. Un ejemplo que empecé a analizar cuando hablé sobre la mediación, ocurrió en la última sesión de la segunda secuencia, cuando trabajábamos con el cuento *La cosa perdida*:

Se realizó la lectura del cuento *La cosa perdida* (el cual narra la historia de un niño que encuentra una cosa perdida que nadie nota, y se pone a jugar con ella, él trata de mantenerla en casa, como mascota, pero al ser muy grande y rara, sus papás le piden que se deshaga de ella. El niño trata de buscarle un hogar, le recomiendan un lugar donde se archivan las cosas perdidas, pero al llegar a este sitio lo ve gris y oscuro, muy solo y lleno de papeles. Un anciano se acerca y le da una tarjeta con una flecha que lo lleva a un lugar oculto donde viven diferentes cosas perdidas, todas extrañas jugando en ese espacio, al aire libre y lleno de color. El niño decide que ese es un buen lugar para la cosa perdida, juega una última vez con ella y se despide. Al final de la historia habla de que cada vez ha visto menos cosas perdidas y se pregunta si es porque ha dejado de ponerles atención).

Es un cuento extenso para la edad preescolar, por lo que previamente seleccioné fragmentos importantes en la historia, para que la lectura fuera asequible para los niños del grupo. Mientras leíamos el cuento, los niños comentaban lo que observaban en las ilustraciones; también yo realizaba algunos cuestionamientos o comentarios para que observaran detalles de las ilustraciones como: las flechas que indicaban el camino, los colores que denotaban algún estado de ánimo, las posturas de los personajes, etc. También procuré a partir de estas preguntas que reflexionaran sobre el significado y la relevancia de esos detalles dentro de la historia.

Posterior a la lectura del cuento, por lo sucedido la sesión anterior, en la que se les dificultó tomar acuerdos en los equipos, reflexioné junto con ellos sobre la empatía y ponerse en el lugar del otro. Comencé con los personajes de la historia, preguntándoles cómo podríamos saber aquello

que la cosa perdida sentía, si esta no hablaba... Les pregunté cómo sabían que era así, Sammara contestó “porque nos lo imaginamos”, tomando esta respuesta les hablé de que justamente eso podíamos también hacer con nuestros compañeros: imaginar lo que el otro podría sentir o pensar, a partir de lo que sabíamos de él, y así tomar decisiones para cuando trabajemos en equipo, pensando también en los otros. (Rodríguez, 26 de junio de 2017, p. 1)

Desde la presentación de la historia, por las expresiones, reacciones corporales y comentarios de los niños, pude observar que empezaron a identificarse con los personajes y sentir empatía por ellos, sobre todo con la cosa perdida; comenzaron a establecer relaciones entre los movimientos y sonidos que esta realizaba y las emociones que podría estar sintiendo. Cuando pregunto, inmediatamente hablan sobre las conclusiones a las que habían llegado al escuchar la historia y observar las ilustraciones. También es un resultado del trabajo que se ha realizado durante las sesiones anteriores que los niños empiecen a relacionar expresiones corporales y gestuales con las emociones, tanto de las ilustraciones como, posteriormente, al poner de ejemplo a sus compañeros. Ellos hablaban sobre lo que tendrían que observar y lo que podrían suponer a partir de gestos y posturas, imaginarse cómo se sentiría su compañero. En las actividades posteriores fue algo que, al parecer, tuvieron presente, las actividades propuestas estaban relacionadas justamente con el ponerse en el lugar del otro, actuar como otro, también hubo diferentes momentos de creación en equipo. En estos momentos observé que en los equipos existió una mayor escucha de lo que los otros opinaban, una organización más fluida respecto a lo que deseaban realizar y cómo trabajarían y un diálogo constante.

Otro aspecto presente de la imaginación que pude observar durante esta sesión es la posibilidad de imaginar este otro mundo o espacio donde habitaban las cosas perdidas; pero no sólo este mundo imaginativo, durante todas las sesiones anteriores se crearon mundos posibles, espacios diferentes de expresión que en general dieron al grupo un lugar y tiempo para imaginar posibilidades, “vías que permitan la convivencia, la reciprocidad, la búsqueda de un mundo común” (Greene, 2005, p.68).

5.1.3 La creación colectiva.

“Las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar y social, mediante propuestas relacionadas con el fomento de actitudes para la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa...pueden convertirse en un proceso consciente de crecimiento individual y colectivo”. (Abad, 2009, p.5) Aunque el trabajo alrededor del arte en el contexto escolar puede proporcionar por sí solo un beneficio para las relaciones entre los estudiantes, si los procesos de creación se vinculan con propuestas de trabajo colectivas que favorezcan otras formas de relación entre los niños del grupo pueden darse mejores resultados. En esta propuesta de intervención se buscó que los alumnos realizaran creaciones artísticas colectivas con la intención de que el proceso artístico mediara para favorecer las relaciones entre los alumnos. Por esta razón lo considero un mediador simbólico debido a que medió el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, fue un concepto que apoyó la planeación docente para generar un espacio en el que se propiciaran la integración y las relaciones entre los niños del grupo.

Se pretendió hacer uso de situaciones de educación artística como una guía que permitiera construir relaciones y vínculos afectivos. Abad (2009) propone el uso de la experiencia artística para establecer relaciones a partir del “disfrute de los pequeños acontecimientos, para sublimar las relaciones como manera de ser y estar en el mundo” (p. 4). Desde las primeras sesiones se buscó generar este espacio, donde se reflexionara sobre las formas de expresión y comunicación con el otro, que diera pie a nuevas formas de interacción entre pares, pero también con el adulto a cargo, un espacio de disfrute y reflexión de la experiencia. “La experiencia estética permite establecer relaciones sensibles con las estructuras que establecen y conforman las personas con la realidad, con los otros y consigo mismas” (Abad, 2009, p.9). Precisamente en este accionar creativo se buscó que las experiencias que los niños tuvieron los llevaran a establecer nuevas formas de relacionarse, dándoles alternativas en las formas de expresarse y comunicarse, un lugar donde el trabajo colaborativo de creación lo permitiera.

Las propuestas se encaminaron a una forma de arte que nos conectara y cuyo principal valor reside en la calidad de las relaciones humanas que promueve, reconoce y celebra (Abad, 2009, p.1). Se propusieron diferentes situaciones artísticas que condujeran a la interacción, propiciando un trabajo colaborativo entre los niños del grupo,

concibiendo la “idea del arte como un estado de encuentro con el otro, que también se basa en relaciones de confianza mutua” (Abad, 2009, p. 1).

Continuaré con el ejemplo de la última sesión de la segunda secuencia. Luego de la lectura hubo dos momentos de exploración y creación artística, uno a través de la expresión corporal individual y colectiva, y el segundo a través de una instalación.

Después volvimos a ver las imágenes centrando la atención en las cosas perdidas, recordando de qué estaban hechas, cómo se movían, cómo se expresaban etc. Salimos al patio para que los niños se imaginaran que eran cosas perdidas y, escuchando algunas melodías, se desplazaran por el patio... La siguiente indicación que se les dio fue seguirse desplazando y cuando se toparan con un compañero, saludarlo e imaginar qué cosa perdida podía ser, y buscar entonces el movimiento correspondiente para decirle hola...

Después les pedí que formaran grupos de 4 o 5 niños y entre todos formaran una cosa perdida, tenían que moverse juntos y decidir qué tipo de movimientos harían. Hubo equipos como el de Itzel o el de Monserrat a quienes les costó trabajo acordar como moverse, pero después de algunos intentos lo lograron. Otros, como el equipo de Juan y Emmanuel, tomaron turnos para dirigir al grupo. Otros, como Sammara, daban las indicaciones a su equipo. El equipo de Fernanda G. logró unificar sus movimientos, ellos contaban para caminar juntos, y algunos niños nombraban partes del cuerpo que podían mover: “ahora las manos”, “movamos la cabeza”, etc. Después de un tiempo, en el equipo de Itzel, Pedro sugirió que se desplazaran de otra manera, gateando, algunos se paraban con las piernas abiertas sobre lo que estaban en cuatro puntos. (Rodríguez, 26 de junio de 2017, p.3)

Podemos observar en esta dinámica que se detonó a partir de un cuento, la expresión corporal, que comenzó en un primer momento de forma individual en donde los niños exploraron diferentes movimientos y sonidos para expresarse; con una transición de encuentros con el otro, se comunicaban de diferentes formas; para finalmente crear un ser colectivo entre varios compañeros, organizando sus movimientos y realizando

propuestas. Como mencioné, esta fue la última sesión de la segunda secuencia. Hubo que recorrer un camino de diferentes momentos de exploración y trabajo colaborativo, recuerdo en las primeras sesiones cómo la exploración de sonidos los intimidaba, o la dificultad en la propuesta de formas de expresión corporal, la mirada del otro ante lo creado los intimidaba. Fue un trabajo en donde en cada sesión se fue construyendo un espacio que les permitiera experimentar sin sentirse juzgados, compartir las formas de expresión dentro de un ambiente lúdico y creativo. En la cita del registro anterior podemos observar las formas de resolución que dieron a la propuesta de la creación de un ser imaginario colectivo: tomar turnos para dirigir, seguir a un compañero como líder, moverse colectivamente a partir de nombrar el movimiento, etc. Formas que les permitieron explorar y experimentar con sus compañeros, que partieron de una exploración individual, pero también al mirar al otro y observarlo, ponerse en su lugar.

En el momento de realizar la instalación:

Nos dirigimos al salón, se sentaron en las mesas por equipos, se les propuso realizar una instalación con algunos materiales de la bodega de educación física, como los tubos y los bloques de construcción. Esta instalación tenía que ser una cosa perdida a la cual pudiéramos ingresar. Se les repartió una hoja y lápices para que hicieran un bosquejo de la instalación, algunos niños designaron un encargado para realizar el bosquejo, otros tomaron turnos, aportaban ideas y le decían a quién dibujara qué podía colocar. En esta ocasión llegaron a acuerdos más rápido y sin discusiones en dónde se alteraran por lo que los otros proponían. Por ejemplo, en el equipo dónde estaban Mariano, Rita, Fátima, Itzel, Citlali, Omar, daban ideas sobre lo que querían elaborar: una flor, un castillo, una maceta, etc.; cuántos tubos o bloques podían requerir, cómo la harían, etc....

Posteriormente, ya con su boceto elaborado, regresamos al patio para que con el material de construcción realizaran sus instalaciones por equipos. Observé una participación activa por parte de todos los integrantes de los equipos, hubo niños que colocaban los bloques y los tubos, otros dirigían, algunos daban nuevas sugerencias, o se ayudaban entre ellos. Hubo

equipos que siguieron el diseño que habían realizado; otros, como el equipo de Citlali, cambiaron la idea que tenían por otra. Entre ellos hablaban de qué elementos podrían agregar a su instalación y para qué servirían, si tenían que colocar un timón, o alas, si estas tendrían que ir de los dos lados; en otro equipo pensaba en una bandera o una catapulta para su instalación. Otra forma de organización fue en el equipo de Emmanuel, dentro del cual se distribuyeron las tareas, en lo que unos colocaban los bloques, otros armaban los tubos, algunos niños se ocupaban de la parte del frente y otros de la de atrás; también mandaban a algunos por más material si les hacía falta.

En el equipo en el que se encontraban Fátima y Mariano discutían sobre cómo estaban realizando su instalación y dónde irían unos bloques, decidieron cambiar lo que tenían pensado y elaborar una fortaleza, algo así como un castillo que podía moverse. En un momento observé que Rita se quedó parada en medio de la instalación que realizaba su equipo con unos bloques, pensé acercarme a apoyarla a participar, pero en ese momento ella tomó una decisión y se acercó a Citlali para preguntarle en dónde podía colocarlos, luego señaló lo que me pareció la puerta de su castillo, y preguntó si ahí podía ponerlos para que se notara que esa era la entrada, a lo que Citlali dio su aprobación. (Rodríguez, 26 de junio, p.5)

Fotografías VII y VIII.

Equipos creando su instalación.



Podemos observar las diferentes formas de creación, organización e interacción que surgieron, si bien fue mediada por las indicaciones que se les dieron, el espacio de creación para esta sesión ya estaba conformado por las experiencias anteriores que le dieron significado. Se observó que en la mayoría de los equipos casi todos los integrantes aportaban ideas, el resto de los miembros las tomaban en cuenta y luego las esbozaban en su diseño. Todos participaron en la elaboración, se movilizaron, se escucharon a los otros y realizaron una creación colectiva que después pudo ser recorrida y explicada. Entre ellos daban soluciones a lo que deseaban hacer, se organizaron, proponían, pedían la opinión del otro. Creo que en esta sesión puede observarse la función social del arte y de los procesos creativos, las relaciones que se generaron en los equipos y las formas de interacción en los mismos.

Quisiera cerrar recalcando que esto fue un proceso, con momentos en los que se pudo generar este espacio y otros en los que se dificultó. Como mencioné antes creo que la forma de mediación y los instrumentos técnicos mediadores que se les proveyeron también fueron un factor que posibilitó o dificultó la generación de estos espacios. Simplemente regresando un par de sesiones atrás, cuando los niños trabajaron con una creación *land art* se enfrentaron a dificultades como el cambio de decisiones, la diferencia de opiniones sin llegar a un acuerdo, o la frustración de no lograr el resultado buscado. En esa sesión yo no me sentía bien de salud y tuvimos algunas modificaciones con los espacios por el trabajo de otro grupo, además de las diferencias en las indicaciones que se dieron. Otro factor que pudo haber influido fue la conformación de los equipos, como estos eran aleatorios, las personalidades de los integrantes variaron constantemente y esto pudo incidir también en las formas de interactuar y organizarse.

5.1.4 Imitación

Los tres mediadores que expuse anteriormente estuvieron de alguna manera contemplados desde el diseño de intervención, pero en el caso de la imitación, esta salió a la luz después del análisis de los registros. En diferentes momentos de las situaciones los niños hicieron uso de este mediador para solucionar los planteamientos que se les realizaban.

A lo largo de nuestras vidas vamos almacenando experiencias, el entorno social “ejerce su efecto en nosotros a través de la imitación; cuando el niño imita el modo en que los adultos hacen uso de las herramientas y objetos domina ya el principio de sentirse involucrado en una determinada actividad” (1979, p.43). Y es a través de la imitación que adquiere nuevos modelos que es capaz de comprender. Estos representan un diseño que se acumula y se establece como referencia para todas las acciones similares; al mismo tiempo, forman un indicio para los posibles tipos de acción en el futuro. Cuando un niño imita acciones y las repites, estas se acumulan unas sobre otras, dando como resultado la materialización de un esquema, un principio de actividad definido (Vigotsky, 1979, p.44).

De esta forma el ser humano utiliza la imitación como un medio para lograr un aprendizaje; sin embargo, una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo, es decir no le es posible imitar aquello que este más allá del desarrollo cognitivo, motor o emocional en el que se encuentra. A pesar de ello los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos. (Vigotsky, 1979, p.136).

Como mencioné, en diferentes momentos los niños hicieron uso de la imitación para lograr las propuestas que se les plantearon, pero uno de los momentos más evidentes fue la primera sesión en que trabajé con ellos. Se utilizó el cuento de *Trucas* de Juan Gedovius como un detonador y eje de la sesión. En un primer momento se realizó la lectura del cuento junto con los niños:

Generalmente las ilustraciones de este autor tienden a contener muchos detalles y sus personajes son muy expresivos. Destacando los rasgos gestuales, se relata la historia de un pequeño monstruo al cual le gusta mucho pintar, pero después de hacerlo queda muy manchado y su mamá lo manda a bañarse, cosa que a él no le gusta, después del baño sale muy enojado y en eso encuentra lo que él cree es un lápiz gigante, pero cuando lo toma se da cuenta que en realidad era la cola de un dragón, para entonces el dragón también se percata de ello y enojado lanza una llamarada por la boca, Trucas corre y aunque logra salvarse, acaba todo

tizado, pero en ese momento se percata que gracias a ello puede pintar con todo su cuerpo y lo hace en todo el espacio en blanco que hay en la hoja. (Rodríguez, 25 de mayo de 2017, p.4)

A partir de esta lectura se trabajó sobre las ilustraciones. Un primer momento se dedicó a la apreciación e interpretación de las imágenes, a partir de algunos cuestionamientos. Después se les solicitó que desde su lugar hicieran los gestos y posturas de acuerdo a las emociones que observaban en los personajes del cuento. “El grupo en general se expresaba gestualmente imitando a los personajes, Rita, Pedro, Juan, Aylin, Tadeo y Aarón, realizaban expresiones con gestos y posturas amplificadas con mayor movimiento y enunciación, haciendo también propuestas diferentes a las de las ilustraciones” (Rodríguez, 25 de mayo de 2017, p.5).

Desde este momento podemos observar que utilizan el mediador de la imitación para generar sus expresiones.

Al finalizar esta segunda lectura les pedí que se distribuyeran por todo el espacio, colocando sus cojines en la orilla de la biblioteca. Les solicité que comenzaran a desplazarse, y que realizaran diferentes expresiones corporales y gestuales a partir de la imagen del cuento que se les presentaba. Algunos imitaban al personaje colocando su cuerpo y gestos como este; por ejemplo, cuando Trucas estiraba sus brazos y piernas para no entrar a la tina, también ellos lo hacían, o colocar el dedo índice señalando, como la mamá de Trucas cuando estaba enojada. Otros realizaban propuestas que partieron de los comentarios y expresiones de la actividad anterior, como: colocar los brazos en forma de asas o cruzar sus brazos para demostrar el enojo; o abrazar su cuerpo cuando tenían miedo, entre otros. Algunos niños... volteaban constantemente a ver a sus compañeros y reproducían lo que estos hacían: si observaban a otro niño saltar, saltaban, o si este se agachaba, también lo llevaban a cabo, etc. (Rodríguez, 25 de mayo de 2017, p.5)

Aquí observamos diferentes niveles de imitación: aquellos niños que imitaban directamente las posturas y gestos que se encontraban en las ilustraciones que se les iban mostrando; aquellos que imitaban a sus compañeros; y finalmente aquellos que realizaban sus propias construcciones a partir de lo que ya se había trabajado. El grupo en general no había tenido muchos momentos de exploración de la expresión corporal y gestual, por lo que este era uno de sus primeros acercamientos. Aunque el cuento se había considerado solo como un detonador en la planeación, fue utilizado como un referente constante, que en algunos niños generó posteriormente sus propias expresiones. Considero que los niños que en algún momento buscaron imitar a sus compañeros se sentían inseguros sobre sus propios movimientos, como más adelante veremos al hablar de la expresión corporal, aun les costaba trabajo apropiarse de sus actos.

