



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
UNAM FES ACATLÁN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**EL LENGUAJE ESTÉTICO COMO PARTE DE LA  
SITUACIÓN DIDÁCTICA  
Licenciatura en Educación Preescolar**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
VÍCTOR RAÚL VÁZQUEZ CHAGOYÁN**

**TUTOR: DR. MARCOS MIZERIT KOSTELEK  
FES ACATLÁN**

**MÉXICO, D. F. MAYO, 2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera agradecer sinceramente:

La disposición y el apoyo que me brindaron Ixtlixochitl Contreras y Angélica Cuellar para ayudarme a localizar y definir el problema de mi trabajo.

La asesoría y ayuda incondicional de Bertha Riverón y de Francis Hermosillo para localizar en forma organizada todos los documentos de la Sala Histórico-pedagógica de la ENMJNI necesarios para la elaboración del primer capítulo.

Al Dr. Rafael García García por brindarme la motivación y confianza para aventurarme por el camino del estudio y la investigación educativa, por estar en el lugar y momento precisos para que esto fuera posible.

A mi asesor de tesis Dr. Marcos Mizerit Kostelec por acompañarme a lo largo de todo el proceso en la realización de esta faena, por ayudarme a delimitar los contenidos y sostener la coherencia de los mismos, y por hacerme ver las deficiencias tanto de mis observaciones como de la conformación general de la tesis.

A Patricia Jordán por auxiliarme en la resolución de dudas de todo tipo, con lo cual pude optimizar recursos y tiempo para concluir en tiempo y forma cada etapa de esta labor.

A Ricardo mi hermano que siempre estuvo pendiente de mi proceso, por ayudarme a localizar bibliografía, por leer y corregir mis desatinos ininidad de ocasiones, por estar accesible cada vez que requería resolver mis incertidumbres.

A mis lectores, el Dr. Alejandro Salcedo Aquino, el Dr. Arturo Torres Barreto, a la Dra. Martha Aceves Azcárate que me apoyaron y auxiliaron para dar rigor a esta tesis de una u otra forma.

A mis compañeros de la maestría, que me aportaron criticas e ideas sumamente enriquecedoras, y por abrir mi panorama incontables veces.

A mi familia, en particular a mis padres a quienes debo tanto y que comprendieron mis ausencias en momentos significativos a lo largo de los últimos dos años.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por brindarme el apoyo mediante el cual pude desprenderme de actividades y dedicarle al proyecto el tiempo que se merecía.

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. Historia curricular de las educadoras y sus reformas en materia artística a lo largo del siglo XX.....</b>	<b>9</b>
1.1 La labor de Froebel en el desarrollo del sistema educativo preescolar.....	11
1.2 Inicios de la educación preescolar en México.....	14
1.3 Las primeras reformas para la educación preescolar, hasta la fundación de la ENMJN.....	19
1.4 Fundación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.....	31
1.4.1 Plan de Estudios Para Educadoras de Párvulos 1948.....	32
1.5 Plan de la Preparatoria Normal en los años 60.....	34
1.5.1 Plan de Estudios para la carrera de educadora que entró en vigor en 1964.....	34
1.5.2 Programa de Educación Preescolar 1963.....	35
1.6 Planes de Estudio para las Educadoras de Preescolar en los años 70.....	38
1.7 Reforma de 1984, los estudios del nivel Normal quedan conferidos exclusivamente al nivel superior.....	40
<b>CAPÍTULO II. Una mirada al PEP 2004 y a la LEP 1999: ejes discursivos y funcionales.....</b>	<b>43</b>
2.1 El PEP 2004.....	46
2.1.1 Competencias.....	49
2.1.2 Los seis campos formativos del PEP.....	57
2.1.3 Propósitos fundamentales.....	57
2.1.4 Principios pedagógicos.....	58
2.1.5 Descripción del campo de expresión y apreciación artísticas.....	60
2.1.6 Comentarios al balance y contenidos de los campos formativos.....	63
2.2 Plan de estudios de la LEP.....	66
2.2.1 Rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso.....	67
2.2.2 Criterios y orientaciones para la organización de las actividades.....	74
2.2.3 Mapa curricular y descripción de asignaturas.....	75
2.2.4 Expresión y apreciación artísticas en el balance curricular.....	77
2.3 Programa de <i>Expresión y apreciación artísticas</i> .....	78
2.3.1 Propósitos generales del primer curso.....	78
2.3.2 Propósitos generales del segundo curso.....	83
2.4 La articulación del PEP y la LEP: el discurso y el método.....	85
<b>CAPÍTULO III. Perfil y formación de las educadoras.....</b>	<b>88</b>
3.1 Perfil artístico de la educadora antes y después de 1984.....	90
3.2 La función de la educadora en la formación artística del preescolar.....	92
3.3 Papel del arte en la formación integral del niño.....	93
3.4 Competencias didácticas para el empleo del lenguaje estético en la escuela.....	99
3.5 El papel del arte en el fomento de valores.....	103
3.5.1 La enseñanza del arte.....	106
3.5.2 La educadora como transmisora de valores culturales en el ámbito docente.....	107
<b>CAPÍTULO IV. Realidad y horizonte.....</b>	<b>110</b>
4.1 Fotografía del problema.....	112
4.1.1 La situación de las alumnas al inicio de la carrera.....	113
4.2 La realidad de las alumnas previamente al egreso.....	117

4.2.1	En cuanto a las actividades artísticas que realizan con sus niños.....	117
4.2.2	En cuanto a su formación artística en la Licenciatura.....	117
4.2.3	En cuanto al tema de la importancia de las artes en el desarrollo del niño.....	119
4.2.4	En cuanto al tema de la formación artística previa.....	120
4.2.5	Manual de observación "Stalling".....	120
4.3	La realidad vista por la comunidad docente.....	121
4.3.1	Sobre el tema de la utilización de los lenguajes artísticos en el entorno de las prácticas.....	121
4.3.2	Sobre la importancia de la formación de las alumnas en el terreno artístico.....	124
4.3.3	En referencia al perfil de ingreso.....	124
4.3.4	Otros tópicos.....	125
4.4	Las condiciones escolares en el desempeño curricular.....	126
4.5	La ideología neoliberal en los contenidos del Jardín de niños.....	127
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>132</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>142</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>146</b>
Anexo 1	Tablas 1-3 Plan de estudios para maestras de párvulos (1916).....	147
Anexo 2	Tabla 4 Plan de estudios 1925-1932.....	149
Anexo 3	Tablas 5-9 Plan de estudios de las educadoras en la Escuela Normal de Maestros (1936).....	150
Anexo 4	Tablas 10-12 Plan de estudios Para Educadoras de Párvulos 1948.....	155
Anexo 5	Tablas 13-15 Plan de estudio de la preparatoria Normal 1960.....	157
Anexo 6	Tablas 16-18 Plan de estudios de la carrera de educadora que entró en vigor en 1964.....	160
Anexo 7	Tablas 19-23 Plan de Estudios 1970 (Profesor de Educación Preescolar).....	162
Anexo 8	Tablas 24-26 Plan de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (1975).....	167
Anexo 9	Tablas 27-30 Plan de Estudios 1984 de la Licenciatura en Educación Preescolar.....	170
Anexo 10	Tabla 31 Organización del programa (PEP 2004).....	174
Anexo 11	Tabla 32 Competencias que se espera logren los niños al egreso del ciclo preescolar.....	175
Anexo 12	Tabla 33 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.....	176
Anexo 13	Guía de entrevistas para alumnas de 3° y 4° año.....	177
Anexo 14	Guía de entrevistas para docentes con experiencia en observaciones de prácticas...	178
Anexo 15	Guía de entrevistas a la comunidad de docentes en general.....	179
Anexo 16	Cuestionario de entrada.....	180

## INTRODUCCIÓN

Uno de los temas del aprovechamiento escolar del nivel preescolar se refiere al campo formativo de Expresión y apreciación artísticas. Dicho campo, entre otros, se encuentra en un bajo nivel de rendimiento, y responde a la baja calidad de las herramientas didácticas con que trabajan las educadoras para fomentar las habilidades y competencias artísticas en sus grupos de preescolar. Ha sido perentorio indagar las causas que originan dicho problema mediante un proyecto de investigación que pueda aclararlas.

Como primer paso se hace necesario el estudio de los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo de las educadoras en formación, como el diseño curricular, el perfil de ingreso, el proceso docente y las condiciones escolares. El objetivo principal es saber de qué manera éstos se relacionan en función del presente tema de estudio: la preparación del alumnado de la *LEP* (Licenciatura en Educación Preescolar) en materia artística. Este planteamiento consistió en tratar de comprender las causas del bajo nivel de desempeño de las egresadas de la *LEP* en cuanto a la aplicación de situaciones didácticas de expresión y apreciación artísticas en sus grupos de preescolar.

Entre otros propósitos adicionales lo que se pretendió es analizar las posibilidades de desempeño docente de expresión y apreciación artística desde la perspectiva interdisciplinaria, aunque para no excederse de los parámetros de investigación se toma como un mayor punto de referencia el campo musical.

Por otra parte también se hizo necesario analizar la efectividad de las actividades del repertorio de acciones del *Programa de Estudios* de la asignatura de *Expresión y apreciación artísticas*.

Por último parecía perentorio definir el tipo de experiencias de aprendizaje artísticamente significativas en el contexto de la educación artística a nivel normal.

Algunas de las preguntas que demandaban solución se formularon del siguiente modo: ¿Qué factores deben tomarse en cuenta para que la educadora cuente con las herramientas artísticas necesarias en el Jardín de niños? ¿De qué manera el

diseño curricular interviene en el desarrollo de las habilidades artísticas de las estudiantes de la *LEP*? ¿De qué modo afecta al proceso docente la falta de un perfil de ingreso que considere las habilidades previas de las educadoras en materia artística? ¿Cuál es el nivel artístico (en particular el musical<sup>1</sup>) de las alumnas de nuevo ingreso en función de las exigencias demandadas por la *LEP* al finalizar el segundo año de estudios?

El supuesto del que se partió a manera de hipótesis, y que se confirmó en buena medida, consistió en que las deficiencias artísticas de las egresadas de la *LEP* se derivan principalmente de un currículo artístico exiguo, mismo que no contempla un perfil de ingreso acorde con las características expresivas y vocacionales con que deben contar las educadoras.

El objetivo del Capítulo I consistió en resaltar un marco de referencia histórico para apreciar las concepciones de la función del arte en la formación del párvulo mexicano a través de la intervención de la educadora a lo largo del siglo XX.

La idea se enfocó en escenificar las condiciones históricas de crecimiento del sistema escolarizado para la atención de párvulos, así como del sistema normalista para dicho nivel, y por otro lado el lugar que han ocupado los lenguajes artísticos tanto en la formación de las educadoras como la de los niños y las niñas de tres a seis años.

Se toma como punto de partida, a manera de contextualización, la instauración de los primeros Jardines de Niños en el país. A partir de allí se hace un recorrido por los cambios más representativos del sistema educativo de los niveles preescolar y normalista. Se toma como referencia el lugar de las prácticas artísticas y del papel de las mismas en la formación de las educadoras, así como las concepciones que de ellas se tienen como parte de la educación de niños en edad preescolar.

---

<sup>1</sup> El motivo por el que se enfatiza el estudio de la experiencia musical sobre las otras tres áreas artísticas abarcadas en el currículo, no se debe a que sea necesariamente más importante, sino a los límites de tiempos y recursos de la presente investigación.

El siglo XX se encuentra atravesado por una serie de reformas educativas, mismas que de uno u otro modo impactan los planes de la carrera de educadora y de la educación básica, en términos cualitativos y cuantitativos. Los contenidos de artes mantienen una posición importante hasta los años setenta, en el que se perfila la inminente profesionalización docente del magisterio. En los años ochenta, durante la gestión de Miguel de la Madrid entra en vigor el requisito profesional para la nueva educadora, es decir el nivel licenciatura, y es con éste que el papel de la formación artística de los normalistas pierde su dimensión integradora para los contenidos que se imparten en los jardines de niños. Dicho de otro modo, es la administración tecnocrática la que en buena medida degrada la importancia de las habilidades artísticas de las educadoras para poder implementar situaciones didácticas relacionadas con el arte en sus grupos de preescolar. En síntesis, este capítulo representa la escena sobre la cual se tiene un punto de partida para el análisis del *PEP* (Programa de Educación Preescolar) 2004<sup>2</sup> y de la *LEP* (Licenciatura en Educación Preescolar) 1999, que se analizan en el siguiente capítulo.

El objetivo que me propuse para el capítulo II consistió en destacar la manera en que se relacionan los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y el Programa de Educación Preescolar, asimismo las contradicciones que presentan sus respectivos discursos en función del balance curricular.

La temática de este capítulo se encarga de elaborar una reflexión minuciosa a partir de la estructura curricular del *PEP 2004* y de la *LEP 1999* que se encuentra en operación actualmente<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup>En agosto de 2011, a poco menos de la mitad del avance del presente proyecto de tesis, entró en vigor la *Reforma de Preescolar (PEP 2011)*. Aunque el análisis de este trabajo se centra en el *PEP 2004*, se toman en cuenta los criterios curriculares del *PEP 2011*, al igual que algunos aspectos de la Reforma Curricular del nivel Normal que impacta la *Licenciatura en Educación Preescolar* mediante el *Acuerdo 650 (Reforma LEP 2012)*. Aunque los alcances de la presente investigación no contemplaban originalmente el análisis de la actual reforma, se estudian las tendencias en materia artística y su enclave dentro del diseño curricular, por ejemplo el enfoque por competencias y los estándares curriculares.

<sup>3</sup>Aunque actualmente ha entrado en vigor la nueva reforma (*LEP 2012*) para el primer grado de la licenciatura, las tres generaciones restantes, 2º 3º y 4º año continúan funcionando bajo el currículum anterior, es decir la *LEP 1999*.

El análisis toma en cuenta los contenidos discursivos de ambos planes, así como las acciones propuestas para otorgarles sentido y significación. Parte de esta exploración echa un vistazo al balance curricular en el mapa de asignaturas de la *LEP 1999*, así como las actividades concretas, dentro del terreno de la práctica que justifican los contenidos propios de la práctica artística.

Un punto fundamental de este estudio es encontrar las concordancias o falta de equivalencia entre el enfoque pedagógico de ambos planes, es decir, si los propósitos del *PEP* pueden ser cubiertos a partir del nivel de formación de las egresadas de la *LEP* o si hace falta un enfoque formativo en esta licenciatura capaz de cubrir con las necesidades pedagógicas del nivel preescolar.

El concepto de competencias se somete a un breve análisis, y destaca desde la propia sintaxis del término las prioridades que el sistema educativo tiene en cuanto a la formación de los pequeñines. Dichas competencias se encuentran aglutinadas dentro de los seis campos formativos del *PEP*, y constituyen de algún modo la guía sobre la cual deberá trabajar la educadora. Para ello consideré necesario saber de qué manera la educadora puede desarrollarlas como aprovechamiento general del grupo con el que trabaja.

Los propósitos del *Programa de Estudios de Preescolar* están sustentados en un enfoque por competencias, lo cual demanda un conjunto de habilidades que deberán adquirir a lo largo de los tres años de preescolar, en cambio el enfoque de la *LEP 1999* no se encuentra bajo la misma mirada, ya que no se le exige a la educadora poseer necesariamente las mismas competencias implícitas en el *PEP*. En el perfil de egreso de la Licenciatura no queda claro que la alumna deba saber hacer aquello que se le pedirá desarrollar en los niños y niñas de preescolar una vez que se sume a la fuerza laboral educativa. A partir de este análisis y sus subsecuentes reflexiones es que se comienza a considerar la información obtenida del trabajo de campo en los dos siguientes capítulos, donde se destacará la importancia de que los discursos contenidos en los planes se reflejen en el propio diseño curricular, considerando además el perfil de ingreso a la *LEP* y las condiciones escolares.

El objetivo del capítulo III consiste en enfatizar desde el punto de vista tanto de los documentos curriculares como de la comunidad docente, la tarea de la educadora en la educación artística de los preescolares, la importancia de su propio desempeño artístico, y su impacto en las actividades del Jardín de niños.

En este capítulo retomamos algunos aspectos planteados en el primer capítulo como lo son los rasgos ideales de la educadora. Los primeros datos surgidos de las entrevistas a profesores y profesoras de la Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños (ENJMJN) confirman la importancia de que la educadora cuente con un perfil artístico de mejor nivel. También confirman que la propia escuela no está siendo capaz de cultivarlo, y menos aún de lograr que la egresada use los lenguajes artísticos para potenciar las competencias artísticas de sus educandos. Como se comentó anteriormente, los rasgos del perfil de egreso ni siquiera toman en cuenta que la educadora deba manejar dichos lenguajes. Esto conlleva nuevos planteamientos, pues el *PEP* le exige a la educadora que a partir de la implementación de situaciones didáctico-artísticas consiga el desarrollo de nueve competencias que se expresan de cincuenta y nueve maneras<sup>4</sup>, pero por otra parte no se le exige dominarlas ella misma. Esta contradicción no se encuentra en ningún planteamiento curricular, ya que efectivamente las alumnas deben cubrir la asignatura de *Expresión y Apreciación Artísticas* en los semestres 3º y 4º de la licenciatura, en los que con cuatro horas a la semana deben aprender los contenidos básicos de música, danza, teatro y artes plásticas para su aplicación en un entorno docente.