Hubo otro nivel de imitación que no es perceptible con facilidad pero que a partir de los comentarios y asociaciones que los niños realizaban fue posible notar. Al comenzar a realizar sus propuestas, las conformaron no sólo a partir de las ilustraciones, retomaban los gestos y posturas que habían observado en las personas de sus contextos en situaciones similares, o incluso rememorando las expresiones propias en momentos similares. Aquí es posible darse cuenta de cómo acumulan las experiencias, el papel de la observación en ello, y cómo pueden hacer uso de estas. Por otro lado, si tomamos la imitación como un punto de partida para generar posteriormente expresiones propias, fue un mediador que en general les permitió realizar exploraciones con su cuerpo y gestos. Además, desde esta primera sesión, generó que algunos niños comenzaran a experimentar con su cuerpo.

5.2 Mediadores instrumentales técnicos

En la propuesta que implementé utilicé diversos tipos de mediadores, los cuales facilitaron los procesos creativos y propiciaron que se generaran y expresaran emociones. Estos mediadores provienen de los distintos lenguajes artísticos y se articularon de diversos modos en el desarrollo de las secuencias. Dentro de estos mediadores hay elementos que podrían inscribirse dentro de los mediadores instrumentales simbólicos que propone Vigotsky, ya que implican el uso de ciertos signos

para generar cambios internos; sin embargo, decido colocarlos en este apartado por el uso que tuvieron dentro de las situaciones planteadas, ya que su papel apoyó a los niños para mediar las acciones externas que llevaban a cabo, así como las interacciones que se suscitaron. No descarto que también los hayan llevado a procesos reflexivos internos, de los cuales probablemente hubiera logrado ser más consciente si el tiempo de trabajo y observación hubiera sido más largo. Por el momento hago referencia a aquellas acciones que pudieron ser observables y que se destacaron durante el análisis de los registros.

5.2.1 El cuento.

Aunque no consideré el papel del cuento como central dentro del diseño de intervención, tanto al momento de llevar a cabo las situaciones didácticas como en el momento del análisis, apareció como un eje, uno de los elementos principales que existieron para el desarrollo de las situaciones, así como dentro del proyecto, este fungió como un mediador en diferentes sentidos: como detonador de procesos creativos, como elemento generador de momentos de catarsis, como referente para trabajar la empatía, y como mediador para la organización del trabajo.

El cuento ha tomado un lugar importante dentro de la educación, en especial cuando hablamos de los niños preescolares, además de ser un instrumento para generar el acercamiento a la lectura y escritura, ha sido un recurso pedagógico utilizado para el trabajo con diversos contenidos.

Para Egan (1994) los cuentos son:

Unidades narrativas... que presentan principios y finales concretos y claros...se nos dice que en una época y en un lugar concreto ocurrió algo; este algo lleva consigo un conflicto o problema de algún tipo que se resolverá en el transcurso de un relato... el cuento se ocupa del problema planteado inicialmente; todo lo que sucede en el cuento gira en torno a ese cometido principal. (p.39)

Esta es la estructura que generalmente tienen los cuentos, lo cual genera que la narración se centre en el conflicto que se planteó desde el comienzo de la historia y que al finalizar este tenga una resolución, con un ritmo que permite que quien lo lea pueda

centrar su atención en la historia, ya que se descartan otros elementos que puedan afectar el ritmo. Esta es una de las razones por las que su uso es tan recurrente, ya que generalmente dentro de la unidad narrativa se aborda el tema a tratar.

Otro aspecto del que hacen uso los cuentos es de la capacidad imaginativa, la historia nos transporta a otras realidades, permite ampliar nuestra experiencia, darnos cuenta de que “siempre hay más por experimentar y más en lo que experimentamos de lo que podemos esperar” (Greene, 2005, p.43). De esta forma es posible “enfaticar en la importancia de que creamos que nuestra experiencia del mundo no se reduce a lo que puede abarcar el ojo irreflexivo y que nuestra experiencia es importante para nosotros y merece el esfuerzo de entenderla” (Greene, 2005, p.42). Algo que me interesaba generar en los niños en relación con su experiencia emocional y en sus relaciones.

Quiero recalcar que el uso que le di a los cuentos o libros ilustrados fue haciendo uso de los dos elementos que lo componen: la historia y las ilustraciones, en estas últimas profundizaré cuando hable sobre las obras visuales, en este apartado me concentraré en lo referente a la historia del cuento y sus personajes.

La primera función mediadora del cuento fue utilizarlo como un detonador de procesos creativos, estuvo presente en diferentes momentos de la secuencia y como un eje creativo del proyecto. Dentro de las secuencias se manejaron diferentes cuentos durante varias sesiones: *Trucas* como un detonador de la expresión corporal y sonora; *El más gigante* como detonador para expresiones gestuales y las máscaras; *En donde viven los monstruos* para motivarlos a realizar secuencias de movimientos y creaciones plásticas; *El túnel* que detonó el trabajo con movimientos corporales, plásticos y fue el eje creativo del proyecto; *La cosa perdida*, entre otros.

La segunda función les permitió identificar a los personajes y motivaciones, el trabajo con el cuento permitió a los niños identificar a los personajes, las acciones que estos realizaban, sus emociones, las motivaciones que tenían para realizar lo que hacían. Esto sucedió en dos niveles, uno en el que se hicieron visibles los afectos y coafectos con los personajes y en consecuencia un vínculo de empatía que les permitió identificar ciertas acciones, gestos, diálogos, expresiones corporales que denotaban ciertas emociones; de esta forma lo relacionaban con vivencias personales. En otro nivel también les

permitió explorar la creación de posibles expresiones corporales y gestuales, así como de personajes, basándose en aquellos observados en la historia.

Finalmente, la tercera función, como mediador para la organización del trabajo. Los niños hicieron uso del cuento en diferentes momentos de los procesos creativos principalmente en la elaboración de la obra, lo que les permitió tomar acuerdos, lo utilizaron como referente o para organizar el trabajo que iban a realizar.

Me gustaría centrarme en el cuento *El Túnel* porque generó la posibilidad de su uso como mediador en las tres funciones que antes mencioné. Como decía en el apartado referente a la *catarsis*, la historia generó una serie de procesos de identificación con los personajes y sus vivencias. En una obra literaria es factible observar cómo el espectador genera una transformación de las emociones de dos maneras, a partir de los coafectos que ocurren cuando nos identificamos con el sentimiento del personaje, “experimentamos los afectos tal y como estos se le dan a los personajes” (Vygotsky, 2006, p.256). O los afectos los cuales “no los experimentamos con los personajes sino por causa suya”, es decir al darnos cuenta de todo el panorama de la obra, el futuro próximo, o las causas de lo acontecido, que probablemente el protagonista desconoce provoca ciertas reacciones emocionales en nosotros (Vygotsky, 2006, p.256). Algo que, como había mencionado, sucede en los niños del grupo al leer la historia. Estas emociones que se detonaron y se vieron transformadas por los afectos y coafectos que experimentaron los niños les permitieron involucrarse en los diferentes procesos de exploración, experimentación y creación artística.

Hubo dos momentos en donde se usó el cuento *El Túnel* como mediador, en un primer momento se utilizó en la sesión inicial de la secuencia *Viajemos juntos a otros mundos*. En esta se partió de la lectura del cuento como detonador de las actividades propuestas para la exploración y la creación; durante la sesión se tomó como referente el momento en que los niños ingresan por el túnel que se encontraba en el terreno baldío para acceder a ese otro mundo: un bosque en dónde probablemente habitaban todos los personajes de los cuentos, se podían ver en los troncos de los árboles las siluetas de lobos, osos y brujas, entre otros. Fue de este momento del cuento que partimos para atravesar un túnel que llevará a los niños al bosque. Con esta imagen en mente, los niños divididos en dos grupos exploraron diferentes posturas y expresiones corporales que

hacían referencia a los personajes de los cuentos; a la otra mitad del grupo “les pedí también que interactuaran con ellas, reaccionando ante las posturas que tenían; observé diferentes expresiones: de miedo ante el lobo, o de imitación, algunos los abrazaban o peleaban con ellos, o reaccionaban ante las expresiones que observaban en sus compañeros” (Rodríguez, 12 de junio, p.4). La facilidad con la que se involucraron en las expresiones corporales, estuvo ligada a los impulsos creativos que generó el cuento, la exploración continuó con un trabajo en parejas para moldear a las estatuas, para finalizar con un ejercicio de acción reacción entre los personajes. En todos estos momentos los niños se vieron interesados y dispuestos, con una exploración fluida, se apropiaron de sus personajes y de los roles que les tocaban. Las posiciones corporales y los gestos eran expresivos, y en general tenían una relación con los personajes que representaban. Esto los llevó posteriormente a sus creaciones plásticas, al realizar esculturas de dichos personajes, aunque aún las imaginaban en dos dimensiones, las posturas corporales y elementos de composición eran variados y en algunos casos empezaron a intentar representaciones en tres dimensiones.

Ya había mencionado que no solo fue en esta sesión en dónde se utilizó este cuento también se retomó durante el proyecto, como una propuesta por parte de los niños. El uso como mediador aquí tuvo diferentes funciones y niveles: primero en su función como detonador de procesos creativos. Lo que ocurrió en dos planos, primero el cuento se utilizó como un referente para la creación de la historia de la obra. Aunque se siguió la línea narrativa, los niños fueron incluyendo diferentes elementos, como la aparición de la bruja y de los lobos, también hubo modificaciones en los diálogos de los personajes. Este fue un segundo nivel como detonador para los procesos de creación de los diferentes elementos que compusieron la obra: diálogos, disfraces, escenografía, ambientación sonora, etc. Cada equipo encargado de algún elemento tomaba como referencia el cuento, tanto la historia como las ilustraciones, sin embargo no lo mantuvieron exactamente como aparecía en la obra original, realizaban variaciones, o sólo lo tomaban como punto de partida. Aquí realicé algunas intervenciones en diferentes momentos de la sesión para seguir haciendo uso del cuento, en una sesión realizamos una lectura para identificar las voces de los personajes y sugerir los diálogos, hubo una segunda lectura para identificar elementos de la escenografía y disfraces, otra en la que

se musicalizó la historia, y finalmente otra en dónde se realizaba una lectura con movimientos y expresiones. Esto generó que los niños se apropiaran de la historia y de los diferentes elementos que la integraban.

En su función mediadora como organizador del trabajo, permitió a los niños tener un referente para lograr acuerdos y definir las formas de trabajo. El equipo de escenografía lo utilizó como un referente para elaborar las composiciones de los diferentes escenarios y para decidir cuáles iban a tomar en cuenta, así como los elementos que tenían que formarlos; el equipo de los disfraces para determinar los personajes y las posibilidades en los vestuarios que iban a llevar a cabo; el equipo de ambientación sonora, utilizó los diferentes momentos del cuento como un referente temporal para elaborar su partitura sonora; los actores lo utilizaron como referente para la generación de diálogos y para la búsqueda de las expresiones y gestos de sus personajes; y por último, el equipo que elaboró el baile, lo usó como un detonador para decidir en qué momento de la historia deseaban introducir este elemento. Finalmente, en cuanto a la función mediadora que les permitió identificar a los personajes y sus motivaciones, profundicé en ello al hablar de la catarsis.

5.2.2 Los trabajos artísticos.

Los trabajos artísticos también tuvieron un papel constante como mediadores dentro de las situaciones que se les plantearon a los niños, no puedo decir que me adscribí a alguna metodología en la forma de utilizarlos, sin embargo, identifiqué principalmente dos funciones que se destacaron durante la intervención: la primera como detonadores de los procesos creativos y las exploraciones; y una segunda, como recursos para un trabajo imaginativo.

El Lincoln Center Institute (LCI) tiene una propuesta alrededor de los trabajos artísticos y afirma que “el entendimiento de un trabajo artístico sucede en la interacción continua entre el espectador y el trabajo artístico y no en el trabajo por sí mismo ni únicamente en el espectador” (2012, p.7). Esto sucede durante la propuesta, la interacción que los alumnos tuvieron con los trabajos artísticos no estuvo limitada únicamente a su presentación, sino que existió una dinámica en la que se relacionaron con la obra.

Puedo aventurarme entonces a decir que se generaron experiencias estéticas, ahondaré en ello con mayor detalle en el siguiente capítulo, por el momento me gustaría centrarme en que una experiencia estética implica un acto de percepción de la obra que involucra al espectador de manera activa. Dewey habla de cómo:

Solemos suponer que el espectador asimila tan sólo lo que está concluido, y no advertimos que este asimilar implica actividades comparables a las del creador...un proceso que consiste en una serie de actos de respuesta que se acumulan, hasta llegar a la satisfacción objetiva. (Dewey, 2008, p. 60)

A partir de esta noción de Dewey puedo decir que la percepción es una actividad de reconstrucción de la obra en la que se toma conciencia de ella. Es un acto de ver que va más allá de este sentido e involucra otros elementos, entre los que se encuentran los motores, emocionales y cognitivos, todos los cuales apoyan la traducción que realiza el espectador del trabajo artístico.

En la experiencia estética el momento de percepción de la obra no solo implica la participación del sujeto que la creó sino que también genera un proceso activo en el espectador. Se realiza “una conversión de la tensión que se produce entre creador y espectador en una expresión emocional, guiada en muchas ocasiones por la intencionalidad del creador” (Ortega, 2009, p.47).

Dewey (2008) explica cómo la experiencia estética se encuentra ligada con la experiencia artística ya que el proceso creativo implica también un acto de percepción constante de la obra que se está elaborando. En el proceso que aconteció en la intervención, además de esta relación inherente que plantea Dewey, para mí se hizo evidente cómo existió una relación entre el momento de apreciación de la obra, la experiencia estética, y el acto expresivo, la experiencia artística. En diferentes ocasiones esta apreciación, el realizar este acto de percepción generó un impulso, un detonador, que llevó a los alumnos a creaciones expresivas.

Dewey (2008) afirma que “cada experiencia... empieza como una impulsión... que designa un movimiento hacia afuera y hacia delante de todo organismo” (p.67). La impulsión funciona como “punto de partida de toda experiencia, al mismo tiempo que se retroalimenta, y guía el proceso hasta su culminación” (Ortega, 2009, p.47). Esta impulsión surge de las necesidades y demandas del sujeto, que busca satisfacerla en el

ambiente que lo rodea, completar la experiencia, por lo que genera un acto en el que se hace evidente una intención de su parte, una expresión para alcanzar la culminación, un acto expresivo.

Los trabajos artísticos que se utilizaron fueron de diferentes disciplinas: danza, música, teatro, literatura, pero los más recurrentes fueron aquellos vinculados con las artes visuales. Pinturas, artesanías, esculturas, instalaciones, *land art*, entre otros, fueron presentados a los niños en diferentes momentos de las sesiones. Hubo un tipo de trabajo artístico que fue recurrente: las ilustraciones, generalmente vinculadas a una obra literaria.

Las ilustraciones de Juan Gedovius sirvieron como detonadores y referentes para la expresión corporal y gestual de los niños, el ejemplo al que he recurrido en varias ocasiones en este documento es el cuento de *Trucas*. Como mencioné en el apartado referente a la imitación, los personajes de Juan Gedovius son muy expresivos, los detalles en los movimientos, texturas y gestos son recurrentes y claros. Al apreciar este trabajo los niños generaron reacciones emocionales que vincularon con experiencias previas, lo cual pudo apreciarse en sus comentarios. Esto los llevó a la exploración de diferentes movimientos y gestos para expresarse. Pero no solo derivó en expresiones corporales, la interacción que se tuvo con este material también llevó a los niños a la creación de una partitura de sonidos:

Posteriormente les pedí que tomaran asiento y formaran un círculo, ya sentados volví a presentarles las ilustraciones del cuento, y les pedí que emitieran un sonido que relacionaran con la imagen que observaban:

I: “¿Qué sonidos harían cuando Trucas se baña?”

Juan: “Pshhhh.”

Fernanda: “Plop plop.”

I: “¿Cuándo el dragón se enoja?”

Ángel: “Aaaaaaaah.”

Ricardo: “Grrrrrrrr.”

Citlali: “Ffffuuuu.”

I: “¿Cuándo Trucas corre para escapar del dragón?”

Sofía: “Realiza el sonido con sus pies a modo de pasos.”

Juan: “Aha aha (sonido de jadeo como cuando alguien se cansa por correr).”

I: “¿Cuándo pinta al final la pared?”

Rita: “Pega con las manos en el piso.”

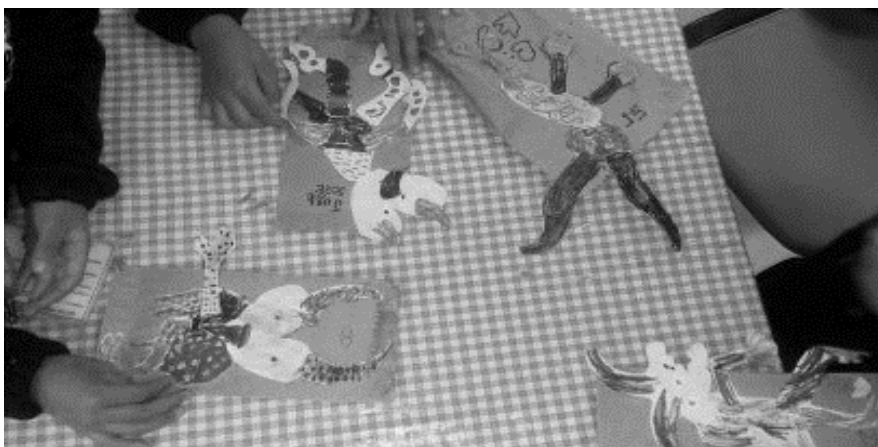
Los niños en algunos casos coincidían en un sonido, en otros daban varias opciones para una acción. (Rodríguez, 25 de mayo de 2017, p.6)

Es posible observar los diferentes sonidos que generaron tras la apreciación de la imagen, establecieron relaciones con experiencias que ellos han tenido o con referentes sonoros que tienen a su alcance.

Otro ejemplo sucede al momento de apreciar los alebrijes, en esta sesión se les presentan fotografías de estas artesanías, así como dos alebrijes (los objetos). La apreciación de estas artesanías debido al interés de los niños llegó a una mayor profundidad, los niños empezaron a cuestionar sobre los animales que se fusionaban para crear los alebrijes, pero también sobre las posturas y gestos que estos tenían, y principalmente, sobre los colores. Les pregunté sobre la significación que les daban ellos a los colores que componían las artesanías, en algunas predominaba el negro, los niños expresaban miedo, enojo o tristeza; a otras, que tenían colores como el rosa o el amarillo, le adjudicaban la alegría, etc. Y esto se vio reflejado en la elaboración de sus títeres, pero también en las características de los personajes que crearon, sus movimientos y expresiones sonoras.

Fotografía IX.

Títeres de alebrijes creados por los niños del grupo.