Un punto que no puede pasar por alto es la real y verdadera importancia de la educación artística en los preescolares, no sólo porque constituye uno de los seis campos formativos del *PEP*, sino porque además de poseer sus propios contenidos educativos, se potencian con los demás campos formativos, ayudando sustancialmente a otorgarles una significación mucho más acorde con sus posibilidades de desarrollo. El juego simbólico, el ritmo, la corporalidad, el uso de los sentidos, las formas, el color, las posibilidades de clasificación, el fomento del

---

<sup>4</sup> Ver *PEP* 2004, SEP, México, p. 98-104

pensamiento matemático, el juego con el lenguaje, las interacciones lúdicas entre pares, las reglas de juego, entre muchas otras cosas, son agentes constituyentes del arte que se hacen de lado por perseguir competencias concretas de otros campos como lo son lenguaje y pensamiento matemático.

Por último, la educadora juega un papel trascendental en la articulación de principios actitudinales para lo cual debe servirse de actividades que le ayuden a implementarlos. El niño copia lo que ve, imita, toma sus parámetros de los que observa y de lo que es partícipe. Llega a la escuela con la particular visión del mundo que adquiere en su seno familiar. El Jardín de Niños puede servir tanto para confrontar estructuras de comportamiento nocivas recibidas en casa y verlas con otra mirada, o bien para reproducirlas en clase junto con sus pares. La maestra es quien se da cuenta de las diferencias de comportamiento y se encarga de regular la forma de trabajo, cimentando la relación entre derechos y responsabilidades. En general las formas artísticas llevan de manera implícita una cierta carga de valores emanadas de nuestro entorno histórico cultural. La lírica tradicional, los cuentos y leyendas son un auxiliar para la reproducción de principios como el respeto por la naturaleza y por nuestros semejantes. Las orquestas y bailables, o las representaciones teatrales o creaciones plásticas colectivas implican una serie de normas y reglas para poder llevarse a cabo. De esta manera es que el arte juega un papel protagónico en el fomento de valores de convivencia, tolerancia o respeto.

Este capítulo propone algunas reflexiones como panorama para escuchar las voces de docentes y alumnas de la ENMJN, mismas que se exponen a lo largo del siguiente y último capítulo del presente trabajo.

El capítulo IV tiene como objetivo presentar la realidad tal como se muestra a partir del trabajo de campo según las entrevistas a docentes y alumnas, además de cuestionarios y diagnósticos a dos grupos de estudiantes completos, análisis de reportes de observaciones, y observaciones directas en Jardines de niños.

Este último capítulo se estructura principalmente a partir del trabajo de campo<sup>5</sup>, que consistió en entrevistas a docentes y alumnado, cuestionarios, pruebas diagnósticas e innumerables charlas informales. Los datos recabados en audio se desprenden de las entrevistas y de las pruebas diagnósticas, los cuestionarios se aplicaron a los grupos que aún no cursaban la asignatura artística, también se analizaron algunos reportes derivados de las observaciones de docentes durante las prácticas del alumnado del segundo año, en las cuales se manifiesta el desempeño de las alumnas en general. En la introducción del capítulo se especifica con mayor detalle la naturaleza de esta labor, en su mayor parte cualitativa.

Las reflexiones derivadas de este capítulo se centran principalmente en la relación teoría-práctica. Dicho de otro modo, la mayor parte de la carga curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar está conformada por asignaturas de carácter teórico, salvo *Observación y Práctica Docente* y *Expresión y Apreciación Artísticas* que si bien se encuadran por un marco teórico, tienen una orientación eminentemente práctica.

Los problemas que se estudian a partir de la investigación de campo se relacionan con la falta de un perfil de ingreso específico para la *LEP*, el diseño curricular y la problemática del proceso docente y de las condiciones escolares principalmente, aunque también se valora el lugar de las artes en el desarrollo integral del niño, y por ende el desarrollo necesario con el que deben contar las educadoras.

Otros contenidos que se exponen en el capítulo se relacionan con la realidad que se vive en los Jardines de Niños como las evaluaciones basadas en los estándares curriculares (Evaluación Institucional), la cultura escolar de los mismos –las rutinas y paradigmas formativos– así como los ineludibles factores de carácter ideológico que se hacen visibles incluso antes de elaborar las conclusiones finales.

---

<sup>5</sup> Aunque la mayor parte de la información obtenida en el trabajo de campo se refleja en el capítulo IV, algunos de sus resultados son tomados en cuenta en los capítulos II y III

En conclusión, los cuatro capítulos que dan forma al presente proyecto de investigación cualitativa contemplan un contexto histórico, un análisis de documentos curriculares, un perfil de educadora y las evidencias proporcionadas por el trabajo de campo.

Consideré necesario conocer la evolución de la educación preescolar a lo largo del siglo XX para poder establecer una comparación con la visión de los documentos curriculares modernos. Además era importante detectar el origen de aquellas costumbres o hábitos que subsisten en la tradición y cultura de los jardines de niños actuales. Esto derivó en un ineludible y minucioso examen de los Planes de estudio *LEP* y *PEP*, que de algún modo exigió triangular los enfoques de ambos y detectar las contradicciones que escapan a lecturas ligeras y acríticas. Por otra parte era indispensable saber qué espera la educación preescolar de la educadora, es decir, hasta dónde llega la trascendencia de su quehacer en la formación de párvulos, y de qué manera se relaciona esto con la tradición educativa de dicho nivel y con los planteamientos curriculares vigentes. Pero la mejor manera de conocer el problema a fondo demandaba la urgencia de conocer la percepción de la realidad desde la experiencia de docentes y alumnado. Es por ello que el conjunto de entrevistas, cuestionarios y diagnósticos nos aportaría una inestimable fuente de información que difícilmente puede encontrarse en fuentes impresas o electrónicas. La visión de docentes y alumnas reafirmó la premura de encontrar una solución a un problema educativo creciente. La enseñanza del arte se torna pues en un eje fundamental para optimizar el diseño de situaciones didácticas que se relacionan no sólo con la estética, sino con toda la gama de contenidos propios de la educación preescolar.

## **CAPÍTULO I**

### **Historia curricular de las educadoras y sus reformas en materia artística a lo largo del siglo XX.**

Sería difícil estudiar el proceso histórico de formación de las educadoras en nuestro país, si no se estudia a su vez el proceso de instauración del sistema escolarizado del nivel preescolar. Hubiese sido imposible pensar a principios del siglo XX en construir de manera espontánea docenas o centenares de jardines de niños, puesto que se hubiese requerido contratar a millares de educadoras que aún no existían; de hecho, en 1904 sólo había cuatro jardines de niños en la ciudad de México, dos anexos y dos independientes, estos últimos eran el “Federico Froebel” en honor al fundador del primer Kindergarten del mundo al cual había llamado “Escuela de juego y ocupación” en 1837, y el “Enrique Pestalozzi” (Pineda, 1969, p.89). En este capítulo trataremos, por un lado, de escenificar las condiciones de crecimiento del sistema escolarizado para la atención de párvulos, así como el sistema normalista para dicho nivel, y por otro lado el lugar que han ocupado los lenguajes artísticos tanto en la formación de las educadoras como de los niños y las niñas.

Se torna interesante darse cuenta de la preocupación por parte del sistema político mexicano, y más que del sistema político en sí, de la infatigable labor de algunas personalidades que, en su momento, determinaron el rumbo a seguir en materia de educación, como Justo Sierra, José Vasconcelos, Gonzalo Vázquez Vela, José Manuel Puig Casauranc, Moisés Sáenz, Berta Von Glümer, Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda entre otras. Estas últimas tres incansables profesoras no cesaron en enfatizar que la función de la escuela de párvulos no debía ser exclusivamente para atender o cuidar a los hijos pequeños de algunas personas que requerían de dicho servicio por razones de trabajo o cualesquiera, sino de actuar en un sentido de formación, de verdadera educación y de preparación para los siguientes niveles de crecimiento y desarrollo del niño. Asimismo, mostraron el interés constante de atender a toda la población posible en nuestro país.

A principios de siglo, sin haber concluido la primera década, Berta Von Glümer y Rosaura Zapata fueron enviadas a Estados Unidos y a Europa respectivamente con la intención de que pudieran actualizarse en materia de enseñanza preescolar, y con ello implementar nuevas formas de educación para

párvulos, pues mucha falta hacían en esos años, sobre todo por la incipiente estructura del sistema preescolar mexicano y el inexistente mapa curricular para educadoras. Así que “en 1910 se fundó el primer curso para educadoras en la Escuela Normal, encomendado a la maestra Berta Von Glümer durante cuatro años consecutivos” (Pineda, 1969, p.89-90).

A partir de entonces ya se siente el crecimiento de un sistema propiamente, pues ya en 1917 se contaba con 17 jardines de niños (ibídem) funcionando en la Ciudad de México, a pesar de las condiciones económicas tan precarias del momento. Para 1926 el Estado ya daba cuenta de 88 Kindergartens. (Hernández y Téllez, 1988, p. 73). Con ello se fueron haciendo cada vez más necesarias las herramientas pedagógicas, administrativas, organizativas y de gestión en general. Con el tiempo se fueron fortaleciendo y modificando los programas de estudio, así como las estructuras escolares, las cuales han sufrido una serie de cambios a lo largo del siglo. Pero décadas más adelante, hubo ya no sólo modificaciones, sino reformas educativas en su amplio sentido en las que estaba insertado el nivel preescolar, así como la educación normalista, la cual se ha visto afectada por los distintos enfoques marcados por la SEP, y en años recientes orientados por organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE. De tal modo que se tratará a lo largo de este capítulo, y como se dijo antes, de escenificar estos cambios, y mostrar cómo es que ha afectado el tema de la expresión y apreciación artística y con ello a la educación integral de los niños y niñas preescolares y de las educadoras en nuestro país.

### **1.1 La labor de Froebel en el desarrollo del sistema educativo preescolar**

Para dar inicio al estudio se revisarán brevemente los antecedentes pedagógicos que permitieron contar con una base sólida y articulada sin la cual no hubiese sido posible concebir ninguna clase de educación sistematizada en el ámbito del nivel preescolar, con ellos nos referimos a Friedrich Froebel<sup>6</sup> y su sistema de “dones,

---

<sup>6</sup> Federico Froebel nació en 1782 en Oberweissbach, en la región boscosa de Turingia (antiguo Estado de

---

El Lenguaje estético como parte de la situación didáctica 11

juegos y ocupaciones”, quien fue influido a su vez por figuras como Kant, Locke, Rousseau y Pestalozzi (Pineda, 1969, p. 15-25).

Tras la publicación de su célebre obra “Educación del hombre” en 1826 y la fundación del primer Kindergarten llamado “Escuela de juego y ocupación” en 1837, para 1840 ya se estaban difundiendo por toda Alemania los Kindergartens. (Pineda, 1969, p. 31) La filosofía de Froebel se vio influenciada entre otros pedagogos y pensadores por J. H. Pestalozzi, ya que tuvo la suerte de conocerlo y trabar amistad con él. Algunas de las ideas que manejaba Pestalozzi en su Instituto en Iverdun se referían a la preocupación por la educación memorística, árida e intelectualista de su tiempo, al cultivo de las fuerzas que emanan del corazón, la mano y la inteligencia, la búsqueda de la virtud a través del bien, coordinar la libertad con la formación moral, y la importancia educadora del seno familiar y particularmente la labor de la madre en dicho sentido<sup>1</sup> (Cuéllar, 2010, p. 23). Posiblemente por influencia de este último punto es que Froebel incorpora en su concepto de Kindergarten la labor de la mujer como parte esencial del trato a los niños, puesto que el espíritu femenino se encuentra mucho más cercano a la realidad afectiva del niño y la niña en edad preescolar (Ibídem, pp. 65-70)

Las aportaciones de Froebel a la educación a través de su sistema verán su reflejo a través de la búsqueda de la individualidad y espontaneidad del niño, de fomentar la creatividad y de no sancionar las exploraciones, aunque den por resultado algunos objetos rotos (Cuéllar, 2010, p. 74) respeto a la personalidad infantil. La consideración de los grados de desarrollo y un punto especialmente

---

Alemania). Su madre falleció al poco tiempo de haberlo dado a luz, así que quedando a cargo de su padre aprendió a leer, escribir, y algo de aritmética y geometría. De 1799 a 1801 es admitido para estudiar Ciencias Naturales y Matemáticas la Universidad de Jena. Con el tiempo entra de maestro de geografía, aritmética y dibujo en la escuela modelo de Grüner en Frankfort, donde conoce las ideas de Pestalozzi y le motivan a ir poco después a buscarle personalmente a Iverdun. En 1811 estudia lenguaje en la universidad de Gotinga, y en 1812 filosofía en la universidad de Berlín. En el verano de 1818, crea el Instituto educativo de Keilhau. En 1826 publica su obra La Educación del Hombre. En 1831, viaja a Suiza donde con ayuda de Saverio Schnyder funda el Instituto educativo de Wartensee. En 1835, es invitado a dirigir el orfanato de Burgdorf del cual ya había sido director J. H. Pestalozzi. En 1836, vuelve a Alemania con el fin de concretar sus ideales pedagógicos y sus materiales didácticos llamados regalos y/o juegos instructivos. En 1839, decidió quedarse en Blankenburg con la idea de dar el primer curso para la preparación de guías en la educación de niños, y donde en 1840 funda el primer “Kindergarten”, ya con la convicción de involucrar a la mujer en el entorno educativo de los párvulos. En 1844, crea su obra los Cantos de la madre e introducción para el uso del tercer don. Tras serias falsas acusaciones respecto a su método fueron prohibidos los Kindergartens, lo que probablemente aceleró su muerte, el 21 de junio de 1852 en Marienthal (Meiningen), los Kindergartens reanudaron su funcionamiento varios años después. (Cuéllar, 2010, p. 11-70)

importante es contemplar la educación para el trabajo, ya que él veía en el juego un campo sumamente fértil para acercar al niño a las labores que más adelante inevitablemente tendrá que afrontar, y es por ello que piensa en su sistema de “dones, juegos y ocupaciones”.

En dicho sistema incorpora una serie de juegos y juguetes compuestos por cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de reconstrucción.

Le llamó dones a una serie objetos que tienen por finalidad el uso de la inteligencia del párvulo a la vez que se entretiene jugando con ellos. Con ello podríamos decir que es el primer diseño de material didáctico para el nivel preescolar.

No hace falta un análisis concienzudo para darse cuenta hasta qué punto la influencia de estas actividades tienen aún vigencia en algunas de las prácticas de muchos jardines de niños actualmente (Cuéllar, 2010, p. 59). Aunque ya han cambiado la mayoría de las prácticas con la influencia de los materiales didácticos modernos y la revolución tecnológica que caracteriza los albores del siglo XXI. Algunas de las concepciones y aportaciones de Froebel son detectables, – aunque ya no en su versión original– en los recursos didácticos de las educadoras actuales.

Pero no son sólo estas herramientas didácticas lo que caracteriza la filosofía educativa del turinguense, pues no conviene perder de vista que el objetivo último de la educación según sus ideales es la libertad de pensamiento mediante la reflexión y el desarrollo intelectual, en el cual se reconoce la creatividad como una derivación de la propia creación de Dios reflejada en la naturaleza humana y sobre todas las cosas. Esta creatividad modifica las cosas imprimiéndoles forma a través del trabajo, es por eso que Froebel enfatiza tanto la relación entre juego y trabajo, siendo pionero en dicha concepción:

Para llevar a cabo tan magna tarea, propuso todo un programa de actividades que tienen como finalidad la formación integral del educando, en donde se aprecia su cuidado por la educación moral y religiosa, los estudios artísticos, la observación y el estudio de la naturaleza física, el cuidado de los animales, el aprecio y perfección del cuerpo del niño, las

conversaciones extraídas de su observación del entorno y del mundo exterior; el estudio de las matemáticas, el beneficio del empleo en pequeñas poesías relativas a la vida del hombre o de la naturaleza; la necesidad del canto, la importancia del dibujo; la iniciación a los colores, su diferencia y similitud; la utilidad de pequeños viajes y de largos paseos; el conocimiento de los números, el de las formas; los ejercicios con palabras; los relatos de historias, de tradiciones, de fábulas y de cuentos relativos a los sucesos del día en la vida del niño, así como la importancia de la lectura y la escritura en su formación, etc. La mayor parte de su obra de 1826 está dedicada a desarrollar temáticamente cada uno de estos aspectos (Cuéllar, 2010, p. 43).

La herencia que deja Froebel en la consumación del ideal de Kindergarten implica, como podemos ver, la inclusión de la actividad y la creatividad artística en el desarrollo de los educandos. Esto es parte fundamental del conjunto de aprendizajes que se estimularán para el sano crecimiento y maduración de niños y niñas que se sumen a su propuesta.

## **1.2 Inicios de la educación preescolar en México**

En 1881 se inauguró en la Ciudad de México la escuela de párvulos No.1 llamada posteriormente “Federico Froebel”. Fue Enrique Laubscher, músico y Doctor en Pedagogía alemán de origen (Valadés, 1994, p. 3), quien inaugura el primer “Kindergarten” en la Ciudad de Veracruz, en donde se labora en el nivel preescolar, basándose fundamentalmente en los postulados de Froebel.