Además de la función detonadora que tuvieron los trabajos artísticos, también generaron posibilidades para el trabajo imaginativo, que también derivaba en reflexiones sobre las experiencias de los niños. Creo que desde los apartados anteriores es posible apreciarlo en los análisis de los diferentes mediadores simbólicos, para Greene (2005, p.190) una de las funciones del arte es crear consciencia, convirtiendo la obra en nuestra experiencia. En la sesión en la que se parte del cuento *La cosas perdida* las reflexiones que se dan alrededor de la historia, de las ilustraciones, generan un trabajo grupal diferente, ellos cobran consciencia de los otros.

“Cuando vemos y oímos más, no solo nos apartamos bruscamente, aunque sea únicamente por un momento, de lo familiar y de sobras conocido, sino que se abren posiblemente nuevas vías de elección y de acción en nuestra experiencia” (Greene, 2005, p.191). Esta oportunidad la dan los trabajos artísticos; cuando presenciamos una danza, una obra de teatro, una pintura, ampliamos nuestra experiencia, salimos de lo que conocemos hacia nuevas posibilidades. Un ejemplo de ello es la apreciación de las pinturas de Leonora Carrington, que en la sesión fungieron como detonador para creaciones artísticas colectivas:

En un primer momento les mostré una por una las imágenes, para que ellos las observaran y describieran, centré su atención a partir de preguntas sobre los lugares que ella imaginaba, donde viven seres fantásticos y monstruos, como: qué había en esos lugares, en dónde se encontraban, tenían algún parecido con los lugares que ellos conocen, qué colores utilizaba la pintora en sus obras y por qué se imaginaban que prefería esos colores, etc. Algunas de las respuestas que dieron los niños fueron:

Juan: “Son lugares oscuros donde los monstruos espantan.”

Fernanda N.: “Es un bosque mágico.”

Aarón: “Usa colores oscuros como el negro.”

Luis: “Los edificios son raros.” (Rodríguez, 12 de junio de 2017, p.2)

Los niños también se preguntaron sobre otros mundos posibles, pudieron adentrarse en las posibilidades de imaginar lugares diferentes en dónde podrían habitar los monstruos. En este caso utilicé otro detonador más, porque posterior a la apreciación de las pinturas “les pedí se distribuyeran por el salón buscando un espacio para acostarse

o sentarse cómodamente, cerraron los ojos y escuchando algunas piezas musicales les solicité que imaginaran el lugar donde vivirían los monstruos” (Rodríguez, 12 de junio de 2017, p.2). Ambos detonadores, las pinturas y las piezas musicales favorecieron las creaciones de estos mundos imaginarios, les mostraron otras posibilidades que van más allá de lo que ellos conocen, Aunque en estas creaciones estuvieron presentes elementos que rescatan de sus experiencias previas, como los castillos, convivieron en un sincretismo con sus nuevas propuestas.

Finalmente, el trabajo alrededor del cuento *El Túnel* que se llevó a cabo durante las seis sesiones del proyecto. Para generar una experiencia estética se “precisa de una participación consciente en una obra, de una emisión de energía, de una capacidad para apreciar lo que ha de ser apreciado... construir imaginativamente un mundo ficticio e introducirse en él perceptiva, afectiva y cognitivamente” (Greene, 2005, p.194). Aunque esto sucedió en diferentes niveles y formas durante las situaciones que se plantearon, en el proyecto existió una profunda sumersión en el trabajo artístico, a través de los diferentes momentos en los que se trabajó alrededor de la obra, los cuales fueron ya relatados en el apartado referente a los cuentos. Durante el proceso se desmenuzaron los diferentes elementos que componían la obra, esto generó que los niños se apropiaron de la historia para adecuarla y contarla a su manera, fue bien dado el título del proyecto *Creemos nuestro mundo, creemos una obra*. Los niños inmersos en la propuesta de Anthony Browne crearon un espacio que dio cabida a sus propuestas, en dónde la dinámica del grupo se modificó y ellos tuvieron el protagonismo de lo que sucedía.

5.2.3 La expresión corporal.

La expresión corporal estuvo contemplada como un eje desde el planteamiento de la propuesta. Esto al considerar el movimiento como:

Algo esencial, lo encontramos en todos los ámbitos de la vida humana, como una de sus capacidades fundamentales. El hombre se mueve porque está vivo y está vivo porque es capaz de moverse.

Las razones son múltiples: fundamentalmente para satisfacer necesidades, es decir, movimientos necesarios con fines utilitarios como el desplazarse para llegar a algún lugar, alargar su brazo para tomar algún objeto, etc.; o

bien, los que realiza sin desearlo (reflejos, inconscientes), o espontáneos, debido a ciertos impulsos no previstos. Pero también nos movemos por la satisfacción y el placer de sentir nuestro cuerpo libre en el espacio. (Ferreiro y Lavalle, 2014, p.53)

Al considerarlo como algo inherente al ser humano se muestra que es su principal recurso al momento de expresarse. Muchas veces nuestros movimientos y posturas comunican sin que nos percatemos de ello, pero en la sociedad actual cada vez el cuerpo se encuentra más limitado, está sujeto a una silla o a un aparato electrónico, por lo que los niños ya no tienen tanta libertad para explorarlo en la vida cotidiana, y menos en la escolar.

Aunque no retomo en su totalidad el planteamiento de Aucouturier, existen algunas ideas que él propone que considero relevante rescatar. Este autor plantea al “movimiento como una vía privilegiada para la expresión” (2004, p.129), en la que existe una relación entre la mente y el movimiento. Puntualiza la importancia que tiene el acto, el movimiento como una forma apropiación, como parte de nosotros, como manifestación del cuerpo. En el momento en el que niño genera un movimiento de manera consciente se apropia de este acto, simplemente esto por sí solo genera una transformación en el niño, genera placer ante la posibilidad de decisión sobre su propio cuerpo, también hace presentes la motivación y la responsabilidad. Existe un impulso en el ser humano que lo incita a buscar la apropiación del movimiento y a escoger entre las diferentes posibilidades de realizarlo, a explorar las formas de expresión hacia donde este lo lleva. Existe una necesidad en el niño de construirse “a partir de la interiorización de las actividades corporales vividas” (Aucouturier y Mendel, 2004, p. 26).

La expresión a través del cuerpo, el movimiento que realiza una persona, establece una “interactividad del sujeto con la realidad, ya sea esta el otro, la sociedad o la naturaleza” (Aucouturier y Mendel, 2004, p. 21). Así pues, el movimiento y las expresiones que generamos desde él nos llevan a establecer relaciones con lo que nos rodea, especialmente con los otros. Aucouturier nos dice que la expresión corporal “es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer lo que lo rodea” (2004, p. 130).

Finalmente me gustaría resaltar el papel que tiene el adulto durante estos momentos de expresión corporal. Aucouturier y Mendel (2004) proponen que, al guiar la actividad, la persona a cargo debe establecer límites y darles seguridad a los niños, generando un espacio que posibilite la expresión (p.45).

Hay que entender que la apropiación que realiza el niño de sus movimientos se encuentra dentro de un contexto, y que “toda experiencia corporal es coextensiva a un universo de símbolos, a una determinación simbólica de cada comunidad” (Castañer, 2001, p.27). Es decir que los movimientos que realiza una persona para expresarse tienen una significación, esta se ha construido en el entorno en el que se desenvuelve, experimentado y vivenciando el propio cuerpo. Al comprender esta relación dialéctica entre el yo y los demás, el niño se encuentra como parte integrante en una red llena de interacciones sociales sobre las que teje sus actuaciones expresivo-sociales. La interacción y la comunicación son elementos que inevitablemente forman parte del movimiento, y es el “medio básico con el cual el niño entra en relación con los demás” (Castañer, 2001, p.35).

A partir de estos planteamientos considero que la expresión corporal fungió como un elemento que permitió a los niños tomar conciencia y apropiarse de sus actos, lo que los llevó a desenvolverse con mayor seguridad y explorar diferentes posibilidades en sus movimientos. Esto también favoreció su relación con los otros, los llevó a interactuar y buscar movimientos con significaciones en común que les permitieran comunicarse con los demás.

Casi en todas las sesiones se exploraron diferentes formas de expresión corporal que fueron de lo individual hasta creaciones colectivas, estas se exploraron desde dos disciplinas: el teatro y la danza, existiendo momentos en los que se entrelazaron difuminando la línea entre ambos lenguajes. En la primera secuencia, *Juguemos a los monstruos*, se partió de la imitación para explorar las diferentes expresiones corporales, lo cual ha sido visible en los apartados anteriores en los que me he referido al cuento de *Trucas*. En las siguientes sesiones se pretendió que los niños exploraran las diferentes posibilidades de movimiento y las expresiones. Se plantearon actividades que promovieran la comunicación con entre compañeros haciendo uso del cuerpo. En la sesión 4 de esta primera secuencia, les planteé el reto de actuar como monstruos,

monstruos que no hablan, por lo que les solicité comunicarse con su pareja solo a través del cuerpo. Más adelante, en la segunda secuencia *Viajemos juntos a otros mundos*, las propuestas giraron en torno a creaciones colectivas. En la primera sesión se hizo un trabajo por parejas, durante diferentes momentos de la sesión les propuse un juego de acción-reacción: en un primer momento, la mitad del grupo elaboró gestos y formas corporales a partir de la representación de personajes que se encontraban convertidos en estatuas, mientras la otra mitad respondía ante las propuestas de sus compañeros, tal vez asustándose frente al lobo, abrazando a la princesa o imitando la propuesta. En un segundo momento la dinámica de acción-reacción fue más evidente:

Se hizo un ejercicio de acción-reacción. Un niño lanzaba un hechizo y otro reaccionaba ante este, la única regla era que no podían tocarse, tenían que mantener la distancia. Los niños siguieron las indicaciones en general, los hechizos eran lanzados a partir de diferentes movimientos, algunos con movimientos lentos y contundentes, otros los realizaban a gran velocidad, lanzados a través de sus brazos o con objetos imaginarios, sus expresiones faciales acompañaban la fuerza con la que el hechizo era lanzado. También en las reacciones se observaba una variedad de respuestas, desde formas sutiles de esquivar el hechizo, escudos para defenderse, o caídas espectaculares. La mayoría de los niños se aventuraba a explorar más movimientos, aunque también se dieron casos de algunas niñas como Fernanda G. o Karla que repetían el mismo movimiento una y otra vez. Casi todos los niños lograron involucrarse en la actividad sin tocarse, sólo hubo una pareja, la de Ángel y Brandon, a la que tuve que recordarle las reglas. (Rodríguez, 14 de junio de 2017, p.6-7)

El hecho de que esta actividad fuera lúdica permitió que los niños se compenetraran en sus personajes y exploraran una gama más amplia de movimientos que en las actividades anteriores de la misma sesión. También llamó mi atención el respeto de las indicaciones, se encontraban tan involucrados que lograron autorregularse para seguir participando en la actividad.

Otro ejemplo del que ya hablé fue la exploración en la sexta sesión de esta segunda secuencia, en la que representaron corporalmente a las cosas perdidas:

Salimos al patio para que los niños se imaginaran que eran cosas perdidas, y escuchando algunas melodías se desplazaron por el patio... Los movimientos de desplazamiento tenían que ser acordes a la cualidad de movimiento que representara el material del que estaba hecha la cosa perdida... Los apoyé con adjetivos de estos materiales para que se dieran una idea de cómo realizar los movimientos, ya que observé que se les dificultaba: “el papel casi no pesa, es muy ligero y se dobla con facilidad”, “el metal es más rígido, parecido al cuerpo de un robot”, “si es de piedra es pesado como una roca”. Estas referencias los ayudaron a cambiar sus movimientos, aunque en ocasiones combinaban unos con otros. La siguiente indicación que se les dio fue seguirse desplazando y cuando se toparan con un compañero tenían que saludarlo e imaginar qué cosa perdida podía ser, y buscar entonces el movimiento correspondiente para decirle “hola”, tal vez con la cabeza o con un codo, solo saltando, o moviendo una parte del cuerpo. Los niños realizaron los desplazamientos y movimientos siguiendo las indicaciones, y experimentaban modificando la forma de moverse hasta quedar satisfechos.

Después les pedí que formaran grupos de 4 o 5 niños y entre todos formaran una cosa perdida, tenían que moverse juntos y decidir qué tipo de movimientos harían. (Rodríguez, 26 de junio de 2017, p. 2-3)

Incluyeron las cualidades de los movimientos en sus exploraciones a partir de referencias que podían visualizar. Empezaban a familiarizarse con la interacción en el formato de pregunta- respuesta, o en este caso la de responder ante el saludo de un compañero. En esta ocasión observé una búsqueda de otras posibilidades de movimientos que podían realizar a partir de las indicaciones. Finalmente, durante la creación colectiva, hubo movimientos y se observaban expresiones de disfrute en la actividad, pero se concentraron más en establecer acuerdos y formas de moverse conjuntamente, perdiendo de vista la expresión en sí.

5.2.4 El alfabeto de movimiento.

Con sinceridad debo decir que antes de aplicar la propuesta de intervención, una parte de mí se encontraba renuente a utilizarlo, creía que era un sistema complejo para la edad preescolar, pero he de decir que ahora me encuentro sorprendida ante los resultados que generó.

El alfabeto de movimiento es una propuesta basada en el Lenguaje de la danza (LOD³⁵) traída a México por Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle. Ellas afirman que:

Esta metodología es el sustento del Programa Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza, en el cual se organiza el *alfabeto de movimiento* en unidades o bloques que facilitan su asimilación y planteamos sugerencias didácticas y coreográficas que permiten integrar los conceptos explorados. (Ferreiro y Lavalle, 2014, p.11)

Esta propuesta tiene la finalidad de “crear estrategias educativas que impulsen al niño a apropiarse de su cuerpo, vivirlo y disfrutarlo, a la vez que descubre el placer de moverse en armonía con él” (Ferreiro y Lavalle, 2014, p.26). Dentro de esta propuesta “el movimiento es un fin en sí mismo” (Ferreiro y Lavalle, 2014, p.26), “expone una aproximación más natural al ritmo y la armonía del movimiento, y permite al estudiante una exploración libre de sus cualidades y de la apropiación y disfrute del espacio” (Ferreiro y Lavalle, 2014, p.27). El trabajo consiste en el uso de tarjetas, cada una contiene un símbolo que representa alguno de los principales conceptos y acciones implicados en el movimiento, posteriormente se transportan a una representación corporal. “El Alfabeto está constituido en bloques, conceptos, que permiten una exploración sistemática, primero de los aspectos más generales del movimiento, y más tarde de sus particularidades y sutilezas” (Ferreiro y Lavalle, 2014). Así lo utilicé:

Durante la secuencia en diferentes momentos se les presentaron los conceptos y acciones básicas del movimiento planteadas por el alfabeto, así como las tarjetas que aludían a dichos movimientos. Durante la sesión cinco de la primera secuencia de la intervención, los niños pudieron

³⁵ Ann Hutchinson creadora del lenguaje de la danza y fundadora del Language of Dance Centre. <http://www.lodc.org.mx/about-us.php>

explorar las acciones de movimiento relacionadas con las posibilidades anatómicas. Con el pretexto de organizar una fiesta de monstruos se exploraron estas acciones: primero solicité que los niños, de forma grupal, realizaran propuestas de las formas en las que podían explorar las diferentes posibilidades anatómicas ya fuera con alguna parte del cuerpo o moviéndolo completamente. Posteriormente se les pedí llevar a cabo una secuencia de movimiento con las acciones que trabajaron durante la sesión. Al ser la primera vez que ellos realizaban una propuesta de este tipo, recurrieron a movimientos conocidos de otros bailes o que repetían en algunos momentos de su clase, como en la activación física. Sin embargo, establecieron rápidamente una relación entre las tarjetas y las acciones y experimentaron modificando la secuencia a partir del uso de las mismas. Al momento de presentar el baile, en general todos realizaron los movimientos, con diferencias en las cualidades, en la intención y la seguridad, pero dispuestos a participar, sin negarse a presentarse ante sus compañeros.

Fotografía X.

Niños explorando acciones de movimiento.



Este es un ejemplo del trabajo realizado durante las sesiones de las secuencias, pero fue durante el proyecto que fue posible observar la apropiación que hicieron los alumnos del alfabeto. Como mencioné anteriormente dentro de la organización de los equipos dentro del proyecto los niños fueron lo que decidieron en qué equipo deseaban participar. Seguramente por los referentes culturales que inevitablemente he adquirido sobre los roles y gustos asignados a cada sexo, pero algo que llamó mi atención en su momento fue que todos los que se inscribieron para participar en la propuesta de una secuencia de movimiento o baile, fueron en su totalidad hombres; no porque los hombres quisieran bailar, lo me sorprendió es que ninguna niña quiso participar en este equipo. Supongo que aquí también es pertinente cuestionarnos como docentes sobre lo que esperamos de los niños, no sólo de forma general sino incluso estas nociones de género. Como veremos a continuación, Pedro fue quien tomó la batuta para dirigir a sus compañeros, asimismo fue el primero en manejar por completo el uso de las tarjetas y los símbolos que representaban cada uno de los conceptos de los que disponían para la creación de esta secuencia.

El equipo del baile primero determinó el momento dentro de la historia en el que bailarían y qué personajes se representarían. Los niños escogieron ser los animales, lobos y osos que se encuentran en el bosque, después de visualizar esta escena con el apoyo del cuento. Cómo en este momento aún no contaban con la música decidieron explorar algunos movimientos, al ya tener un conocimiento de cómo se usaban las tarjetas del alfabeto del movimiento inmediatamente hicieron uso de ellas para realizar una secuencia e ir experimentando con ella. Pedro asumió el papel de líder y los otros se adaptaron a esta decisión, aunque a Tadeo los movimientos le costaban trabajo imitaba a Pedro, y Pedro a su vez hacía comentarios para que Tadeo mejorara. También, al tener un mayor dominio del alfabeto de movimiento, iba mencionando qué movimiento seguía. Todos aportaban ejemplos:

Pedro: “Sigue salto, podemos saltar con un pie”.

Tadeo: “O con los dos”.

Emanuel: “Sí, al mismo tiempo”.