En 1887 el presidente Porfirio Díaz inauguró la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, que contaba con dos escuelas anexas, una de primaria y una de párvulos que tenían por función ser lugares de prácticas para profesores en formación (Martínez, 2011). En 1888 se funda la escuela Normal para Mujeres (Ducoing, 2004, p. 42).

En respuesta a la necesidad de crear profesores que no sólo conocieran los temas que se proponían enseñar, sino conocer el método propio de enseñanza para tal efecto, se requería de una formación especial que no se basara exclusivamente en conocimientos disciplinares, sino en la forma de transmitirlos, y con ello transformar la profesión magisterial en una profesión de estado (Ducoing, 2004, p. 43). En el periódico *La libertad*, Justo Sierra justifica la creación de la Escuela Normal del siguiente modo:

Un maestro no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita pues, no solamente la ciencia, sino el método... (Lo que hace al maestro). En tesis general, carecemos de profesores; es necesario hacerlos, si queremos que no sea abortiva la semilla de la instrucción, tenemos bastantes hombres de ciencia, pero hombres de ciencia que posean el instrumento propio para comunicarla a los niños y a los jóvenes, son contados (Ducoing, 2004, p. 45).

El plan de estudios de la Normal para varones estaba integrada por un ciclo de cuatro años y se conformaba por asignaturas médicas, biológicas, matemáticas, física, química, cosmografía, geografía, historia, derecho constitucional, lógica, moral, gramática, escritura, gimnasia, canto, ejercicios militares, organización y disciplina escolar, metodología de la enseñanza –criterios Froebelianos– francés e inglés (Ducoing, 2004, p. 42- 43).

Sin embargo la formación de maestros, estaba enfocada hacia la enseñanza primaria, y no fue, sino hasta 1909 que en la Escuela Normal para profesoras se diera un curso para enseñar la Pedagogía de los Jardines de Niños, dicho curso de didáctica fue impartido por el Profr. Luís Ruiz. Se estimaba que:

...el Programa de los Jardines de Niños debía constar de 5 partes: la primera, referida a los juegos gimnásticos; la segunda, a los dones o juguetes rigurosamente graduados; la tercera, las labores manuales; la cuarta, eran las pláticas; la quinta, al canto como “medio ingenioso cuyo fin

es amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético (Martínez, 2011, p.17).

Por su parte, es en 1910 que Berta Von Glümer<sup>7</sup> funda el primer curso para educadoras en la Escuela Normal, durante cuatro años consecutivos (Pineda, 1969, p. 89). El requisito único para ingresar a dicho curso era haber concluido la instrucción primaria, y el plan de estudios no comprendía más allá de las materias específicas del Kindergarten: Cantos y Juegos, Dones, Ocupaciones, Juegos de la Madre y Estudio de la Naturaleza. Estos estudios tenían una duración de dos años (Zapata, 1951, p. 26).

En 1912 egresaron las primeras educadoras de dicho curso quienes fueron canalizadas en su totalidad a los planteles de atención a párvulos de que se disponía en aquella época. Dada la formación froebeliana y los esquemas aprendidos fuera del contexto nacional por parte de Von Glümer, “la literatura y la música no fueron entre nosotros, más que la reproducción de la literatura y música extranjeras” (Zapata, 1951, p. 27) al igual que el material didáctico con el que se trabajaba, lo cual en conjunto solucionaba los problemas educativos que demandaba el momento.

Se puede considerar a este primer intento oficial, como el primer Plan de Estudios formal en el país en relación a la preparación de las normalistas para la educación preescolar. Comprendía las siguientes áreas:

---

<sup>7</sup> Berta Von Glümer Leyva nació en el Estado de Guerrero, en 1877. Bajo el apoyo de Justo Sierra fue enviada a Nueva York para actualizarse en materia de educación para párvulos, y se tituló como educadora en 1909. También cursó en Chicago Administración e Inspección de escuelas, Psicología Infantil, Música para Kindergarten, Organización y Gobierno de clases escolares, dibujo, gimnasia y deportes. Fue pianista acompañante en una casa cuna de la Ciudad de México donde posteriormente fue directora. Fue inspectora de Jardines de Niños en el D. F. Se caracterizó por ser una maestra muy cuidadosa que valoraba enormemente la clase de cantos y juegos, según se dice ella misma practicaba con las educadoras la sesión y acompañaba al piano los cantos que debían ser interpretados exactamente como el autor y el compositor lo demandaba en la partitura. En 1936 fundó su academia particular que clausuró la docencia en 1952. Luego decidió trabajar en el Colegio Anglo español de 1943 a 1950. Entre sus obras publicadas están: *Lindas Melodías*, *Apuntes de técnica del Kindergarten*, *Apuntes de filosofía de Fröbel*, *Apuntes de Literatura Infantil*, *Apuntes de Psicotecnia*, *Apuntes de Historia de la Educación*, *Cuentos de antaño* y *Rimas y juegos digitales*. Murió el 15 de diciembre de 1963, (Martínez, 2011, p. 17 y Pineda, 1969, p. 58)

- Cantos y juegos
- Dones y ocupaciones
- Juegos de la madre
- Estudios de la naturaleza

Justo a Berta Von Glümer se le encomienda definir el perfil de ingreso, el cual se caracterizó por ser riguroso y muy cuidadoso, proponía lo siguiente:

- Tener por lo menos 18 años de edad
- Poseer buena salud
- Ser afectuosa con la niñez
- Haber terminado satisfactoriamente los seis años de educación elemental y media superior
- Haber concurrido en calidad de practicante por espacio de un mes, cuando menos, a Escuela de Párvulos
- Tener conocimientos de música para poder tocar en el piano sencillas marchas y acompañamientos de juegos en el Kindergarten (Valadés, 1994, p. 7).

Era notoria la importancia que la Maestra Glümer otorgaba a las capacidades vocacionales, las condiciones y las cualidades requeridas de las aspirantes quienes además deberían estar llenas de confianza en sí mismas ser entusiastas y contar con la templanza que les permitiera recibir críticas y sostener su dignidad como “Educadoras Modernas” (Valadés, 1994, p.7). Ésta es de hecho la primera referencia sobre la que se hace reflexión en este estudio respecto al perfil de ingreso a lo largo de la historia, y sobre el cual retomaremos más adelante los elementos comparativos con las concepciones actuales, en los albores del siglo XXI.

En 1916 los estudios para maestras de Párvulos ya duraban tres años, y las materias se estructuraban de forma tal que la carga asignada al arte no era nada desdeñable (tablas 1, 2 y 3), estando la música y el dibujo presente a lo largo de la carrera, es decir dibujo los seis semestres y *Solfeo y canto coral* los dos primeros años, estando el último año conformado por *Cantos y juegos y Acompañamiento de piano*. La literatura por su parte se acompañaba de la recitación, la cual es un modo de expresión artística, y esta asignatura también está presente en todo el programa, además de la práctica de *Artes y oficios* en el segundo año. Parece ser que en aquella época el arte era bastante importante, pues para el tercer año abarcaba más del 30% del currículum.

Sin embargo el sistema de educación preescolar, aunque ya había crecido considerablemente, era aún incipiente para las dimensiones del país. En junio de 1917, cuando se contaba con 17 jardines de niños, se les fue removido el presupuesto con el argumento de otorgarles fuerza y prestigio a los ayuntamientos, para que con ello pasaran a su jurisdicción (Hernández y Téllez, 1988, p. 54), y no fue sino hasta septiembre de 1921 que volvieron a estar a cargo de la Secretaria de Educación Pública –anteriormente llamada Secretaría de Instrucción Pública– bajo el cargo de José Vasconcelos quien como parte de la reestructuración de la Secretaría, retomó las escuelas que estaban a cargo de los ayuntamientos, incluidos los 25 jardines de niños que ya existían hasta el momento (Martínez, 2011, p. 20).

### **1.3 Las primeras reformas para la educación preescolar, hasta la fundación de la ENMJN**

Hacia 1924 bajo la gestión del Profesor Lauro Aguirre se realizan importantes reformas en el ámbito normalista. En ese año la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México se transforma en la Escuela Nacional de Maestros. Las aspiraciones del Maestro Aguirre consistían en establecer un centro profesional que formara maestros de primaria, misioneros y técnicos, así como educadoras de Jardín de Niños (Sandoval, 1985, p. 21). La carrera de educadoras en consecuencia se vio reestructurada con las intenciones de que tuviera mayor formalidad, por ello se extendió a cinco años, tres del ciclo secundario y dos más del ciclo profesional (p. 21).

El nuevo Plan de Estudios instituido por Lauro Aguirre abarcó de 1925 a 1932 –en la tabla 4 se exponen los dos últimos años, que son los que corresponden al nivel profesional– y se puede apreciar que el papel del arte mantiene la misma lógica, otorgando a la música un peso importante.

Durante la administración del Dr. José Manuel Puig Casauranc como Secretario de Educación (1924-1928), y con la intención de que no sólo acudieran los niños de mejores recursos económicos a los Jardines de Niños, sino que dicha formación estuviera al alcance de las clases más desprotegidas, en 1926 se inició la creación de anexos para párvulos en las primarias que contaran con algún salón disponible. Dicho Secretario manifestó públicamente que debido a que los Jardines de Niños tenían influencia froebeliana, derivaba en que cuando los niños llegaban a la primaria, no se identificaban en este nuevo ambiente, ya que según el doctor, los Jardines de Niños tenían un esquema demasiado rígido, y por lo tanto no estaban articulados con las escuelas primarias; de tal manera que se decidió continuar con la dinámica escolar de los Jardines dentro de los dos primeros años de la primaria.

A partir de este momento, el Secretario Puig dio continuidad a la labor de Vasconcelos de fomentar las recién creadas Misiones culturales estableciendo la casa del estudiante Indígena y la Escuela Secundaria. En 1928, dieron comienzo las Misiones de Educadoras del Distrito Federal como una extensión de las Misiones Culturales. Su principal objetivo era la de fundar nuevos Kindergartens a lo ancho de la República Mexicana. Se funda, a su vez, la Inspección General de Jardines de Niños con la intención de reunir en un solo sector a todas las educadoras que estaban disgregadas en distintas regiones. Rosaura Zapata fungió como Inspectora General y presentó un *Proyecto de reformas al Jardín de Niños* en el cual la base que ampararía el trabajo educativo en el Kindergarten sería de carácter Froebeliano (Sandoval, 1985, pág. 21).

Un problema que se presentaba para esas fechas era una considerable falta de cohesión, de unificación doctrinaria entre las educadoras, no debido a su falta de formación, sino que los esfuerzos de encontraban dispersos. Era menester reencauzar el trabajo en un entorno más comprensivo, de mayor solidez académica, era necesario reorientarlo a través de una mayor estabilidad. “Para el efecto, el año de 1928 fue creada la Inspección General de Jardines de Niños, tocándome la honra de haber sido nombrada para desempeñarla” (Zapata, 1951, p. 33).

Se consideraron algunas adiciones como el teatro de títeres, la ilustración de los cuentos en la pantalla (sombras o estampas recortadas), se impulsó la escenificación por los niños, se suprimieron los dones froebelianos siendo sustituidos por bloques grandes de madera y tablas de distintos tamaños, entre otros cambios. Ese mismo año fue presentado por la Inspección General de Jardines de Niños, como se mencionó anteriormente, a cargo de Rosaura Zapata, el Proyecto de reformas, mismo que obtuvo aprobación.

La profesora Zapata tenía firmes convicciones en cuanto a lo que esperaba del acto educativo y de la formación de los pequeñines, de cómo debería ser la dinámica de trabajo, de qué aspectos eran de trascendental importancia y a los

cuales nadie les prestaba la suficiente importancia. Era pues importante cambiar la concepción de que los grupos deberían permanecer aislados, sin contactarse unos niños con otros, que las cosas se hicieran de manera mecánica, que el niño se formara con patrones caducos, puesto que el mundo cambiante estaba exigiendo nuevas formas de resolver los problemas y nuevas formas de percibir la educación de los niños pequeños. Aseveraba que el Jardín de Niños no estaba ofreciendo una organización material adecuada para la cooperación, expresándose así:

No tienen razón de ser aquellos establecimientos infantiles que trabajan en salones separados y grupos independientes, en los que no hay de común más que unos minutos en el llamado saludo matinal. Que se borren todas las fronteras, que no haya muros que limiten acciones, que el jardín de niños sea un todo formado por los esfuerzos de los que asisten a él. Para lograrlo, se debe hacer que circulen los niños en grupos por todos los salones dispuesto *ad hoc*: salones de juegos, de ocupaciones, de construcción, de biblioteca y cuentos, de descanso, de aseo y de actividades domésticas (Zapata, 1951, p. 35-36).

Otra de sus posturas en términos pedagógicos estaba dirigida al proceso de aprendizaje del niño, desechando la búsqueda del producto final realizado en buena medida por la educadora, es decir que el niño ponga los frijolitos sobre las líneas previamente trazadas y se limite a realizar las tareas que le dicta la maestra de acuerdo a modelos, o bien realizar las actividades para llenar un tiempo determinado, ya que esto impide que el niño exprese libremente y manifieste su propio lenguaje de acuerdo a sus inquietudes y posibilidades. Además le parecía importante cuidar las conversaciones con los niños de acuerdo a su interés y nivel de significación en vez de que estas fuesen a manera de lecciones orales y desvinculadas de las posibles experiencias del párvulo. Expresó en el marco de las reformas un insistente hincapié en la función de una fase particular del juego que llamó “juegos de salón”, consistente en dar forma a las experiencias del niño en la casa o en el campo, por medio de juegos acompañados por el canto. De manera que “Los juegos deben ser de argumento y letra al alcance del niño, de

música escogida y adaptada al tema, la tesitura apropiada para la edad infantil y los movimientos que acompañen a esos juegos adecuados al desarrollo físico de la criatura.” (Zapata, 1951, p. 38). Tampoco estaba a favor de que se le diera un acopio de cantos y movimientos sin relación entre sí, o sin articulación con el juego, al margen de sus ideas o sentimientos; en vez de ello proponía relacionar la temática de los cantos con la naturaleza tan hermosa que nos brinda este maravilloso país, de aprovechar todo lo bueno y bello que ofrece su patria, las flores, los frutos, etc.

Consideraba al Jardín de niños como un puente entre el hogar y la escuela, de tal modo que es el propio niño quien favorece la creación de un vínculo entre su madre –a quien le cuesta trabajo encomendarlo en manos ajenas– y la educadora. Asimismo justifica la labor del Jardín de Niños como un espacio de oportunidades democráticas al poder atender a niños de las distintas clases sociales, y aligerándolos de la carga asfixiante de los hogares de las clases humildes o de los niños de clases acomodadas que permanecen la mayor parte del tiempo al cuidado de la servidumbre (p. 36-39).

El Proyecto de Reformas al Jardín de Niños en México propuesto por la Profesora Zapata como Inspectora General de Jardines de Niños dio por resultado las siguientes cláusulas:

- 1º Que la institución Jardín de niños sea netamente nacional y ofrezca al niño todas las oportunidades que tienden a despertar en su espíritu el conocimiento de su patria y el amor hacia ella.
- 2º Que la salud del educando sea objeto principal de atención procurándose, para ello, que los locales, mobiliarios y útiles, llenen los requisitos exigidos por la higiene y la pedagogía.
- 3º Que las actividades que en el Jardín se realicen estén de acuerdo perfecto con la edad y grado de desarrollo del párvulo y en relación con las experiencias de éste en su mundo infantil.
- 4º Que la libre manifestación del niño sea respetada para el conocimiento de su ser interno y su apropiada dirección.

5° Que el ambiente que reine en el Jardín de Niños sea un ambiente de hogar, natural, sencillo y de confraternidad.

6° Que las actividades sean ocasionales y no resultado de un horario fijo y determinado.

7° Que el cariño y cuidado de que el Jardín de Niños se nutre, se manifieste en la bella apariencia del plantel y en el bienestar de los pequeños educandos.

8° Que los elementos que pueden cooperar en el mejoramiento de la educación de los párvulos: hogar, comunidad, sean atraídos al Jardín por los beneficios que a su vez, esta institución aporte.

9° Que se dejen ver en el Jardín los lineamientos de la Escuela Primaria como brote de la vida comunal y de acción que ésta va ampliando progresivamente.

10° Que se acepte en el Jardín de Niños el sistema de relevos, el que, además de la economía de mobiliario y de material que ofrece, proporciona oportunidades múltiples, variadas y de movimiento en la vida del pequeño.

11° Que se multipliquen los Jardines de Niños, ya sea en forma de Jardines independientes o de anexos para que los beneficios de esa institución no sean limitados, ni se lleguen a suponer de privilegio.

12° Que se acepte la denominación Jardín de Niños para desterrar el uso de vocablos extranjeros en nuestra obra de nacionalización de esa institución (40-41).

Para el año de 1936 (tablas 5-9) el Plan de Estudios de las educadoras en la Escuela Normal de Maestros contempla un año más para completar el ciclo profesional.

Este Plan de Estudios contempla la música en los 10 semestres del total. En los tres primeros años de formación más general la experiencia musical se realiza por medio del canto básicamente. En el ciclo profesional se agrega a la materia de música la de Cantos y Juegos en el Kindergarten. Las artes visuales y plásticas están presentes en cuatro de los cinco años, y las actividades literarias asociadas a tres de los cinco años. De las 182 horas totales del currículum, 28 están destinadas a las actividades artísticas. Ya no es el 30% del balance curricular, sin

embargo hay una presencia significativa, sobre todo si el cálculo se realiza sobre el total de horas de los dos últimos años, correspondientes al nivel profesional, lo cual nos da aproximadamente una quinta parte destinada a las actividades artísticas.