Los van ejecutando y escogen cuál les gustaría más realizar. (Rodríguez, 29 de junio de 2017, p. 4)

Aquí suceden diferentes procesos, primero los niños establecen una relación de la secuencia de movimiento con la historia, determinan personajes que van a representar, proponen y exploran movimientos apoyados del uso de las tarjetas, asumen roles dentro del equipo y buscan una forma de organización, comparten ideas para crear una secuencia. Ellos llevan a cabo un proceso creativo, que se desarrolla prácticamente de forma autónoma. Como había mencionado, considero que el alfabeto de movimiento es un mediador técnico debido a que la función mediadora que ejerce a primera vista genera cambios en las acciones externas de los niños; sin embargo, no descarto que también lleve a cabo una función mediadora simbólica y, como proponen Ferreiro y Lavallo (2014), una mediación social:

El LOD, favorece la regulación del propio comportamiento, pues durante el proceso el niño se apropia de [los movimientos] y los usa y manipula para comunicar a otros su propia visión del mundo (crea sus propias ideas de movimiento), entonces es posible sostener que su aprendizaje constituye una fuente efectiva de desarrollo. (p.32)

Esto se puede observar en la interacción que sucede entre los integrantes del equipo de baile, de la cual partí para pensar al alfabeto de movimiento como mediador. Les permitió generar un proceso creativo de forma autónoma apoyados de los signos que representan los conceptos y acciones del movimiento, generando de esta forma una secuencia; pero al mismo tiempo también medió la conducta de los niños. Lograron autorregularse para poder organizarse dentro de este proceso, asumieron diferentes roles dentro del equipo, y los aceptaron, se generó un diálogo entre los miembros del equipo: escucharon las propuestas, se apoyaron entre compañeros, etc.

En general las respuestas que se suscitaron ante el trabajo con el alfabeto de movimiento ciertamente me sorprendieron. Además de lo mencionado previamente, los niños lograron hacer uso y apropiarse de los signos que se les presentaron y se dio pie para un trabajo indirecto con situaciones específicas de algunos niños. Tadeo es un niño que presenta un retraso motor, por lo que la participación en actividades que impliquen movimiento generalmente se le dificulta, y las evita; cuando los niños del grupo

escogieron los equipos Tadeo no dudó en apuntarse en el baile, ante esta situación existió una reacción por parte de la docente, la cual le preguntó “¿Pero estás seguro que quieres bailar? ¿Pero acuérdate que es importante que te muevas?” (Rodríguez, 28 de junio 201, p.6). Me pregunto qué se está filtrando a través de estas preguntas, por ejemplo: la demanda que se tiene ante la presentación “perfecta” de aquello que crean los alumnos por parte de las autoridades, padres de familia y posiblemente de la misma docente, ¿a cuántos niños en las escuelas no se les habrá limitado la participación de modo semejante? Tadeo se mantuvo firme en su decisión y la docente del grupo no insistió más. El proceso creativo en el que se vio involucrado este niño, aunque no generó cambios drásticos en su desarrollo motor, mostró modificaciones en él. Tadeo se involucró durante todo el proceso, lo cual no solía ocurrir en actividades que implicaran movimiento y concentración prolongada; se dejó guiar por sus compañeros, cuando generalmente solo se relacionaba con algunos; imitaba los movimientos que otros hacían y no dejaba de intentarlo, cuando en otros bailes o situaciones similares al ver que no lograba hacerlo como “debía” dejaba de moverse. El día de la presentación realizó toda la secuencia, aunque estuvo atrasado un tiempo en los movimientos, la llevó a cabo de principio a fin, mostrando empeño y seguridad ante la decisión que había tomado.

Tal vez en este momento, que miro a la distancia, puedo detenerme a pensar que hizo falta profundizar más en las acciones y conceptos que propone el alfabeto, lo cual hubiera enriquecido las propuestas, pero estuve muy limitada por los tiempos de las sesiones y, sobre todo, por el tiempo escolar, especialmente durante el proceso de elaboración del proyecto ya que las sesiones se vieron modificadas, a veces reducidas o empalmadas, y se cambió la organización prevista. Sin embargo, gracias al manejo del alfabeto de movimiento fue posible que todos los integrantes del equipo con apoyo de las tarjetas logaran presentar la secuencia.

Los mediadores generaron cambios en las formas de expresión y en las dinámicas. Los simbólicos se desprendieron de nociones teóricas y metodológicas que giran alrededor de la educación artística: la catarsis, la imaginación, la imitación, el trabajo colectivo en el arte. Estas fungieron como mediadores por dos razones: en primer lugar, permitieron a la docente a cargo tener un marco de referencia para realizar nuevas

propuestas que favorecieran el desarrollo emocional de los niños. De aquí se desprende la segunda razón: posibilitaron a los niños experimentar nuevas formas de expresión y regulación emocional, así como nuevas formas de interacción, lo que contribuyó a crear nuevas simbolizaciones. Los mediadores técnicos fueron elementos de los lenguajes artísticos que apoyaron a los niños en el desenvolvimiento de las situaciones didácticas que planteé, les facilitaron la comprensión, el manejo y expresión de las emociones, la organización entre compañeros, y el alcance de otros aprendizajes. Por supuesto que se dieron respuestas diferenciadas por parte de los integrantes del grupo. Hubo modificaciones en las formas de interacción que se suscitaron entre los integrantes, entre pares crearon y recrearon los modelos de sus formas de relación. Destacaron las experiencias estéticas que vivenciaron los alumnos en los procesos creativos que se les plantearon, que les permitieron generar momentos de expresión y catarsis emocional. Todo lo anterior propició cambios en el ambiente socio-afectivo del grupo, de lo cual hablaré en el siguiente capítulo.

6. Los alumnos, los protagonistas del cuento

6.1 Los niños del grupo

La investigación está centrada principalmente en analizar las acciones docentes para reflexionar sobre la propuesta de intervención, así como sobre los elementos que favorecieron, dentro la situación de aprendizaje de educación artística, la educación emocional. Sin embargo, me gustaría también hablar un poco sobre el proceso que vivieron los niños.

Como había planteado anteriormente, en las interacciones las personas significan y resignifican aspectos culturales, uno de ellos gira entorno de las emociones, sus formas de expresión, la conducta con la que se manifiestan, etc. Dentro del grupo los niños también realizan este proceso, para ello intercambian y definen formatos de interacción, muchos de ellos aprendidos en el contexto escolar. Durante la intervención pude observar diferentes tipos de interacción en las que se encontraban presentes expresiones emocionales y regulación de emociones, autonomía, confianza, y otros ámbitos de la educación emocional.

Hubo momentos en los que en las interacciones entre los niños se dio un proceso de mediación entre pares: se generaba una mediación entre un compañero con mayor dominio de la acción en comparación con otros de sus compañeros. En algunos casos la mediación aparecía cuando alguno de los niños asumía el papel de liderazgo dentro del equipo y dirigía las actividades o intervenía para resolver algún conflicto. Un momento en el que uno de los niños tomó la dirección del equipo para mediar la actividad fue durante el proyecto, cuando el equipo de ambientación sonora se encontraba explorando los diferentes instrumentos y sonidos con los que contaban para la obra:

El equipo de la ambientación sonora, comenzaba a escuchar los instrumentos, alguno tocaba un instrumento y entre todos comentaban para qué parte del cuento podría utilizarse, aquí Aarón fungía como mediador de las acciones que realizaban, le decía a qué compañero le tocaba tocar el instrumento. (Rodríguez, 30 de junio de 2017, p.5)

En este momento Aarón al observar que el resto de sus compañeros tocaban indiscriminadamente los instrumentos y que no podían escuchar ninguno de los sonidos,

empezó a mediar la participación de cada uno designando turnos. Si pensamos en el proceso de Aarón, ha internalizado la herramienta del establecimiento de turnos para solucionar situaciones en las que varios niños participan a la vez, seguramente por las experiencias que ha tenido dentro del contexto escolar o en casa. Pero también en sus compañeros de equipo se está consolidando esta herramienta, ya que se observó cómo siguieron la indicación y supieron a qué se refería, logrando regular su conducta para participar, y también se observaban expresiones de disfrute al tocar los instrumentos. Ellos empiezan a significar este guion de interacción como parte del contexto escolar para el trabajo en equipo, ellos han observado que el establecimiento de turnos es una forma de resolución ante situaciones donde todos desean participar, Jackson (1991) menciona que los turnos son una especie de fila invisible, que se aprende en el contexto escolar. También le fue posible a Aarón realizar esta mediación y tomar el papel de líder por la simpatía y el lugar que tiene el dentro del grupo, el papel que él representa ante sus compañeros y que ellos le designan, justo en las observaciones previas la docente me comentó que varios niños peleaban por poder jugar con Aarón, esta popularidad lo ha colocado en un sitio donde es escuchado por el resto de los niños del grupo. El continuó asumiendo este papel durante todo el proceso de creación de la ambientación sonora para de la obra. Observé que además puso en juego otras herramientas que lo apoyaron en el rol que estaba interpretando, como la partitura de sonidos, y le transmitió al resto de su equipo como debían utilizarla.

También llegó a suceder que algún niño del equipo, que había internalizado el uso de algún mediador en concreto para resolver una situación o tomar un acuerdo, proponía emplearlo como apoyo, un ejemplo del cual ya hablé anteriormente³⁶.

Se puede observar aquí cómo Fernanda, ante una situación en dónde no lograban ponerse de acuerdo porque todos querían el mismo papel, propone el uso de una rima para determinar quién se quedaría con el personaje, una rima de la cual ellos habían hecho uso con anterioridad, un mediador. Para los niños del grupo el uso de este mediador ha sido constante y les permitió concebir la decisión final como justa para todos los miembros del equipo.

³⁶ Página 119

Esto no quiere decir que la situación no haya generado otras emociones en los niños. En el caso de Sofía, minutos después de haber elegido los papeles para la obra del proyecto, mientras “realizaban un dibujo del personaje que escogieron, Sofía dice: “yo quería ser la niña, pero ya ni modo; continuó dibujando y volvió a comentar en voz alta: bueno, también me gusta mucho ser la mamá”. (Rodríguez, 30 de junio de 2017, p.6). No me percaté de este diálogo sino hasta el momento en el que revisaba el video de la sesión, me resultó interesante observar que en este caso Sofía hace uso del *habla egocéntrica* para regular sus emociones, un mediador que Vigotsky (1979) menciona que los niños utilizan antes de internalizar por completo la forma en la que solucionan una situación o problema en el que se encuentren, mencionando en voz alta para sí mismos aquello que van a realizar. En realidad, el comentario de Sofía no fue dirigido hacia mí, ella hablaba para sí misma en voz alta; pude observar que la situación le causó conflicto, sin embargo al estar involucrada en la actividad, expresa oralmente lo que siente para responder ante la emoción que tiene, pero con la finalidad de no dejar de participar en lo que está realizando. Puedo suponer también que la interacción con sus compañeros de equipo, y observar la aceptación de la resolución de la situación, de manera que todos aceptaron el uso del mediador (la rima) como una herramienta para designar los personajes de forma justa, lo que provocó que ella resignificara la forma de actuar ante la situación.

El PEP 2011 le da mucho peso dentro de la educación emocional a la regulación. Yo al inicio de la investigación tenía esta habilidad como uno de los ejes, con esto en mente me fue imposible no considerarla dentro de las categorías analíticas destacando los momentos en los que se hizo presente. Desde la perspectiva sociocultural la regulación es equiparable a la mediación interna de las emociones que lleva a cabo el niño para lograr desenvolverse en diferentes contextos y expresar sus emociones de acuerdo a ellos.

En dos momentos observé que los niños del grupo regulaban sus emociones. El primero surgió dentro de procesos individuales, cuando alguno de los niños deseaba seguir participando en la actividad y manejaba sus emociones para poder alcanzar esa meta, de forma que las expresaba, pero continuando con la actividad, que fue lo que

sucedió con Sofía. El segundo ocurrió cuando uno o más niños se apropiaban de algún mediador.

Generalmente la regulación emocional se suscitaba en momentos en los que era necesaria para poder seguir participando de manera activa en las acciones que se encontraban realizando. En la primera sesión después del trabajo con el cuento de *Trucas*, al explorar la partitura sonora, el realizar los sonidos generaba en ellos una descarga de emociones, principalmente aquellos sonidos en los que tenían que rugir o que eran estridentes, un momento catártico en donde se expresaban a partir de los sonidos que expresaban, pero aún eran capaces de regular tanto las emociones como las conductas que surgían al emitir los sonidos. Podemos apreciarlo en el siguiente fragmento:

Jugamos con la partitura de manera grupal, se mostraba una tarjeta y ellos hacían el sonido en relación con el símbolo que se mostraba, se reían por los sonidos que proponían. Había sonidos que parecía que les gustaban más y donde se observaba una descarga de energía, como al gritar por el enojo o rugir como el dragón cuando aventaba fuego o golpear el piso porque pintaban con las manos como Trucas. Aunque en algunas acciones la propuesta era gritar o rugir y en el momento lo hacían a un volumen muy alto, se encontraban atentos para cuando tocara cambiar al siguiente símbolo para cambiar de sonido, aunque este fuera drástico; por ejemplo, cambiar de un grito al sonido de las gotas de agua cayendo. En muchas ocasiones acompañaban los sonidos con gestos o movimientos propios de la acción. (Rodríguez, 25 de mayo de 2017, p.6)

Me resulta interesante lo que sucede en este ejemplo y considero que es uno de los momentos en dónde se puede observar tanto la catarsis como la regulación emocional. Los niños se encuentran en una situación en la que la exploración de los sonidos y el permitir expresarse en formas diferentes a las habituales desencadenan una serie de emociones en ellos; sin embargo, la expresión es regulada para poder participar en la actividad. Cada vez que la tarjeta cambiaba, la expresión del sonido también debía modificarse, y aunque hubo momentos en los que gritaban como dragones, algunos a todo pulmón, eran capaces de que al momento en que la tarjeta implicaba simular el

sonido suave del agua cayendo por la regadera, este podía modificarse y pasaban de estar en emociones dinámicas a un estado de mayor calma.

El segundo momento es cuando uno de los niños se apropió de un mediador, en este caso de un lenguaje artístico, fue durante el proyecto. Cuando se organizaban para el montaje de la secuencia de movimientos, Pedro inmediatamente tomó las tarjetas del alfabeto de movimiento, en dónde se mostraban las acciones básicas de movimiento y comenzó a dirigir la exploración de los movimientos y en qué secuencia. Posteriormente, durante los ensayos, al tener un mayor dominio del alfabeto, dirigía al resto de sus compañeros de equipo apoyándose en las tarjetas, y mencionando en voz alta el tipo de movimiento que realizarían a continuación. Aquí Pedro usa un mediador del que comienza a tener cierto dominio, lo que le brinda seguridad sobre cómo proceder; tanto, que adquiere un papel de liderazgo ante sus compañeros; muestra a otros cómo utilizar el alfabeto de movimiento y organiza el trabajo.

Fotografía XI.

Presentación de la secuencia de movimiento



En este ejemplo también se puede observar un andamiaje entre pares, en donde el niño con un mayor conocimiento del aprendizaje lleva a otros a alcanzarlo. La relación que surgió entre Pedro y Tadeo fue la que más llamó mi atención; cuando Tadeo escogió participar en la secuencia de movimiento la docente del grupo trató de disuadirlo de no

participar por las limitaciones que tiene en cuestiones motrices, un retraso en este desarrollo, que no le permitía moverse y coordinar con facilidad. Pero Tadeo insistió, y me da gusto, en participar en este equipo. Pedro -al tener mayor dominio y trabajar constantemente con él, ya que fueron los dos niños que asistieron a todas las sesiones del proyecto-, le fue transmitiendo seguridad, nunca le dijo que lo hacía mal o que no podía, lo que generó que en la presentación Tadeo siguiera toda la secuencia sin perderse, apoyándose del alfabeto, lo que al finalizar el proyecto le dio una sensación de logro, también aquí se resignificaron las relaciones, y en el caso de Tadeo también le permitió contemplar que tenía esta capacidad.

Otro aspecto que surgió durante las interacciones, fue el cambio de actitud que tenían los niños al relacionarse con otros de sus compañeros, modificaban la conducta que generalmente presentaban dentro del grupo al momento de trabajar con quienes casi no convivían. Uno de esas interacciones sucedió con Isaías y Fernanda N. Él generalmente se distraía en las actividades con facilidad, era brusco en su juego y necesitaba estar en constante movimiento, escogió el equipo que elaboraría la escenografía, y estableció un vínculo con Fernanda N., una niña con la que regularmente no interactuaba en otros momentos de la jornada escolar. A partir de esta relación Isaías se mostró concentrado, dispuesto, logró involucrarse en las actividades y regularse, se volvió más participativo y expresivo. El vínculo con Fernanda N. y la manera en que ella se desarrolló, le permitió también seguir nuevas pautas de comportamiento, aprendió un nuevo formato de interacción para participar en las actividades.

También, como ya lo mencioné anteriormente, sucedió algo similar con Ángel: al cambiar del equipo de ambientación sonora al que montaba la secuencia de movimiento mostró confianza, disposición, regulación, trabajo en equipo, etc. Y si bien estuvo vinculado con el tipo de actividad que realizaba, también se dio esta modificación al interactuar con Pedro, quien asumió un papel de liderazgo claro. Esto no sólo apoyó a Tadeo, como lo expliqué anteriormente, sino a todos los niños que participaron en la construcción de la secuencia de movimiento. Dentro del equipo hubo momentos en los que tuvieron que manejar las emociones, Pedro les daba la oportunidad también de expresar sus ideas y participar.

Se dieron interacciones en la que alguno de los niños influía o imponía su punto de vista sobre otro, para convencerlo de apoyar su decisión. Por ejemplo, en la secuencia *Viajemos a otros mundos*, mientras hacían la obra de *land art*, el equipo donde se encontraba Sammara elaboraba un corazón con piedras y tierra, lo estaban adornando:

Para Sammara el corazón no se encontraba bien hecho por lo que habló con sus compañeros y los convenció para que deshacer el trabajo que ya habían hecho para que realizaran uno diferente, por el tiempo no lograron terminarlo... al preguntarles por qué habían decidido cambiar su obra, la reacción de la mayoría fue voltear a ver a Sammara. (Rodríguez, 24 de junio de 2017)

Sammara en diferentes ocasiones mostró que le generaba conflicto la necesidad de realizar adecuadamente su trabajo, o lo que ella consideraba que era adecuado, o más bien lo que le habían enseñado que era adecuado, en diversos momentos en pláticas con ella lo expresó de esa forma. Por lo que en esta ocasión también se involucró esa sensación de que si el corazón no había quedado como la imagen que ella concebía de un corazón bien hecho, entonces no era un buen trabajo. Cuando yo caminaba entre los equipos creaciones pude ver que era de los más elaborados y que contenía más elementos, pero en los estándares de Sammara no era correcto, por lo que optó por deshacer el trabajo, y convenció a sus compañeros de hacerlo. También vio que el equipo que se encontraba a un lado realizaba una obra circular, y para ella eso resultaba más sencillo, y si otro lo realizaba era correcto por lo que sugirió que hicieran lo mismo. Aquí se pusieron en juego una serie de experiencias previas que tenía Sammara, y el hecho de que juega un papel de liderazgo ante sus compañeros, ellos la reconocen como una de las niñas que suele dirigir, que tiene conocimiento, y por lo tanto siguen sus indicaciones y no cuestionan sus términos.