Durante el período presidencial de Lázaro Cárdenas los jardines de niños pasaron a formar parte de la Secretaría de Asistencia Social Infantil, junto con la creación de “Centros de Higiene” y los llamados “Servicios coordinados” para el mejoramiento integral de la niñez, y en ese mismo año fue ordenado que el primer grado de primaria se realizara en los Jardines de Niños.

Esta situación de algún modo evidenciaba cierto descuido a la trascendencia de los efectos educativos que se presentan en la primera infancia por parte de las decisiones gubernamentales, de modo que en la *Conferencia Nacional de Educación* realizada en 1939, se presentaron orientaciones precisas respecto a la Reforma del Artículo 3º por parte de las Maestras Josefina Ramos, Zoraida Pineda, Luisa Castañeda, Guadalupe Gómez Márquez, Concepción González Naranjo y Ma. Luisa León, exponiendo lo siguiente:

1ª. Es indispensable el reingreso de los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación.

2ª. La educación que se imparta en los Jardines de Niños será la que se sigue en el método lógico de la investigación científica.

3ª. La educación que se imparta en la 2ª. Infancia, 3 a 7 años, se denominará Educación preprimaria.

4ª. Los objetos fundamentales de los Jardines de Niños son: a) iniciar la educación sistemática tendiendo al desenvolvimiento integral del niño. b) Cuidar de la salud física y mental de los párvulos. c) Formar hábitos favorables al desarrollo armónico de los niños y a su comprensión de la

vida. d) Respetar la evolución y la personalidad biopsíquica de la 2ª Infancia.

5ª. Debe lucharse porque se multiplique el número de Jardines de la República Mexicana hasta conseguir la obligatoriedad de la educación preprimaria. [...]

6ª. Púgnese por la federalización de los Jardines de Niños.

7ª. Los Jardines de Niños necesitan un mínimo de mobiliario y equipo para poder trabajar.

8ª. Los niños permanecerán en los Jardines toda la segunda infancia que comprende de los 3 a los 6 1/2 ó 7 años, y habrá coeducación.

9ª. Los grados del ciclo preprimario serán: Sección Maternal, Primer grado, Segundo grado, Tercer grado o Grado de Transición.

10ª. El número máximo de niños en la sección maternal será de treinta, y en los siguientes grados, de cuarenta.

11ª. El gobierno de los Jardines completos se hará por directoras responsables auxiliadas por consejos técnicos y administrativos que se reglamentarán a la mayor brevedad por una comisión encargada de hacerlo. [...]

13ª. El ambiente de los niños se considerará formado por el Hogar, la Naturaleza y la Comunidad y de ese ambiente deberán proceder los asuntos para la educación. [...]

16ª. Toca a las educadoras la cuidadosa selección y responsabilidad de los procedimientos y materiales elegidos para el trabajo.

17<sup>a</sup>. Se acepta el programa cíclico con temas amplios que puedan darle gradación y conducir a la globalización.

18<sup>a</sup>. Las actividades seguirán siendo los medios de realización para alcanzar los fines y objetivos de la educación.

19<sup>a</sup>. Se asegurará a los niños más pequeños un ambiente apropiado y una educación amplia funcional. [...]

21<sup>a</sup>. Los Jardines de Niños deben preparar a los educandos para su ingreso a la escuela primaria. [...]

23<sup>a</sup>. Dese a la educación estética, directa o indirecta, la atención que requiere considerando a la musical y a la plástica como factores valiosos para encauzarla. [...]

25<sup>a</sup>. Atiéndase a intensificar la producción e impresión de libros de estampas para la biblioteca infantil y las producciones literarias y musicales con los lineamientos del momento actual. [...]

34<sup>a</sup>. Haga amplia obra de difusión por el radio y la prensa acerca de los propósitos de los Jardines de Niños y manera de realizarlos, y establézcase la hora del radio como orientación técnica para las educadoras rurales, por ser de gran importancia. (Pineda, 1969, p. 108-114)

El hecho de que el ciclo preescolar y la primaria siguieran de algún modo desvinculados institucionalmente provocó que las Delegadas de las zonas 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, y 5<sup>a</sup>, en 1940 sometieran a consideración presidencial la posibilidad de que se reincorporaran nuevamente los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública, argumentando la importancia de considerar el ciclo preescolar como una edad en que los párvulos cuentan con la mayor plasticidad en la vida del hombre "por lo cual hoy día en todos los países civilizados no sólo forma parte de todo sistema educativo, sino que constituye la base del mismo" (Díaz, 1981, p. 48). En

una segunda carta dirigida al C. Presidente de la República Mexicana, Manuel Ávila Camacho, vuelven a manifestar la importancia de que se articularan de nueva cuenta los niveles Preescolar y Primaria dentro de la SEP argumentando sus ventajas administrativas y pedagógicas logrando su anuencia de reintegración en 1942 (Pineda, 1969, p. 93).

En ese mismo año, en el capítulo VII de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* de 1942 queda decretado a partir del artículo 51º lo siguiente:

Los preferentes medios educativos para párvulos. Serán el juego, el canto, el baile, los ejercicios físicos rítmicos no fatigosos y los pequeños trabajos manuales o artísticos, procurándose que estas actividades se realicen en común y en un ambiente creador natural y sencillo. Además se utilizará la conversación, los cuentos, narraciones simbólicas o históricas sencillas y, dentro de las posibilidades, excursiones recreativas o instructivas, trabajos de jardinería, hortaliza o cuidado de pequeños animales domésticos. (Díaz, 1981, p. 62)

Rosaura zapata, en colaboración con la Profra. Ma. De la Luz R. de Izunza y las inspectoras Luz González Baz, Cleotilde González García, Ernestina Latour y Amparo Camarena, revisaron los contenidos de los programas, temarios y planes de trabajo de Jardines de Niños. Contemplaron en el programa de preescolar de 1942 tres aspectos a desarrollar: salud, educación y recreación, y consideraron el desarrollo integral del niño y su incorporación social de manera prioritaria; por lo que incorporaron una serie de actividades, entre ellas las de carácter musical. El programa debía estar constituido con experiencias relacionadas con el hogar, la comunidad, la naturaleza y la propia escuela.

A partir de entonces, en el programa se marca la diferenciación de los tres grados del Jardín de Niños, puesto que los programas anteriores eran elaborados imparcialmente sin que se contrastara una diferencia de la edad por grupos.

Los contenidos del programa son muy parecidos entre el primero y segundo grado, cambiando solamente el nivel de dificultad y atención de los recursos y las actividades, con base en la etapa de desarrollo de los niños de acuerdo a las edades. Los contenidos son:

- Lenguaje.
- Actividades para adquirir medios de expresión.
- Experiencias sociales.
- Civismo
- Conocimiento de la naturaleza
- Cantos y Juegos
- Expresiones Artísticas
- Actividades domésticas (Zapata, 1951, p. 101-104.).

Para el primer grado se contempla que las actividades de *cantos y juegos* impliquen en el niño que:

- Ejecute juegos sencillos de acuerdo con sus posibilidades físicas.
- Imite el vuelo de pájaros, de mariposas, el caminar de los gatos y el trote de caballos.
- Entone cantos en los que la letra, la música y la parte ideológica estén a su alcance.
- Sepa respirar, sabiendo inspirar el aire por la nariz y arrojarlo por la boca.

Los contenidos de *expresiones artísticas* en primer grado, consideran que el niño:

- Escuche conciertos infantiles.
- Actúe en escenificaciones muy sencillas.
- Interprete trozos musicales en ritmos y bailes adecuados a su desarrollo físico (p. 103, 104).

En el segundo grado los contenidos de *Cantos y Juegos*, implican que el niño:

- Aprenda cantos cuya extensión no sea mayor de tres cuartetos y cuya tesitura no pase de una octava (expresión de los cantos).
- Entone sencillas canciones populares (a la víbora, la muñequita, el milano).
- Realice juegos de imitación en que impliquen ejercicios con los brazos (molinos, vuelo de mariposas, de pájaros, aviones, etc.), con las extremidades inferiores (trote y galope de caballos, carrera y saltos), juegos al aire libre que no tengan reglas complicadas.
- Ejecute ejercicios de equilibrio sosteniendo algún objeto en la cabeza o caminando sobre una tabla o viga, y juegos de precisión, con: tragabolas, boliches, lanzamiento de la pelota a canastas colocadas a la altura de los niños.
- Guarde posiciones correctas, en toda su actuación.
- Sepa respirar (inspirar el aire por la nariz y arrojarlo por la boca) (p. 108).