Estos son sólo algunos ejemplos de las formas de interacción y participación en las que los niños resignificaron diferentes elementos de la educación emocional. Podemos observar cómo se hace presente la regulación emocional, la participación, la resolución de conflictos, y como al darles este espacio donde se relacionan e interactúan ellos comienzan a buscar nuevas formas de expresión y de relación. También se observan los

papeles que algunos niños juegan dentro del grupo y cómo esto puede incidir en cómo responden ante a situación que se les plantea, también entre ellos generan estas significaciones, por ejemplo la posibilidad de desenvolverse de forma autónoma como Pedro le permite a Tadeo, o tal vez la exigencia ante un resultado que transmite a sus compañeros Sammara.

6.2 Caperucita roja o una bruja divertida: seguimiento de caso

En general el grupo mostró diferentes respuestas durante la intervención, hubo casos específicos que llamarón mi atención y que brevemente he mencionado en otros apartados, como Tadeo que se involucró en la creación de una secuencia de movimiento, pese a las dificultades motoras que tiene, o Ángel que en el momento en que cambia de un equipo a otro a partir de sus intereses logra regularse y modifica las formas de relacionarse con sus compañeros. Pero hay un caso específico que me gustaría recorrer: Rita.

Cuando realicé las observaciones previas, así como en las primeras sesiones de la intervención, no tenía aun la intención de realizar este seguimiento, hubo un evento que detonó mi interés. Después de un par de días de haber iniciado la intervención me encontré con dos comentarios que centraron mi atención en Rita; el primero surgió por parte de la docente del grupo después de la primera sesión, ella comentó: “me sorprendió mucho Rita, no la había visto tan expresiva antes” (Rodríguez, 25 de mayo de 2017, p.8). Un par de sesiones después la directora entró al salón y al observar a la niña concentrada en la actividad dice: “ella se desenvuelve diferente en las actividades artísticas, considero que esa es su fortaleza, porque en otras áreas de aprendizaje es una niña con bajo desempeño, habrá que recomendarle a su mamá que la meta en alguna actividad cuando pase a la primaria para que ella tenga un espacio donde sienta una sensación de logro” (Rodríguez, 29 de mayo de 2017, p.4).

A partir de esos dos comentarios comencé a prestarle más atención a su participación, sus reacciones, lo que ella podía hacer, cómo se relacionaba con los otros durante las sesiones. Al realizar este análisis sobre el desenvolvimiento de Rita durante las sesiones, me cuestioné dos aspectos: por un lado, sobre que provocaba estos cambios que tan notoriamente la docente y la directora del plantel percibieron. Por el otro, me cuestioné

sobre la aseveración que se realizó en el último comentario; entiendo que ese espacio podría ser el oasis que la niña necesitaba, pero también a la larga ¿no podría impulsar otras de las áreas en las que se desarrolla?

Decidí regresar a los registros que realicé para contextualizar al grupo. En un primer momento tomé esta decisión para poder hacer una comparación entre su participación en otras actividades y la propuesta que yo llevé a cabo; sin embargo, al momento de recuperar esta información me percaté de que posiblemente existían otros factores involucrados en esta modificación en su comportamiento. A Rita la conocí desde las primeras observaciones que hice en el grupo, a primera vista pareciera que en los momentos de trabajo grupales no se mostraba muy participativa, más bien retraída; y aunque realizara las actividades, parecía mantenerse al margen de las mismas. Pero observé diferentes factores que pudieron incidir en este comportamiento.

Rita estaba identificada como una niña con bajo desempeño y posibles barreras para el aprendizaje. La SEP solicita a las docentes que identifiquen dentro del grupo a los niños que presenten estas dificultades para que tengan presente el apoyo que puedan requerir para ir avanzando en la adquisición de los aprendizajes, sin perderlos de vista. Generalmente en las actividades que realizaban se sentaban por equipos de acuerdo a este nivel de desempeño, a fin de que las actividades estuvieran adecuadas a sus posibilidades. Aunque esta señalización no es mal intencionada, ni se da a conocer a los niños, pude observar que genera ciertas limitantes. En primer lugar, que generalmente las interacciones entre los niños se restringían hacia aquellos con quienes compartían la mesa, esto no solo puede afectar en cómo se desenvuelven socialmente, también limita la posibilidad de establecer una relación de andamiaje por parte de sus compañeros que tuvieran un mayor avance. Por otro lado, también genera un estigma, que es cuando una persona “demuestra ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente a los demás y lo vuelve menos apetecible... dejamos de verlo como una persona común y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado” (Goffman, 2012, p.14), este estigma no tiene que ser una diferencia radical, si se sale de los parámetros que socialmente se han establecido ya es considerado fuera de los normal. La docente a partir de la clasificación, marca también hasta dónde llegan sus posibilidades y no espera respuestas significativas en el desempeño. Llegué a esta reflexión después de observar y analizar

los registros de esta dinámica de trabajo, sin embargo como docentes generalmente no solemos ser conscientes de lo que se está generando a partir de las formas de organización.

Otro factor que observé, el cual posiblemente incidió en el desenvolvimiento de Rita son las formas de interacción. Por un lado la relación con la docente y por otro las relaciones que se suscitan con sus compañeros. La docente se encuentra inmersa en la dinámica grupal atendiendo a 32 niños con diferentes necesidades, Jackson (1991) hace visible el hacinamiento que se suscita dentro de las escuelas, pocos espacios contienen a un grupo tan numeroso de individuos, que además comparten características como la edad, y el profesor se encuentra inmerso en esta dinámica, es en parte “ la presión y el tiempo lo que mantiene tan ocupado al profesor”, es en esta donde “el profesor llega a tener hasta mil interacciones diarias” (Jackson, 1991, p.51). Y generalmente es el profesor el que canaliza *el tráfico social de la clase*, esta mediación tiene la cualidad de rapidez para responder ante las demandas que se presentan, “gran parte de esta actividad es en beneficio de la instrucción” (Jackson, 1991, p.52). Debido a ello, como docentes muchas veces no cobramos consciencia de las interacciones que establecemos con los alumnos, y muchas de estas son generadas en la inmediatez que caracteriza a la dinámica escolar.

En el caso de la interacción entre la docente y Rita, en los registros encontré que existieron pocos momentos en los que se diera una relación directa entre ambas. Observé únicamente dos momentos en los que la docente se dirigió a Rita personalmente, el resto de las interacciones fueron indicaciones que se daban de forma grupal o en equipo. Estas interacciones tuvieron la intención de llamarle la atención a Rita sobre alguna circunstancia que había acontecido en otro momento del día. A continuación, expongo las dos observaciones:

La docente platica con Rita, hablan sobre una situación que aconteció durante el desayuno, la maestra con un tono de voz fuerte le dice: debes apurarte con tu desayuno, te tardaste mucho y no pudiste salir al recreo, ya no te tardabas tanto. Mientras Rita agacha la cabeza y la escucha. (Rodríguez, 21 de octubre de 2016, p.3)

Y volteando a ver a Rita le dice: “Rita, sabes también que no debes hacer berrinches como el de hoy en la mañana, tu mamá se preocupa por ti y además llegas toda alterada a la escuela, porque aunque hagas berrinche tienes que venir a la escuela, ya no quiero verte así mañana. (Rodríguez, 21 de octubre de 2016, p.4)

La docente está interesada en solucionar las situaciones que se presentan en el acontecer diario y que rompen con la dinámica. No niego la preocupación de la docente por la situación emocional en la que se encuentra Rita, pero el devenir del día la lleva a establecer estas conversaciones, que prácticamente son unidireccionales con ella, en pos de resolver los problemas que se habían suscitado, como dice Jackson, en pro de la instrucción.

Otro aspecto que llamó mi atención fue que, por el tipo de organización que se tenía sobre todo en las actividades relacionadas al lenguaje escrito, existía lo que Jackson denomina un “resultado inevitable del control de tráfico...la experimentación de la demora” (Jackson, 1991, p.53). La docente durante la actividad buscaba atender a los diferentes equipos, estos estaban divididos de acuerdo al nivel de desempeño en el que se encontraban dentro de la adquisición del lenguaje escrito, ella se acercaba mesa por mesa a trabajar con cada uno, el equipo donde se encontraba Rita fue de los últimos con los que trabajó. Al principio de la actividad, cuando les solicitó de manera grupal que formaran su nombre con las tarjetas que llevaban, al mismo tiempo que ella se acercaba a trabajar en las mesas y cuestionarlos, en general los niños en sus equipos se encontraban efectuando la indicación. Pero a la mitad de la actividad, por el tiempo de espera, los alumnos con quienes no trabajaba se encontraban distraídos.

En esta misma actividad Rita no participó:

La docente les pide que pasen a su mesa a buscar las tarjetas que contienen las sílabas que integran su nombre, las cuales trajeron de casa ... La profesora da la indicación de que usando las tarjetas tendrán que ir formando su nombre ... Rita me comenta “yo no traje mis tarjetas”, por lo que no participa en la actividad, solo observa en su lugar el trabajo de sus compañeros, ocasionalmente realiza comentarios sobre lo que sus

compañeros hace o se pone a platicar con alguno. Aunque se encuentra sin material espera las indicaciones sin levantarse de su lugar. (Rodríguez, 21 de octubre de 2016, p.6)

Podemos observar que existe una dinámica en la que en ocasiones Rita pasa desapercibida, en donde existen pocas interacciones directas, y que cuando suceden estas suelen ser para visualizar alguna falta que hubiera cometido. Cabe decir que sólo fueron cuatro días de observación previa, por lo que probablemente también pudieran existir otras interacciones que no pude apreciar por la limitante del tiempo de observación.

En cuanto a las interacciones con sus compañeros, observé algo similar:

Ángel me platica: ¿Sabes? Rita lloró en la mañana. Yo le pregunto a Rita: ¿por qué lloraste? Otros niños que se encuentran cerca intentan responderme, pero les solicito que me dejen escuchar a Rita: Es que mi mamá se enojó conmigo, porque me porté mal. Vuelvo a preguntar: ¿Qué hiciste, por qué dices que te portaste mal? Rita: Es que no quería venir a la escuela. José Juan interviene y completa la idea: es que ella no quería venir porque Fernanda no quiere ser su amiga (esta es la idea que tienen José Juan de lo que sucede). Pero Rita ya no dice nada más. (Rodríguez, 21 de octubre de 2016, p.7)

Rita ya no termina de explicar lo que en realidad pasó, y los niños que se encuentran a su alrededor tratan de hablar por ella. Pareciera entonces que realmente Rita tiende a no participar y es poco expresiva, como dan a entender la docente y la directora en sus comentarios, y sin la intención de asegurarlo, pero probablemente esta actitud que tuvieron las docentes genere en los niños también la idea de que Rita no suele expresarse y los lleve a tratar de responder por ella. Pero cuando voy revisando detenidamente los registros me encuentro con otras interacciones y expresiones por parte de la niña, como las siguientes:

Para comenzar la actividad, la docente del grupo reparte hojas a los niños que no traen libro, para ello pregunta “¿A quién le hace falta libro?” Dylan no escucha, por lo que se pone a trabajar con Rita, los dos comparten el libro sin dificultad. (Rodríguez, 18 de octubre de 2016, p.3)

A la hora de la salida, en el momento en el que la maestra se dirige a la puerta del salón, para entregarle los niños a los papás... Rita juega con Mariano, entre los dos inventan una canción que habla sobre las fresas, sin una melodía en particular, pero siguiendo cierto ritmo. Cada niño va proponiendo una frase sobre algo que saben acerca de las fresas o algo que les gusta de ellas:

“Fresas, en mermelada

Fresas, fresitas chiquitas,

Las fresas rojas...”. (Rodríguez, 18 de octubre de 2016, p.7)

Rita se acerca a platicar sobre una película: “¿Ya viste Frozen?, a mí me gusta mucho, el otro día la vi en mi casa con mi hermano, en la película cantan una canción que me gusta...” (Rodríguez, 18 de octubre de 2016, p.8)

Algunos niños terminan la actividad... Rita empieza a hacer ademán como de que llora (se frota los ojos con las manos y hace un sonido similar al llanto), al verla me acerco y pregunto: “¿Te pasó algo?”. Inmediatamente me contesta: “No, estoy haciendo caras graciosas”, sonrío y vuelve a hacerlo, yo me río con ella, y al ver mi expresión continúa con esta acción. (Rodríguez, 21 de octubre de 2016, p.7)

En las citas anteriores se puede ver otra faceta de Rita. Una en la que interactúa con sus compañeros. Aunque en otros momentos de la jornada escolar no la vi jugando con Dylan, ella no muestra dificultad al compartir su material cuando él lo necesita. Con Mariano propone a qué jugar, en este caso inventar una canción, una forma expresiva con la que experimentan siguiendo un ritmo. También se acerca conmigo a contarme sobre sus gustos y lo que hace. Finalmente, al no poder participar en la actividad, se pone a explorar en un juego posibles gestos, que a ella le resultan graciosos; al ver una respuesta de mi parte, reafirma su juego y la intención de hacer reír con esas caras. Establecer un vínculo con ella también le ayuda a significar nuestra relación, diferente a la que tenía hasta ese momento con la docente.

Antes de hablar sobre cómo se desarrolló Rita durante la intervención quisiera detenerme y comentar en estos pequeños gestos, que probablemente no fueron notados

por las docentes del plantel. Me cuestiono sobre sus interacciones, muchos niños a esa edad tienen dificultad por compartir con otros; o sobre la capacidad de inventar una canción siguiendo un ritmo, y que además tuviera un sentido, ¿qué puede decir eso de su desarrollo cognitivo?; y, finalmente, de la búsqueda por expresarse: acercarse a alguien para platicar, cantar o hacer caras graciosas. ¿Qué es lo que me dice esto de Rita? Para no adelantar mi conclusión lo retomaré al finalizar el seguimiento.

Comienza la intervención y desde la primera sesión la docente del grupo, como lo mencioné en un principio, reconoce la expresividad que muestra Rita en las diferentes actividades que se le propusieron. “Rita, Pedro, Juan, Aylin, Tadeo, Aarón, realizaban expresiones con mayor amplificación de los gestos y movimientos, y pedían la palabra para realizar propuestas al respecto” (Rodríguez, 25 de mayo de 2017, p.3).

Durante la intervención pude observar cuatro aspectos en los que Rita empezó a mostrar un desenvolvimiento diferente: las expresiones que realizaba, la exploración con los diferentes lenguajes artísticos, las interacciones que tenía con sus compañeros, y el manejo emocional.

Sesión a sesión ella empezó a expresarse con mayor espontaneidad y soltura, no solo en sus expresiones corporales y gestuales, también empezaba a comunicar sus ideas ya fuera dentro del trabajo con sus compañeros o en los diálogos grupales, pidiendo incluso la palabra para participar en varias ocasiones:

Los niños describían los alebrijes que observaban, pedían la palabra para comentar sobre los animales que pensaban que los integraban. Entre los niños que participaban y comentaban al respecto se encontraban: Juan, Fernanda, Rita y Mateo. También establecieron relaciones entre los colores que los componían y algunas acciones o emociones.

Pedro: “El rojo es el amor”.

Rita: “El negro es del miedo porque está oscuro”.

Juan: “El naranja es como el fuego”.

Rita: “El amarillo es alegría, es como el sol, brilla”. (Rodríguez, 29 de mayo de 2017, p.2)

En esta sesión puede apreciarse cómo la niña se mostró participativa y pedía la palabra con seguridad para dar su opinión, sobre todo al asignar al color una emoción o acción. Ella hacía asociaciones emocionales más elaboradas. Cuando expresaba sus ideas comenzó a hacer uso de analogías para dar un título a su obra o explicar lo que percibía, en particular llamaron mi atención sus expresiones sobre el trabajo que realizamos en la visita a *Jugarte*, aunque hubo otros momentos similares registrados. *Jugarte* es un espacio que anteriormente fue un Jardín de niños, el cual fue adaptado para recibir visitas de otras escuelas y trabajar con un campo formativo en específico, en este caso, la expresión y apreciación artística, principalmente enfocado al lenguaje de las artes visuales.

Junto con un equipo recorrí el sensorama, eran seis niños entre los que se encontraban: Fátima, Emmanuel, Itzel, Rita, Mariano y Aarón. Rita hablaba sobre las texturas que tocaba dentro de las cajas, hacía relación con los objetos que podían ser, pero también agregaba cualidades como: es suave, es frío, está duro... Al llegar a la parte de los aromas me llamó la atención que la relación que Rita estableció fue con momentos que ella ha vivido: huele como a bebé, huele a cuando mi mamá cocina, etc. (Rodríguez, 19 de junio de 2017, p.3)

Al llegar al Jardín les pedí que nos sentáramos en círculo y cómo les solicitaron que nombraran sus obras, los niños que así lo quisieran podían mostrar su obra y decirnos como se llamaba... Me llamó la atención el título de la obra de Rita, ella comentó que había pintado a su mamá paseando en el parque de noche, y el título que le puso fue *Luna mía*. (Rodríguez, 19 de junio de 2017, p.7)

Ese día me fue posible observar el desenvolvimiento de los niños del grupo, pero ya para estas fechas tenía en mente la realización de un seguimiento de caso y Rita estaba entre los niños en los que tenía mayor interés; por lo que no pude evitar estar pendiente de ella. Observé que durante el recorrido en el sensorama ella establecía relaciones entre los diferentes detonadores sensoriales y sus experiencias anteriores, hablaba de momentos que, desde mi parecer, tienen una connotación emocional, como cuando habla del bebé, o de cuando su mamá cocina. Rita, durante el recorrido por este nuevo

espacio y las diferentes actividades realizadas, se desarrolló segura, haciendo uso adecuado de los materiales y con la idea clara en mente de lo que deseaba representar.

Cuando regresamos a la escuela y les pregunté sobre el título de sus obras, el que utiliza Rita me resulta elaborado para su edad; el uso de la metáfora, me hace pensar en su capacidad cognitiva. En otros momentos donde nuevamente tiene que nombrar sus trabajos utiliza títulos en los que vuelve a hacer uso de las analogías. Y vuelvo a cuestionarme sobre las barreras de aprendizaje que tiene, y en dónde se encontrarán estas realmente.

Hablando sobre las exploraciones que lleva a cabo con los diferentes lenguajes artísticos, pude observar durante cada sesión el disfrute en su rostro, las oportunidades que para ella representaba y que la estaban ayudando a mostrar sus capacidades y a relacionarse con sus compañeros de una forma más segura. Esto fue más notorio en actividades que involucraran la expresión corporal, pero en general su concentración y participación aumentó en relación a otras actividades de la jornada escolar.

Los niños en un principio comenzaron a moverse lentamente tratando de imitar a los animales que habían incluido en su alebrije, algunos actuaban como dragones echando fuego, otros volaban, algunos caminaban por el suelo, algunos alumnos (Aarón, Luis, Omar, Fernanda, Rita, Citlali) empezaron a incluir los movimientos de un segundo animal, volaban y se arrastraban, saltaban como conejos y rugían, etc. (Rodríguez, 29 de mayo de 2017, p.7)

Rita logró integrar en sus movimientos, gestos e incluso sonidos de más de dos animales: volaba moviendo sus alas (brazos), saltaba como conejo y rugía como león. Sus gestos y movimientos eran expresivos e imitaban la imagen que ella tenía de los animales, incluso el movimiento de la nariz del conejo o el enojo del león al rugir.

Otro momento que ilustra la actividad de Rita fue:

Primero exploraron algunos objetos de los que podían hacer uso para complementar y asumir ya fuera el rol de exploradores o animales... una de las primeras en alzar la mano fue Rita, que utilizó las telas para convertirse en un ave (Rodríguez, 16 de junio de 2017, p.3)

Se ve como empieza a realizar propuestas en las que usa imaginativamente los objetos para crear personajes, los explora en un primer momento, para después apoyarse en ellos para complementar su actuación.

En las interacciones que tiene con otros niños ella comienza a desenvolverse con mayor seguridad y dar su opinión o llegar a algún acuerdo:

Trabajaron en equipo en el diseño y construcción de una instalación que representara a una cosa perdida... En el salón, mientras llegaban a acuerdos, el equipo dónde estaban Mariano, Rita, Fátima, Itzel, Citlali, Omar, daban sus ideas sobre lo que querían elaborar, cuántos tubos podían requerir, etc. Mariano iba dibujando o escribía a partir de lo que los otros comentaban...

Observé que Rita se quedó parada en medio de la instalación que realizaba su equipo con unos bloques, pensé acercarme a apoyarla a participar, pero en ese momento ella tomo una decisión y se acercó a Citlali para preguntarle en donde podía colocarlos, luego señaló lo que me pareció la puerta de su castillo, y preguntó si ahí podía ponerlos para que se notara que esa era la entrada, a lo que Citlali dio su aprobación. (Rodríguez, 26 de junio de 2017, p.4)

En el trabajo que realizaron en su equipo Rita expresó su opinión sobre lo que le gustaría hacer frente a sus compañeros, quienes la escuchan. Más adelante, la participación de Rita se observa más activa, ella busca la manera de resolver y de involucrarse en la construcción de la instalación.

Otro momento en el que se aprecia el desenvolvimiento de Rita fue el siguiente:

Para decidir qué historia deseaban representar les repartí unos cuadros de papel dónde escribirían el título de la historia que les gustaría que el grupo actuara, algunos comentaban entre ellos qué cuento preferían, hubo quien intentó convencer a algún compañero que escribiera el nombre de algún cuento en específico, como sucedió entre Sammara y Aylin, Sammara también volteó hacia el otro lado para persuadir a Rita de lo mismo, pero ella dijo que ya sabía que cuento quería. (Rodríguez, 28 de junio, p.3)

Esto sucedió durante la primera sesión del proyecto. Contrario a las primeras actividades de la intervención, Rita se mostró firme en su decisión sin dejarse influenciar por su compañera. Esto se repitió en la sesión más adelante, en el momento en que eligieron los equipos en dónde ella quería actuar. Continuó clara en su decisión y no dudó, incluso después de que la docente del grupo aclaró que debían estar seguros los que deseaban actuar porque no les tenía que dar pena hacerlo frente a otros. Ella comenzó a tomar otro rol en sus interacciones, ya no cedía ante los otros, ni tampoco se mostraba pasiva en las actividades de equipo. Este nuevo espacio y planteamiento le dieron herramientas para desenvolverse socialmente.

Otro aspecto que se vio favorecido fue el manejo de emociones y la regulación que llevó a cabo en diferentes momentos, lo cual pude identificar con mayor notoriedad durante el proyecto. En el momento en que eligen a los personajes que desean representar en la obra y una de las niñas obtiene el papel que todas deseaban: “las niñas comenzaron a buscar que otro personaje podrían interpretar, sin reclamarle a la niña que había ganado el papel. Yo quiero ser la bruja, dijo Rita inmediatamente”. (Rodríguez, 29 de junio de 2017, p.6)

De este ejemplo ya había hablado durante el capítulo de mediación, pero aquí podemos observar cómo Rita inmediatamente propone una alternativa al ver que no puede representar el papel que ella deseaba, incluso mientras las otras niñas aún asimilaban lo que sucedía ella coloca su atención en este nuevo personaje, que ella había propuesto durante la elaboración de los diálogos.

En este día se realizó la presentación de la obra... cuando le tocó el turno a Rita, se mantuvo en su personaje, aunque la observé un poco nerviosa, ya que en relación con el ensayo del día anterior sus expresiones fueron más contenidas, aun así, siguió con el cambio de voz y los diferentes movimientos. Sucedió que ese día temprano se montó el follaje del árbol, por lo que no habíamos ensayado con este y al momento de correr tras su compañero, su gorro chocaba y se le iba para atrás, por lo que los papás se reían de esta situación. A pesar de ello, Rita siguió en su papel sujetando su gorro cada vez que esto sucedía y persiguiendo a su compañero, sin inmutarse por las risas. (Rodríguez, 4 de julio de 2017, p.5)

Aunque observé un cambio en la actuación del día anterior en comparación a la de este día, siguió en su papel realizando los diálogos, movimientos y expresiones. Pese al imprevisto, nunca se le observó descolocada y logró enfrentar la situación con autonomía y seguridad. A mi parecer aquí también se observa que Rita logra realizar manejar sus emociones para responder ante la situación que se le presenta.

Durante el proyecto pude darme cuenta de que en todo momento ella se mostró convencida de sus elecciones, y aunque los resultados no salían como ella pensaba mostraba una actitud positiva, tomaba acuerdos con sus compañeros, y daba su opinión. Pudo desenvolverse en su papel, frente a sus compañeros, frente a los padres de familia y, aunque se topó con dificultades por la utilería, pudo continuar con el papel que representaba, sus expresiones iban acordes con el personaje que representaba y se mostró confiada y segura.

Más adelante, cuando la docente del grupo tuvo la junta de rendición de cuentas con los padres de familia, les dio un cuestionario para que ellos hicieran observaciones sobre el trabajo que se realizó durante el ciclo escolar. La mamá de Rita, en un espacio donde podía escribir sobre cualquier comentario que deseara, escribió: Espero que sigan realizando actividades relacionadas con el arte, he visto muchos avances en mi hija durante este tiempo.

No puedo afirmar que solo fue la intervención la que generó estos cambios en la actitud y en las formas de participación de Rita, considero que ella tenía un potencial guardado que se dejó entrever en algunas ocasiones en las observaciones de los primeros días. Me aventuraré a decir que, probablemente, el ambiente, la interacción con la docente y el tipo de actividades no la habían favorecido. Es en este sentido en el que rescato la importancia de la propuesta, para Rita fue un espacio que no tuvo durante todo el ciclo escolar, en el que no tenía que responder ante estándares rígidos marcados por el sistema, un lugar y tiempo en los que podía expresarse y explorar, en donde tuvo voz y reconocimiento. Y me preguntaba al hacer esta reflexión: ¿Qué hubiera sucedido con Rita si la propuesta hubiera estado presente durante todo el ciclo escolar? La educación artística le permitió reconstruirse y empezar a resignificarse dentro del grupo, permitió también que las docentes conocieran otra faceta de ella y sus posibilidades. También el cambio de docente le dio la oportunidad de interactuar de una forma diferente. Los

diferentes lenguajes artísticos le dieron pauta para explorar otras formas de expresión, de las cuales se fue apropiando.

Como en el caso de Rita, hubo situaciones en las que otros niños mostraron las posibilidades que tienen, gracias al trabajo con la educación artística, en relación con aspectos emocionales y de otra índole. Pero el avance significativo que se observó en el desarrollo emocional de la niña, así como los comentarios de las personas más cercanas a su educación me hizo decidirme por este caso.

Colorín colorado este cuento aún no ha terminado: reflexiones finales

A continuación, presento mis reflexiones finales sobre la investigación y el proceso que comprendió su elaboración. Opté por dividir las en dos apartados, en el primero me enfoco en la propuesta de intervención los resultados que observé y las dificultades a las que me enfrenté durante el proceso, y algunas reflexiones al respecto; el segundo apartado habla sobre el proceso por el cual transité durante la elaboración de la investigación y las implicaciones que tuvo en los diferentes ámbitos de mi vida.

La propuesta

Al plantear esta investigación mi objetivo consistía en identificar elementos de la educación artística que favorecieran la educación emocional, no descarto este objetivo, pero en el momento de analizar lo acontecido me di cuenta, también, de la importancia que tiene el papel del docente y la mediación que este realiza. Al cambiar la forma de mediación es posible modificar la intención de las actividades y los aspectos que se pueden favorecer a través de ellas. Si el maestro frente al grupo es consciente de las interacciones que efectúa con sus alumnos en cada una de las actividades, puede modificar la formación de los alumnos, más aún en aspectos como la educación artística y la emocional.

El docente a partir de las formas de mediación genera significados en los alumnos. Por ejemplo, cuando un maestro tiene aversión y temor ante las actividades vinculadas con el arte, y se estresa al llevarlas a cabo, su forma de interactuar con sus alumnos se modifica; esto puede repercutir en la forma en la que los niños perciben estas actividades y por lo tanto generar desagrado hacia ellas, por el tipo de ambiente que se crea, la exigencia que se les muestra por un *buen* resultado, el tipo de interacciones que se propician a partir de esto, etc.; a la larga puede que algunos de los niños tengan la sensación de no ser buenos en alguna de las disciplinas artísticas por algo que se les dijo en este momento de estrés, o tener miedo a estas actividades, incluso molestia o desagrado por ellas. Seguramente también transmitiremos nuestro gusto por algún lenguaje artístico por el que tengamos preferencia, porque ellos también perciben nuestros gustos o pasiones, disfrutan si nosotros también lo hacemos. Si se cambia la

mirada hacia el proceso de creación y no en el resultado, los niños pueden establecer otras significaciones, de gusto, de disfrute, de curiosidad.

En cuanto a la educación emocional, creo que es importante saber que en cada una de las interacciones que surgen en la escuela se generan guiones: sobre las formas de relacionarse, el comportamiento ante las diferentes situaciones, las emociones que son adecuadas para expresar, cómo expresarlas, e incluso que emociones deben sentirse en este contexto, etc. Guiones que los niños adoptan como referentes para desenvolverse en la escuela e incluso también en otros ámbitos. Desde mi experiencia como docentes muchas veces no somos conscientes de la educación emocional que estamos proporcionando, ni de los significados que les estamos dando a los niños, creemos que solo ocurre en las situaciones planeadas; pero las significaciones se dan en cada momento dentro del aula, surgen desde nuestros referentes personales y probablemente desde referentes culturales ante la necesidad de responder con inmediatez *por el bien de la instrucción*. Creo que sería conveniente detenernos a pensar sobre la formación de los niños y como de como nuestra mediación afecta su educación emocional a corto y largo plazo.

En cuanto al diseño de la intervención considero que desde un principio el principal reto al que me enfrenté fue hacer uso de los diferentes lenguajes artísticos desde una perspectiva multi e interdisciplinaria. Por un lado, involucré profundizar en las disciplinas en las que no tenía tanta experiencia para detectar los elementos básicos a trabajar con los niños del grupo de forma que favoreciera los objetivos que buscaba. Otro reto fue ir definiendo la secuencia de exploración en cada disciplina de manera que logran entrelazarse para que durante el proceso les permitiera a los alumnos expresarse haciendo uso de cada uno de los lenguajes que experimentaron. En el momento en que empecé a bosquejar la planeación tenía intención de que durante toda la intervención estuviera presente la interdisciplina, pero al ser tantos elementos a considerar, y por la falta de experiencia en este tipo de propuesta, no logré concretarlo por completo, por lo que finalmente opté por que en el proyecto se trabajara de forma multidisciplinaria. Finalmente, implicó que a pesar de que existieran objetivos particulares sobre los elementos de los diferentes lenguajes artísticos, no perdiera de vista el eje de la

intervención: que los niños pusieran en juego durante cada sesión los diferentes ámbitos de la educación emocional. En retrospectiva me doy cuenta de que hubo sesiones que fungieron más como momentos de exploración y experimentación, y otras en dónde los niños lograron problematizar y reflexionar sobre lo acontecido.

A pesar de las dificultades que enfrente para elaborar la planeación, existieron piezas clave que favorecieron los objetivos que se buscaban. Por un lado, definir los elementos teórico-metodológicos desde dónde se abordaría la propuesta, lo cual permitió que las actividades que se plantearan buscaran involucrar a los niños en procesos imaginativos, plantearles situaciones que buscaran llevarlos a experimentar la catarsis, involucrarlos en creaciones colectivas, etc. Por otra parte, trabajar con los diferentes lenguajes artísticos les permitió encontrar formas de expresión acordes a sus habilidades y personalidades, y les dio la oportunidad de explorar lenguajes a los que no habían podido acercarse hasta ese momento. Esto también les otorgo más herramientas para dar respuesta ante los retos a los que se fueron enfrentando sesión a sesión.

Aunque en el párrafo anterior se traslucen algunos resultados del momento de implementación creo que es importante resaltar que fue necesario llevar a cabo adecuaciones ante lo que se iba presentando durante el proceso, reflexionar sobre la forma de intervención y las indicaciones que les iba dando a los niños, para lograr los objetivos que tenía planteados. También hubo momentos en que las actividades se alargaron más debido a las reacciones que tenían los niños al experimentar con ciertos lenguajes y actividades, sentir placer, tener algún conflicto, etc. O cambios que surgieron por las modificaciones en los tiempos y actividades por parte de la escuela, entre otras circunstancias, creo que imprevistos siempre suceden, pero aprender de ellos puede apoyar las próximas intervenciones que pudiera realizar.

Considero que la propuesta de intervención tuvo diversos resultados favorables en los niños del grupo. Dentro de las respuestas que observé destaca el tipo de interacciones que se suscitan entre los integrantes al momento de la aplicación de las actividades planteadas, estas comenzaron a mostrar cambios, lo que les permitió llegar a trabajar de forma colaborativa. Se abrió un espacio en el que el respeto por el otro se hizo presente, lo que permitía la expresión, también dejó ver cómo entre pares crearon y recrearon los modelos de sus formas de relación y las significaciones emocionales, también hicieron

uso de las herramientas que ya habían adquirido durante el ciclo escolar. Lo anterior generó cambios en el ambiente socio afectivo del grupo.

Cobra relevancia las experiencias estéticas que tuvieron los alumnos dentro de los procesos creativos que les planteé, principalmente los momentos de expresión y catarsis emocional. La imaginación posibilitó la búsqueda de nuevas formas de expresarse, de comunicarse con el otro, de relacionarse; pero también de aprender. No solo se observaron respuestas a nivel grupal, los casos individuales como el de Rita destacaron en las pequeñas modificaciones que hubo en la conducta y desenvolvimiento de los niños. Tadeo explorando el movimiento, Pedro dirigiendo un equipo, Ángel regulándose e interactuando con sus compañeros, Monserrat expresando el disfrute en las actividades, entre otros.

Pero no fue únicamente en los niños en quienes observé cambios, aunque mi intención dentro de la investigación no estaba dirigida a las docentes, en la entrevista final con la educadora del grupo y durante las pláticas informales que tuve con ella se hizo notorio el proceso de reflexión que se desencadenó sobre su propia práctica, y el descubrimiento por parte de una forma diferente de abordar la educación artística en el aula. Existió además un efecto de propagación en el resto de las docentes del plantel: el otro grupo de tercer año se acercó a solicitarme que trabajara también con ellos, las docentes de segundo preguntaban sobre la intervención, y también solicitaron a nivel Jardín una asesoría para trabajar la educación artística.

Creo que la propuesta tuvo un buen diseño de planeación. Destaco el enfoque lúdico, así como el abordaje indirecto de la educación emocional, el planteamiento inter y multidisciplinario, estos fueron elementos que favorecieron los resultados que se dieron. Sin embargo, hay modificaciones que podrían realizarse para mejorarla, como: a) los tiempos de las sesiones para detenerme más en los momentos de apreciación de los trabajos artísticos; b) llevar a cabo un recorrido más puntual por los diferentes elementos técnicos de los lenguajes abordados, como en el caso del alfabeto de movimiento, c) buscar romper algunos de mis esquemas que daban respuesta a las interacciones que se dieron entre los niños, por ejemplo en relación con la visión negativa ante la presencia de los conflictos y la necesidad de resolverlos; y principalmente, d) ampliar el tiempo de aplicación, que si bien para una investigación durante la maestría es complicado,

probablemente para otro momento exista la posibilidad. Me encantaría ver qué sucede si es llevada a lo largo de un ciclo escolar.

En cuanto al proceso metodológico, aunque tenía claros algunos parámetros desde los que partía, se fue construyendo como fui avanzando la elaboración del documento, seguramente podría seguir reelaborándose si volviera a leerlo. Hay elementos de los que no me fue posible apropiarme sino hasta la segunda revisión del análisis, pero el escoger una metodología cualitativa fue lo más indicado para un caso como el de esta intervención.

Plantearme desde una perspectiva socio-cultural me permitió colocar la mirada desde un lugar que me dejó ver la importancia del papel del docente y de las interacciones en el aula, tanto para la educación artística como en la emocional. Analizar las significaciones de los sujetos involucrados a partir del enfoque semiótico de la cultura de Geertz, desde la consideración de que estas significaciones producen los procesos en donde se ponen en juego las emociones, y considerar las interacciones como un juego interactivo en donde “la vida no es sino una caja de estrategias” (1994, p. 38) que ayudan al individuo a desenvolverse en los diferentes ámbitos sociales, para lograr la aprobación de los otros actores, me ayudó a comprender los efectos que tienen las ideas y experiencias de los adultos en la educación de los niños. Además, me permitió reconstruir las significaciones de las docentes y los niños tanto al contextualizar como al realizar el análisis de las interacciones, durante la intervención, y resaltar el papel de la mediación, pero también me llevó a conclusiones que cuestionaban incluso mi propio quehacer docente.

Orientada por Goffman, profundicé en las interacciones y las reglas tácitas que existen entre los sujetos en los momentos en los que estas suceden, para comprender las normas que definen los diferentes elementos que integran el desenvolvimiento emocional de los niños del grupo, teniendo como premisa que es en las interacciones donde se va modelando el desarrollo emocional, en las interacciones las personas se ajustan a los papeles que el resto de los presentes se encuentran representando, aunque estos a su vez juegan un papel de público.

También los referentes teóricos, mediadores desde dónde observe la interacción en relación con la educación artística me permitieron visibilizar con claridad el vínculo que

existe entre la educación artística y la educación emocional, no por nada Vigotsky nombra al arte e mediador por antonomasia de las emociones. La imaginación, la catarsis, la imitación y la creación colectiva, enfocaron mi propuesta en el proceso de exploración, experimentación y creación de los niños, lo cual les permitió generar experiencias y significar sus emociones y relaciones dentro del grupo. Aun creo que tengo la necesidad de profundizar aún más en estos elementos y el resto de mediadores presentes durante la propuesta, creo que hubo algunos a los que puedo analizar con más detalle y de los que pueden surgir más respuestas, pero será probablemente en otros trabajos que lo permitan.

Mi proceso

Mi proceso durante la investigación se desarrolló en tres niveles, el primero como investigadora. Poco a poco me fui apropiando de las herramientas metodológicas conforme iba avanzando en la elaboración de la investigación, aprender sobre la investigación cualitativa y otras teorías de las cuales me sujeté para llevar a cabo el análisis, me permitieron ir cambiando mi mirada. Descubrí lo entretenido que resulta desmenuzar la información que había recuperado, ir dándole significado a partir de los elementos teóricos desde los que me coloqué y de las significaciones de los sujetos que había observado. Pero también me encontré ante la inmensidad de información con la que contaba y tantos caminos por abordar, que no podía o quería descartar, los quería integrar en la tesis y sin embargo tuve que elegir, fue lo más complicado. Otro aspecto fueron las veces que volví a releer el trabajo, sobre todo los capítulos de análisis, en cada ocasión realizaba modificaciones, descubría otros puntos, me cuestionaba más sobre lo acontecido, profundizaba más, y sigo pensando que si volviera a leer seguiría encontrando nuevas cosas. Algo que descubrí es que me gusta investigar y que deseo seguir haciéndolo.

En un segundo nivel mi papel como docente, debido a que fui yo quien aplicó la propuesta. Durante y después de la intervención me enfrenté a múltiples reflexiones sobre mi práctica. Más allá de la aplicación, también he pensado en cómo podría modificar mi jornada laboral cotidiana, a partir de lo experimentado: si además de la

educación emocional se integraran los otros campos formativos, ¿qué se podría lograr con un grupo? Por otro lado, durante el análisis al enfocarme en la mediación que llevé a cabo estaba analizando mi propia intervención de una forma tan concienzuda como nunca antes lo había hecho, esto me creó un conflicto personal que dificultó mucho los tiempos de este capítulo, porque no sólo cuestionaba la propuesta sino mi propio actuar como docente, lo cual provocó que tuviera que deconstruir muchas ideas que daba por asumidas.

Tuve que desvincularme de creencias que tenía para poder analizar lo acontecido; cuestioné la visión que tenía sobre lo que se esperaba de los niños, desde cómo se espera que sean sus formas de expresión, como los docentes esperan que sean las relaciones entre pares, cómo se supone que deben ser sus juegos, hasta que es considerado un logro, descubrí que estas ideas se encontraban suscritas dentro de una cultura del preescolar en México, en específico en esta escuela, pero que también están presentes en otras. Empecé a analizar la interacción que llevaba a cabo con los alumnos y como esta se encontraba influida por un pensamiento docente que se ha integrado desde mi formación en la normal complementada por mis años de experiencia laboral, y me di cuenta de que muchas de las intervenciones espontáneas que realicé durante la propuesta estuvieron influenciadas por estos elementos, las soluciones que daba a los conflictos eran en parte, aquellas que como docente había aprendido. Me ha llevado a tener una confrontación con lo que considero que debe ser el papel del docente, ¿hasta dónde es real esta idea de apostolado que se tiene sobre la labor del maestro?

Finalmente, el proceso a nivel personal. En algún momento mientras me encontraba escribiendo la tesis, comenté con un amigo: ¿en qué momento se me ocurrió realizar una tesis en donde analizara mi intervención y que además hablara sobre las emociones? Conforme avanzaba en la elaboración del documento y me sumergía en las miradas teóricas, más me cuestionaba mis concepciones sobre las emociones. La gota que derramó el vaso fue el momento del análisis porque cada pregunta que hacía sobre algún aspecto en relación con las significaciones de los niños o sobre las interacciones que tenían, inevitablemente me llevaba a preguntarme sobre ¿dónde yo había construido mis significaciones? ¿desde dónde interactuaba yo con los otros? ¿cuáles eran mis

máscaras? ¿qué estigmas podría yo adjudicarles a los otros sin que me percatara de ello? ¿acaso mis emociones me pertenecían o eran la construcción de alguien más, tal vez de la sociedad? entre muchas otras preguntas. Fue una batalla conmigo durante todo el proceso entre el disfrute por ir entendiendo lo que elaboraba y lo que eso significaba y, podría llamarle, la agonía de mi proceso interno en donde se desmoronaban años de creencias construidas socialmente.

Creo que al mismo amigo le comenté en otro momento que después de la elaboración de mi tesis iba a necesitar un espacio para que se asentara todo lo que se movió durante este proceso. Creo que me encuentro en un momento de preguntas, preguntas sobre mi persona, sobre ¿quién soy yo ahora?, sobre mis emociones. Pero también sobre mi desarrollo profesional ¿hacia dónde deseo ir en este momento? Pese a lo pesado que puede resultar en ocasiones realizar una investigación, escribir de forma tan constante, analizar la información y leer diferentes teorías para poder lograrlo; hoy puedo decir que lo disfruté infinitamente, quiero volver a hacerlo, quiero seguir investigando. Pero también quiero compartir todo esto que descubrí con otros, con docentes, padres de familia y sobre todo con los niños. Y no solo compartirlo, quiero seguir en la búsqueda de las posibilidades que puede tener el trabajo desde la educación artística. Siempre supe que el arte era importante en la formación del individuo, pero nunca de todas las posibilidades que podían generarse a partir de él. Estoy en un momento en el que me encuentro frente a tantas puertas abiertas que aún no estoy del todo segura sobre cuál elegir.

Creo que esta investigación podría seguir ¡hubo tantos elementos por analizar que tuve que dejar fuera por el espacio y el tiempo! En primer lugar, me hizo falta profundizar más en las respuestas que tuvieron los niños ante la intervención, hasta dónde los llevaron las experiencias estéticas que tuvieron, qué posibilidades de expresión lograron a través de los lenguajes artísticos. Además del caso de Rita hay otros seguimientos de caso que sería muy interesante realizar para ver los resultados que tuvieron. En cuanto a los mediadores creo que podría ahondar más en cada uno de ellos, e incluso otros que seguramente estuvieron presentes. Para el análisis de este documento además de las seis sesiones del proyecto, solo se contemplaron cuatro de las doce sesiones de las

secuencias que llevé a cabo, por lo que aún hay ocho registros que seguramente contienen información que puede aportar más.

Hay también mucha información en los registros y entrevistas que se realizaron previamente. Hay un tema en particular que estoy segura de que quiero recuperar, tal vez en un artículo o para otra investigación, que se deriva precisamente de este material, y son las ideas y prácticas de las docentes sobre la educación artística y la educación emocional. Descubrí que existen diferentes factores que filtran las prácticas docentes que abarcan desde la formación personal y la cultura laboral, hasta las experiencias personales.

La elaboración de esta tesis ha sido un arduo trabajo que me ha dejado muchos aprendizajes, junto con la maestría, ha sido un proceso de resignificación personal y profesional. Estoy segura de que no soy la misma persona que la que empezó este proceso, y deseo seguir avanzando por este camino que he descubierto y que tantas grandes personas con las que me encontré a lo largo de este recorrido me enseñaron a ver. Cuando vuelva a leer mi tesis creo que nuevamente querré hacerle modificaciones y profundizar más, será un buen recuerdo y un excelente pretexto para seguir avanzando en la investigación, no dejarla de lado.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Coordinada por Lucía, Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía Pimentel. Madrid: Fundación Santillana.
- Abad, J. (noviembre-diciembre, 2006) *Escenografía para el juego simbólico*. En Revista Aula Infantil No. 32. (Pp. 10-16) Barcelona: Editorial Graó
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *En Arte individualismo y sociedad*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid.
- Aguiar, B. (2016). *Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar*. En Fermentario No. 10, vol (2). (Pp. 150 -167) Sao Pablo: UNICAMP.
- Aránega, I. et al. (2014). *¿Es posible abordar las emociones en educación infantil utilizando como recurso el arte contemporáneo? En Propuestas de innovación en Educación Infantil*. (Pp. 31-42) Madrid: Universidad de Murcia
- Aucouturier, B. & Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia*. Barcelona: Editorial Graó
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz* Barcelona: Editorial Graó.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación de México
- Bravo, R. (2006). *La lectura de la imagen bidimensional artística y desarrollo de percepción visual y la autoexpresión en los niños de 5 y 6 años*. México: UPN.
- Bruner, J. Y Haste, H. (1990) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

- Bruner, J., Wood, D. Y Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. In J. Child Psychol Pschiat. Gret Britain. Vol. 17 (Pp.89-100)
- Castañer, M. (2001). *El potencial creativo de la danza y la expresión corporal*. España: Santiago Integral S.L.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Eisenhardt, K. (1989). *Building theories from case study research*. Academy of management review, 14 (4), (Pp. 532-550)
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014) *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. México: INBA
- Frías, V. (2005) *Teatro de aula: Una propuesta didáctica para educar las emociones en los niños de edad preescolar*. (Tesis) Ciudad de México: UNAM.
- Gardner (2011). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de la cultura*. Barcelona: Ediciones Paidos.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gomila, A. (2008). *Música y emoción: El problema de la expresión*. En el simposio de la sociedad argentina para las ciencias cognitivas de la música. Conferencia del departamento de psicología. Argentina: Departamento de Psicología de la Universidad de Illes Bakars.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona: Editorial Graó

- Guzmán, Y. (2012). *Las prácticas del arte objetual del arte contemporáneo en la escuela primaria: una propuesta educativa*. México: UPN.
- Hernandez y Ventura (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jackson, PH. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kabakov, I. (2014). *Sobre la instalación total*. México: COCOM Press.
- Lincoln Center Institute para las Artes en la Educación (2007) *Ingresando al mundo del trabajo artístico*. México: IMASE
- López, G. (2012). *Música vivencial como estrategia para lograr la autorregulación en el aula de preescolar I*. (Tesis) Ciudad de México: UPN
- Lorenzo, A. (2014) *La educación artística y su papel socializador en los niños de quinto grado de primaria* (Tesis). Villa Hermosa: Universidad Sotavento.
- Mínguez, C. (2016). *Propuesta de mejora para la educación emocional a través de las artes y las TIC*. (Tesis). España: Universidad de Cantabria
- Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. (Tesis) Ciudad de México: UPN.
- Páez, D. y Adrián, A. (1993) *Arte, lenguaje y emoción: la función de la experiencia estética desde una perspectiva vigostkyana*. España: Editorial Fundamentos, Colección Ciencia
- Palacios, L. (2006). *El valor del arte del arte en el proceso educativo*. (Tesis) UAM, Ciudad de México: Xochimilco.
- Pérez, A. (1987). *El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica*. Revista de educación, 284, 199-22.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Edición Morata.
- Pérez, A. y Gimeno, G. (1998). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pineau, P. (2017). *Estética y escolarización: nuevos cuerpos en la escuela peronista*. México: UNAM
- Ramírez, L. (2008). *Resonancias del movimiento creativo y la danza en la transformación de la imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades*

- educativas especiales. Una propuesta de educación artística en el aula regular.*
México: UPN.
- Reyes, I. (2015). *La expresión de las emociones en preescolar una experiencia con cuentos.* (Tesis) México: UNAM.
- Reyes, I. (2015). *La expresión de las emociones en preescolares. Una experiencia con cuentos.* (Tesis) México: UNAM.
- Rodríguez, A. (2012). *La influencia de las actividades artísticas en el desarrollo de la personalidad del niño preescolar* (Tesis). México: UPN
- Romeau, V. (2008). Arte, ética y socialización. Una manera de entender la estética pragmática en las coordenadas postmodernas. En *Andiamos*. España. Vol. 5, No. 9, Pp. 183-204)
- Ruano, K. (2004) *Influencia de la expresión corporal sobre las emociones: Un estudio experimental.* (Tesis) Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Sacristán, J. G. (2004). *Políticas y prácticas culturales en la escuela: los abismos de la etapa postmoderna.* México: Editorial Lucerna Diógenes.
- Salovey y Mayer (1990). Emotional intelligence. En *Imagination, Cognition, and Personality*, V. 9, Pp.185-211.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar.* México: SEP. Vol. I.
- SEP (2005b). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar.* México: SEP. Vol. II.
- SEP (2009a). *Guía metodológica. Línea de trabajo. Arte y cultura.* México: SEP.
- SEP (2009b). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar.* México: SEP.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica.* México: SEP.
- SEP (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar.* México: SEP.
- SEP (2011c). *Las Artes y su enseñanza en la educación básica.* México: SEP.
- SEP (2013). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal.* México: SEP.

- SEP (2014). *Libro de la Educadora*. México: SEP.
- SEP (2014-2016). *Actividades para aprender a convivir*. México: SEP.
- SEP (2016). *Guía Operativa para el funcionamiento de las escuelas de educación básica*. México: SEP
- Serrano, J.A. (14 de febrero de 2017) *Seminario de Institución y currículum educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Tapia J. (2015). *Taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo. Una alternativa para favorecer el cambio de preescolar a primaria*. México: UPN
- Tardón, S. (2015). *Educación emocional a través de la expresión y comunicación plástica en educación infantil*. (Tesis) España: Universidad de Valladolid
- Tyler, Ralph. W. (1982). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel
- Uño, A. (2013). *El arte como vehículo para la educación emocional. Una propuesta de intervención*. (Tesis). Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid: Ediciones Akal, S.A. (versión para Kindle)
- Vigotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. (e.o. 1971)
- Villanueva, S. (2014). *La apreciación artística y la gimnasia cerebral como alternativa para la educación de las emociones en niños de 6 a 8 años*. (Tesis) Estado de México: Universidad Alzate de Ozumba.
- Villoria, L. (2009). *Conciencia y regulación emocional a través de los relatos cortos*. (Tesis) Barcelona: Universidad de Barcelona
- Woods, P (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. (e.o.1987).

Entrevistas

Delgadillo, M. (29 de septiembre de 2016). Entrevista a Margarita Delgadillo/Entrevistador: Rodríguez, D. Profesora del grupo B de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Delgadillo, M. (10 de marzo de 2017). Entrevista a Margarita Delgadillo/Entrevistador: Rodríguez, D. Profesora del grupo B de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Delgadillo, M. (4 de julio de 2017). Entrevista a Margarita Delgadillo/Entrevistador: Rodríguez, D. Profesora del grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Fragoso, M. (10 de marzo de 2017). Entrevista a Mónica Fragoso/Entrevistador: Rodríguez, D. Directora de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Fragoso, M. (4 de julio de 2017). Entrevista a Mónica Fragoso/Entrevistador: Rodríguez, D. Directora de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

García, MC. (17 de marzo de 2017). Entrevista a Ma. Del Carmen García/Entrevistador: Rodríguez, D. Madre de familia del grupo 2 de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

García, N. (17 de marzo de 2017). Entrevista a Norma García/Entrevistador: Rodríguez, D. Madre de familia del grupo 2 de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Monroy, E. (17 de marzo de 2017). Entrevista a Edgar Monroy/Entrevistador: Rodríguez, D. Padre de familia del grupo 2 de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Ruíz, V. (17 de marzo de 2017). Entrevista a Verónica Ruíz/Entrevistador: Rodríguez, D. Madre de familia del grupo 2 de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Observaciones

Rodríguez, D. (18 de octubre de 2016). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Jardín de niños CASI El Rosal, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (21 de octubre de 2016). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (23 de octubre de 2016). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (10 de marzo de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (25 de mayo de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (12 de junio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (14 de junio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (26 de junio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (28 de junio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (29 de junio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (30 de junio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (3 de julio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Rodríguez, D. (4 de julio de 2017). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Anexo

Anexo 1. Fragmento de la planeación de la intervención

Propósito de la intervención Que los niños exploren y experimenten formas de expresión a través de los diferentes lenguajes artísticos, en situaciones que les permitan regular sus emociones tanto individualmente como en colaboración con sus pares.			
Nombre de la secuencia: Juguemos a los monstruos			
Propósito de la secuencia Que los niños identifiquen y exploren diferentes formas de expresión a partir del uso de los lenguajes artísticos, que les permita comunicarse con sus pares.			
No. de sesiones: 6			
Sesión 1			
Propósito de la sesión: Que los niños a partir de la observación e imitación exploren la expresión corporal, gestual y sonora			
Propósitos específicos de Educación Artística: Teatro: A partir de la imitación explorar movimientos corporales y gestuales que denoten expresiones Música: Identificar y explorar diferentes sonidos como una posibilidad expresiva, realizar secuencias sonoras.			
Tiempo	Actividad	Acciones para favorecer la regulación emocional	Materiales y Espacios
10 min	<p>Inicio</p> <p>Me presentaré al grupo, aunque previamente nos hemos visto explicaré que en esta ocasión trabajaré junto con ellos algunas actividades de educación artística, que asistiré a la escuela dos veces a la semana. Como un primer momento realizaré algunas preguntas para conocer un poco sobre lo que ellos saben en relación a las diferentes disciplinas artísticas que vamos a trabajar y para que conozcan un poco sobre lo que realizaremos. Les plantearé que en la primer secuencia que trabajaremos jugaremos con los monstruos, les realizaré algunas preguntas sobre ¿si conocen a los monstruos, cómo son y qué hacen, y dónde los han visto? Estas preguntas serán el punto de partida para nuestra secuencia.</p>		<p>Espacio: de ser posible se trabajará en la biblioteca para usar el proyector</p> <p>Friso</p>
15 min	<p>Posteriormente les mencionaré que en este día vamos a trabajar con un monstruo que seguramente ya conocen: Trucas. Se leerá este cuento de Juan Gedovius, al finalizar les preguntaré: ¿Cómo sabemos que es lo que sucede en la historia si esta no tiene texto?, ¿Cómo podemos saber cómo se siente trucas, si está enojado o asustado? ¿Si quiere bañarse o no? etc. Observando las ilustraciones del libro, les realizaré</p>	<p>Identificar en los personaje las expresiones gestuales y</p>	<p>Cuento</p>

10 min	preguntas para que centren su atención en los gestos y movimientos corporales del personaje, y lo que nos expresa con ellos. Desarrollo Partiendo de las ilustraciones se realizarán movimientos y gestos imitando al personaje sin hablar, se puntualizará en la emoción que se expresa con esa postura o gesto, etc. Después escucharemos algunos sonidos de diferentes acciones o expresiones y se establecerán relaciones entre estos. Posteriormente propondrán otros sonidos que se vinculen con las acciones que realizamos previamente: al no querer bañarse o al ensuciarse, al correr, al enojarse, y se realizarán los movimientos y gestos que propusieron. Se le asignará un símbolo o dibujo que represente el sonido de cada acción, cada que observen este símbolo repetirán la acción, se acomodarán las tarjetas de las acciones para realizar secuencias.	corporales y lo que quieren transmitir con estas Imitar y proponer expresiones a partir del cuerpo y los gestos	Música que acompañe las acciones
10 min	Cierre En equipos con tarjetas pequeñas que tendrán los símbolos sonoros que ya se trabajaron, ellos elaborarán una secuencia para realizar las diferentes acciones y sonidos.	Identificar y explorar sonidos que pueda expresar acciones y emociones Acuerden el orden de la secuencia	Tarjetas con símbolos
10 min	Platicaremos acerca de otros lenguajes de expresión y cómo se sintieron al imitar al personaje, si ellos también creen poder expresarse de otras forma, si les costó trabajo ponerse de acuerdo con su equipo, etc.	Identifiquen que usaron sonidos, gestos y su cuerpo al expresarse	Tarjetas para cada equipo
5 min			Cuento
Sesión 2			
Propósito de la sesión: Que los niños identifiquen rasgos gestuales que expresen emociones para después utilizarlos como forma de expresión			
Propósitos específicos de Educación Artística: Teatro: Observar e identificar rasgos que denoten expresiones emocionales para después utilizarlos al realizar gestos y movimientos corporales Visual: Identificar rasgos en los gestos para realizar expresiones gráficas utilizando materiales con los que ellos ya han trabajado en la escuela como cartulina, crayolas, plumones, etc.			
Tiempo	Actividad	Acciones para favorecer la regulación emocional	Materiales y Espacios

10 min	<p>Inicio:</p> <p>Recordaremos las formas en las que nos pudimos expresar la sesión pasada y cómo supimos que era lo que sentía Trucas, al recordarlo exploraremos algunos gestos, en un primer momento de manera grupal. Después se colocarán por parejas y uno frente al otro realizarán gestos y aquel que este frente al otro tendrá que mencionar cómo se siente su compañero. Se hará hincapié en que observen los rasgos por los que logran identificar esa emoción, cómo están colocadas sus cejas, ojos, boca, si hay arrugas en la nariz etc.</p>	Recordar, identificar y explorar expresiones gestuales	Espacio: Salón del grupo
10 min	<p>Desarrollo:</p> <p>Al finalizar esta observación les comentaré que les presentaré a otros monstruos, unos que son gigantes, estos los conocerán a partir del libro ilustrado “El más gigante” de Juan Gedovius, y observaremos los gestos que estos realizan y las emociones que ellos consideran expresan los monstruos. Al terminar volveremos a leer el libro y se les pedirá realicen el gesto y el movimiento del monstruo que observan.</p>	Identificar los rasgos gestuales y corporales que definen la expresión e imitarlos	Cuento de trucas, música
25 min	<p>Partiendo de estos gestos, se les preguntará: ¿conocen las máscaras? ¿para qué se utilizan?, se les mostrarán algunas, y se les preguntará si observan alguna expresión en ellas o algo que quiera comunicarnos esa máscara y cómo podemos notarlo, poniendo especial interés en los gestos. Se les propondrá que realicemos algunas máscaras de monstruos con diferentes expresiones para después jugar a ser los monstruos. En equipos se les dará material para elaborar las máscaras, la consigna es que ese equipo compartirá al finalizar las máscaras que realicen y que las expresiones de los monstruos traten de no repetirse.</p>	A partir de la identificación de algunos rasgos de expresión, los representarán gráficamente	Libro ilustrado el más gigante
10 min	<p>Cierre</p> <p>Se les dará un tiempo para jugar a convertirse en los monstruos utilizando las máscaras que realizaron, se las tendrán que prestar e intercambiar con los niños de su equipo y dependiendo la máscara que les toque tendrán que actuar en relación al gesto del monstruo que les indique la máscara.</p>	Llegar a acuerdos con su equipo	Máscaras o imágenes de estas
5 min	<p>Platicaremos sobre las diferentes expresiones y las máscaras que realizaron, algunos las mostrarán y comentaran que creen que quiere expresar esa máscara.</p>	Acordar con los niños de su equipo los turnos para usar las máscaras y caracterizar la expresión acorde a la máscara Identificar las expresiones gestuales y los rasgos por las que las identificaron	Material para realizar las máscaras
Sesión 3			
Propósito de la sesión: Que los niños exploren los diferentes lenguajes artísticos, en relación a los movimientos corporales y el color como forma de expresión			

Propósitos específicos de Educación Artística: Teatro: A partir de las observaciones que han realizado de otros seres vivos imitar sus movimientos y posturas para expresarse corporalmente Danza: Explorar acciones de posibilidades anatómicas (flexión, extensión y rotación) y desplazamientos de manera espontánea Visual: A partir de la observación de artesanías de personajes imaginarios, reflexionando sobre la postura de estas y los colores utilizados, realizarán su propia expresión gráfica. Música: Explorar diferentes sonidos y sus cualidades como una posibilidad expresiva.			
Tiempo	Actividad	Acciones para favorecer la regulación emocional	Materiales y Espacios
5 min	Inicio: Se empezará retomando cómo eran los monstruos con los que ya hemos jugado, se les comentará que se les presentarán otros monstruos que son originarios de algunos pueblos de México: los alebrijes. Se les realizarán preguntas sobre si los conocen y saben qué son, se hablará un poco sobre ellos. Se llevarán algunos para que ellos puedan verlos, al observarlos se les pedirá que se fijen en los colores que usan y presten atención sobre todo en reconocer algún animal en las partes que los componen, así como las expresiones que tal vez se imaginan de esos seres, si están contentos, enojados, si están a punto de realizar alguna acción, etc. Asociándolo por ejemplo con los colores que se utilizan o las posturas de los alebrijes observados.	Centrar su atención y la observación	Espacio: Biblioteca y patio Alebrijes
10 min	Al finalizar se dividirán en equipos y se les darán diferentes imágenes de partes de alebrijes correspondientes a diferentes animales y en equipo tendrán que formar a uno, pero con la condición de que todos deben estar de acuerdo en como lo están formando, al terminar pasaremos a observar a los diferentes alebrijes que formaron	Trabajo en equipo, tomar acuerdos	Partes de alebrijes
	Desarrollo: Posteriormente cada niño creará un títere, como base se utilizará una bolsa de papel a la que le colocarán distintas partes de animales realizados en cartulina y la decorarán con papeles de colores y crayolas, se les pedirá que se imaginen cómo será ese alebrije, cómo van a colocar las partes de su cuerpo y qué colores van a utilizar según su estado de ánimo. Mientras lo realizan se les irá pidiendo que imaginen como se movería con el cuerpo que tiene o las patas que le pusieron, si puede volar, que sonidos haría etc.	Observar en la expresión gráfica el uso de colores y posturas para expresarse	Tarjetas, video y música
15 min	Después se les sugerirá jugar a ser el alebrije que crearon, exploraremos los diferentes movimientos , que podría hacer, cómo se desplazaría, cómo se movería, con qué flexiones, extensiones, rotaciones, cuando realizaría una pausa, utilizando, usando las diferentes partes de su cuerpo, etc., se les pondrá música para explorar los diferentes movimientos. Posteriormente se les pedirá explorar los sonidos que harían, mientras se comienzan a explorar algunas cualidades de estos sonidos. En un segundo		

20 min	momento de la exploración se les sugerirá que los alebrijes se encuentren ¿cómo actuarían al encontrarse? Se enojarían? ¿Se podrían a jugar?	Explorar los movimientos y gestos, poder comunicarse con el otro, atención para seguir al grupo	Bolsas de papel, partes para formar su alebrije, crayolas
5 min	Después jugaremos a la manada, el juego consistirá en que uno de los alebrijes (un niño) realice un sonido y un movimiento de aquellos que exploramos, mientras se desplaza y el resto del grupo tendrá que seguirlo, después otro niño cambiará de movimiento y sonido y los demás lo seguirán etc. Cierre: Al finalizar y se les dará un momento para jugar con los títeres de alebrijes, mientras lo hacen se les realizarán preguntas sobre cómo se sintieron si pudieron comunicarse con los otros alebrijes o si les costó trabajo armar el alebrije con su equipo, etc.	Escucha y observación del otro, imitación. Acuerdos, expresiones entre pares	
10min			
Sesión 4			
Propósito de la sesión: Que los niños exploren y utilicen los diferentes lenguajes artísticos para comunicarse con sus pares			
Propósitos específicos de Educación Artística: Teatro: Uso intencionado de las expresiones gestuales y corporales para comunicarse con otros Música: Identificación y exploración con sonidos corporales y de instrumentos de percusión y sus cualidades sonoras para expresarse Visual: Exploración y expresión grupal con objetos cotidianos (telas, cajas, bloques) Danza: Uso de posibilidades anatómicas: flexiones, extensiones, rotaciones o giros, para interactuar con sus pares			
Tiempo	Actividad	Acciones para favorecer la regulación emocional	Materiales y Espacios
10 min	Inicio: Se les preguntará si creen que los monstruos tienen amigos y si los tienen cómo se comunicarán con ellos, si los monstruos no saben usar palabras cómo le dirán a otros lo que quisieran expresar. Anotaremos algunas ideas que ellos tengan y se les propondrá explorar algunas otras formas de comunicarse sin el uso de las palabras. Desarrollo: En primer se les dará la consigna de que se convertirán en monstruos y por lo tanto no podrán utilizar las palabras, y tendrán que buscar la forma de comunicarse, se les propondrá empezar con el cuerpo que ya se ha ido trabajando, con los gestos y los	Identifiquen que se pueden usar otros lenguajes para comunicarse EL uso de la expresión corporal para comunicarse con sus compañeros	Espacio: Patio

15 min	<p>movimientos, se colocarán por parejas y uno tendrá que intentar decir algo con su cuerpo y con gestos a su compañero, y el compañero tendrá que responderle, acordándose que son monstruos. Después de un momento se les dará una tela y cada uno tendrá que tomar un extremo y junto con ella tendrán que desplazarse con ella por el espacio, podrán realizar movimientos como extensiones, flexiones y rotaciones, la condición es que no pueden hablar para dar indicaciones sobre cómo van a moverse o hacia dónde dirigirse, qué desean hacer con la tela, por lo que tienen que buscar otras formas de hacerle saber a su compañero lo que quieren.</p> <p>Después de utilizar su cuerpo, se les sugerirá usar diferentes sonidos para comunicarse, exploraremos sonidos que podemos producir con el cuerpo, junto con sus cualidades sonoras, similares a las que realizaría un monstruo, primero de forma grupal y después lo harán por parejas. Repetiremos la misma dinámica pero ahora apoyándonos de algún instrumento, primero de forma grupal y después en parejas, para ambos ejercicios es importante que la escucha y tomar turnos.</p>		Música para que exploren los movimientos, telas
15 min	<p>Se les platicará que los monstruos tienen que construir un lugar donde vivir, para esto se les dará un momento en el que deberán imaginarse cómo es el monstruo y en qué lugar le gustaría vivir. La consigna será ponerse de acuerdo de cómo será ese lugar: un castillo, una torre, una cueva, una casa, etc.; y convenir sobre cómo lo van a hacer, se les darán cajas de diferentes tamaños y bloques de colchones para tratar de armarlo, también podrán hacer uso de las telas, con la condición de no hablar al intentar realizarlo, pueden hacer sonidos y gestos, se les dará un tiempo para que lo intenten y jueguen en ella.</p> <p>Cierre: Platicaremos sobre cómo se sintieron, si les costó trabajo, que fue lo que sus amigos trataron de decirles, cómo lo supieron, etc.</p>	<p>El esperar y designar turnos, la escucha de los sonidos y la expresión con estos</p> <p>Lograr ponerse de acuerdo con su equipo</p>	Instrumentos musicales
15 min		<p>Identificar si lograron comunicarse con los otros y que sintieron al no usar palabras</p>	Bloques de construcción y cajas. telas
5 min			
Sesión 5			
Propósito de la sesión: Que los niños hagan uso los diferentes lenguajes artísticos para expresarse en una situación específica (Una fiesta)			
Propósitos específicos de Educación Artística:			

<p>Danza: Explorar diferentes acciones de movimiento relacionadas con las posibilidades anatómicas y cambios de soporte para expresarse al bailar, lograr tomar acuerdos para crear una frase de movimiento.</p> <p>Teatro: Uso intencionado de expresiones gestuales y corporales</p> <p>Música: Apreciar las melodías que escuchan y su relación con expresiones</p> <p>Visual: El uso de los colores y las formas para expresarse gráficamente en y acentuar su expresión corporal</p>			
Tiempo	Actividad	Acciones para favorecer la regulación emocional	Materiales y Espacios
10 min	<p>Inicio</p> <p>Retomando el juego con los monstruos se les leerá otra historia en este caso el cuento: “En donde viven los monstruos”. A partir de ésta se les hará hincapié en la fiesta que tuvieron los monstruos y qué es lo que creen harían en esa fiesta, si bailarían o qué más harían.</p>	<p>Identificar el comportamiento del personaje principal</p>	<p>Espacio: Patio</p> <p>Cuento</p>
10 min	<p>Se les propondrá imaginarnos que tenemos una fiesta y que en ella vamos a bailar, pero para poder hacerlo vamos a explorar algunos movimientos que podemos utilizar en el baile: con música realizaremos propuestas de diferentes flexiones, extensiones, rotaciones, con las que ya hemos trabajado y algunas acciones relacionados con el uso de gravedad (salto, cambio de soporte, equilibrio, caída). Se podrán diferenciar tipos de música y se les solicitará realizar movimientos de acuerdo a lo que ellos consideran que expresa la música que escuchan, se usarán algunas tarjetas para identificar las diferentes acciones que realizamos.</p>	<p>Observar las propuestas de movimientos de sus compañeros y seguirlas, esperar su turno, proponer frente a los otros</p>	<p>Música, tarjetas de acciones de movimientos</p>
20 min	<p>Desarrollo:</p> <p>A partir de lo anterior identificaremos que los que están bailando son monstruos y que es importante considerar que los movimientos tienen que ser imitando a los monstruos, además de que estos se encuentran en una reunión y pueden estar contentos al bailar o pueden encontrarse con un amigo, o bailar tratando de esconderse porque no quieren ver a alguien, etc.</p> <p>Después se colocarán en equipos e irán experimentando usando las tarjetas de movimientos y con la canción de la cumbia del monstruo, que escucharemos grupalmente en una ocasión, se les preguntará ¿cómo podrían bailar?, procurando que en equipo puedan integrar una frase de movimiento para la canción.</p> <p>Posteriormente, se les propondrá que cómo vamos a bailar en una fiesta de monstruos debemos pintar nuestro cuerpo para parecer monstruos, antes de realizarlo pensarán en qué tipo de monstruo son, qué colores usarían, qué formas podrían utilizar en su cuerpo, etc. Se colocarán en parejas para pintarse con pintura corporal y maquillaje, tendrán que decirle a su pareja cómo les gustaría que los pintarán</p>	<p>Explorar los movimientos, ponerse de acuerdo con su equipo</p> <p>Explicarle a su compañero como quieren ser pintados, escuchar lo que su compañero les dice</p>	<p>Música</p> <p>Tarjetas de acciones de movimiento por equipo</p> <p>Pintura corporal y maquillaje</p>

15 min	<p>Cierre:</p> <p>Volverán a su equipo ya pintados como monstruos, para practicar la frase que habían creado que mostrarán al grupo. Al final se pondrá la canción y todos bailaremos. En círculo al finalizar platicaremos sobre si les costó trabajo ponerse de acuerdo para realizar el baile y si lo lograron o no y por qué creen que sucedió</p>	Ponerse de acuerdo con su equipo y mostrar frente a otros su baile, observar los bailes de los otros equipos	Música
15 min			
Sesión 6			
Propósito de la sesión: Uso de los diferentes lenguajes artísticos para comunicar un mensaje intencionado			
Propósitos específicos de Educación Artística: Teatro: Exploración del juego dramático dirigido Música: Apreciar las melodías que escuchan y sus cualidades sonoras en relación a una situación Artes visuales: Haciendo uso de diferentes recursos que han manejado como lo son las acuarelas expresar un lugar imaginario, y asignarle cualidades expresivas			
Tiempo	Actividad	Acciones para favorecer la regulación emocional	Materiales y Espacios
15 min	<p>Inicio:</p> <p>Se retomará la historia de “Donde viven los monstruos” que se leyó la sesión anterior. Se les pedirá que todos se suban al barco (imaginariamente se encontrará en el centro del patio) y se acuesten en él, que sientan como las olas los van relajando y que pongan atención a la música que escuchan (se pondrán diferentes fragmentos de melodías), se les realizarán preguntas sobre las cualidades sonoras de estas y hacia qué tipo de lugares los remite. Nos despertaremos y escuchando la música bajaremos del barco y nos encontraremos con es lugar que imaginamos, realizaremos una breve exploración mientras se les va preguntando sobre cómo se imaginan este espacio.</p>	Escucha, imaginación, relación de los lenguajes artísticos con lo imaginado y espera de turnos	Espacio: Patio y salón del grupo
30 min	<p>Desarrollo:</p> <p>Partiendo de las ideas anteriores se les propondrá que en equipos realicen un dibujo del lugar donde viven los monstruos, para esto se les realizarán cuestionamientos sobre ¿Cómo sería ese lugar? ¿Quién viviría ahí? ¿Cómo se sentirían los monstruos que ahí viven? ¿Qué colores podrían utilizar? ¿Cómo podrían ser las cosas de ese lugar? Se les dará una cartulina por equipo y ellos tendrán que dibujar y pintar con las acuarelas, pero con la consigna de ponerse de acuerdo sobre qué es lo que dibujarán y</p>	Trabajo en equipo, llegar a acuerdos, respetar el trabajo que todos realizan, la expresividad en sus creaciones	Música Cartulina, acuarelas, lápices, pinceles, agua, música

20 min	<p>cómo, desde dónde lo van a ver, cuál será el cielo y cuál el piso, etc. Mientras realizan el trabajo se les pondrá la música que se usó para la visualización</p> <p>Cierre: Pasarán a mostrar los dibujos que realizaron y comentaremos qué es lo que vemos en sus creaciones y ellos platicarán lo que quisieron mostrarnos. Al terminar observaremos algunas de las obras de Leonora Carrington y como esta pintora creó diferentes mundos y diferentes seres. Cerraremos esta secuencia y platicaremos sobre qué les gustó al jugar con los monstruos y qué fue lo que hicimos durante estos días</p>	<p>Observar y comentar sobre lo que otros quisieron expresar</p>	<p>Sus trabajos y algunas obras de Leonora Carrington</p>
--------	---	--	---