Los contenidos de *expresiones artísticas* en segundo grado, consideran que el niño:

- Escuche música selecta, ya sea la que ofrece la acompañante o la propia de los conciertos infantiles.
- Ejecute ritmos con palmadas, con los pies, cucharas de madera, sonajas triángulos, campanas y tome parte en las orquestas infantiles.
- Sepa sentir la belleza en cualquiera de sus manifestaciones (color, forma y sonido) y sea capaz de expresarla por el canto, la danza, el dibujo, modelado y escenificaciones (p. 108-109).

El contenido de *Cantos y Juegos* para tercer grado establece que el niño:

- Participe de los juegos del segundo grado y de otros de realización más complicada y de propósito educativo de acuerdo con el programa correspondiente.
- Realice juegos populares, además de los del segundo grado: San Serafín, La Gallina Ciega y el Matarili.
- Sea capaz de dirigir algunos de sus juegos y escenificaciones muy sencillas.

En *expresiones artísticas* para tercer grado, se considera que el niño:

- Escuche trozos de música selecta ya sea en los conciertos infantiles o en la que le ofrezcan las acompañantes.
- Que comprenda el significado de los cuentos musicados.
- Interprete melodías por medio de movimientos rítmicos sencillos.
- Ejecute ritmos con instrumentos de percusión y tome parte en las orquestas infantiles.
- Exprese con dibujo, modelado, trabajos en arena, etc., la belleza que haya podido captar en su contacto con la naturaleza y la comunidad (p. 113).

Desde la fundación de los primeros Jardines de niños hasta este momento histórico, la metodología froebeliana seguía siendo muy importante en las bases pedagógicas de la educación preescolar, por ello la importancia de las actividades musicales en dicho nivel, de ningún modo podía ser cuestionable la omisión de la música en las actividades de los Jardines de Niños. La vinculación de la música con el baile, el cuento y el juego simbólico seguiría siendo un recurso incuestionable como parte fundamental no sólo de la significación estética del niño, sino de sus capacidades psicomotrices, su acercamiento al conocimiento del mundo natural y su capacidad de gozo.

#### **1.4 Fundación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.**

En 1948 (31 de diciembre de 1947), durante el mandato presidencial de Miguel Alemán Valdés se funda dicha Escuela dentro del campus de la actual Normal Benemérita, en el cual se realiza el ideal de las educadoras gracias a la iniciativa de Josefina Ramos del el Dpto. de Educadoras de la Nacional de Maestros, y permanece en dicha cede por diez años. Queda al frente de la misma y de una plantilla inicial de 65 maestros Guadalupe Gómez Márquez, siendo subdirectora Ema Olguín Hermida –nombre de su actual Auditorio en Gustavo E. Campa–. Cabe mencionar que dicho proyecto no se hubiese podido cristalizar sin la permanente lucha “iniciada por Estefanía Castañeda y continuada por Berta Von Glümer, Rosaura Zapata, Carmen y Josefina Ramos entre otras distinguidas educadoras” (Sandoval, 1985, p. 27).

En 1957 cambia de domicilio, pero es hasta 1960, cuando el Presidente de México, Lic. Adolfo López Mateos, inaugura el nuevo establecimiento de la ENMJN en compañía del Secretario de Educación Pública, Dr. Jaime Torres Bodet y otras personalidades (Valadés Maldonado, Amparo, et al., 1989, pág. 35), en el lugar en el que actualmente se localiza, Gustavo E. Campa, No. 94, Col. Guadalupe Inn. En 1973 se construyeron nuevos espacios físicos (Ibídem, pág. 36) acordes a la formación artística, ya en un sentido amplio, ya que cuenta hasta la fecha con tres salones amplios con piso de madera, propios para la danza, los cantos y juegos y otras actividades lúdicas, además de otro salón de música, uno adaptado para teatro, bodega para instrumentos musicales, y aún quedan más de treinta armonios –de los cuales aproximadamente la mitad requieren servicio– al igual que los siete pianos distribuidos en las aulas. La mayor parte del instrumental musical con que cuenta fue adquirido hace décadas y no ha sido renovado hasta la fecha.

En 1949, la SEP ordenó la revisión de los programas de Jardines de Niños y la Dirección General presentó las bases para vincular el Jardín con la escuela primaria. Entre otras cosas se expone lo siguiente:

El trabajo que se realiza en los jardines de niños intenta depositar en los pequeños el germen de todos los atributos a que se aspira para estructurar una vida mejor, encauzando su atención en una serie de actividades que son la iniciación de las que recibirá el niño al llegar a la primaria: El civismo, La Historia Natural, la educación musical [...] con el fin de fijar la concatenación entre el Jardín y la Primaria, [...] (Hernández y Téllez, 1988, p.129-130).

En esa época la pedagogía froebeliana, junto con las aportaciones de María Montessori principalmente, aunque ya con adecuaciones, seguían siendo de algún modo la base pedagógica para el Jardín de Niños, en el cual la música y el arte en general seguían teniendo un papel importante dentro del todo didáctico y formativo del niño. Se puede apreciar en el Plan de Estudios de 1948:

#### **1.4.1 Plan de Estudios Para Educadoras de Párvulos 1948**

En el primer año (tablas 10-12), las materias que implican el lenguaje estético son *Literatura universal, Literatura y teatro infantiles, Educación musical y dibujo y artes plásticas* con dos horas cada asignatura sumando un total de ocho de treinta horas, es decir casi la tercera parte del total.

En el segundo año se remueven las materias literarias, pero se agregan tres horas de *Cantos y juegos* al total de experiencias estéticas sumando siete horas de las treinta y un horas del total.

En el tercer grado permanecen las dos horas de *Educación musical*, dos para *Cantos y juegos* y dos para *Dibujo y artes plásticas* sumando seis de treinta horas, es decir la quinta parte.

Lo que queda claro es que la instrucción artística se mantiene de manera equilibrada a lo largo de la carrera sin perder continuidad.

“(…) a instancia del Subsecretario de Educación Pública Aarón Merino Fernández, se agregó en 1950 la materia de Cantos y juegos para las alumnas del primer año de la carrera y designada para impartirla a la propia maestra” (Hernández y Téllez, 1988, p. 34).

Para 1954 ya se contaba a nivel nacional con 1227 Jardines de Niños, de los cuales 12 eran anexos llamados “Centros de Experimentación Pedagógico” Anexos a las Normales. El anexo a la ENMJN, con el nombre que ha conservado hasta la fecha “Lauro Aguirre” ha seguido siendo, aunque de manera irregular, un centro de experimentación educativa.

Para 1955, Zoraida Pineda, personaje ineludible en la comprensión de los procesos que enmarcan la educación preescolar en México, manifiesta su aprobación a la vigencia del método froebeliano y de sus materiales pero hace una severa crítica tanto al método como a los materiales del sistema Montessori, pues detecta contradicciones en su teoría, dado que por una parte expone que el niño debe manifestarse creativo y libremente, pero por otra parte los materiales que propone no dan lugar a que el niño rompa con el esquema establecido con el propio material, pues las opciones finales son las mismas, y no se pueden crear otras figuras o representaciones a partir de los modelos predeterminados, es decir que el niño, una vez que llega a las conclusiones provistas por la fisonomía de sus materiales ha agotado toda capacidad racional de crear nuevas posibilidades a partir de los mismos. Pineda opina que el sistema de Montessori, el cual fue creado para niños anormales funciona para niños anormales adecuadamente, y en ese sentido tiene un funcionamiento indiscutible, pero no para los niños normales, los cuales aprenden significativamente más y mejor a partir del sistema de Froebel. La crítica que hace a la lecto-escritura y la enseñanza formal de la música en el sistema de Montessori, es que son actividades que corresponden al nivel de primaria, no al de preescolar, pues “se han registrado dolorosas experiencias en

este sentido en las que grupos de niños (los que aprenden a leer en el jardín) son <repetidores> por no poder seguir el ritmo normal de la escuela primaria” (Pineda, 1969, p. 124).

## **1.5 Plan de la Preparatoria Normal en los años 60**

Son los años sesentas en donde se puede apreciar con mayor claridad el peso curricular de la experiencia artística en la formación de las estudiantes de la Preparatoria Normal (tablas 13-15). En este Plan de Estudios se muestran los tres primeros años seccionados en materias teóricas y prácticas, y los dos últimos enlistados solamente, sin embargo otorgan un panorama general de la posición del arte en la formación de las educadoras.

Es indiscutible la importancia de la experiencia artística en la concepción de dicho plan, ya que se mantiene la preparación en el ámbito de la música, ritmos, cantos y juegos a lo largo de la carrera, desde el inicio hasta el final, además del dibujo, modelado, literatura infantil y teatro infantil a lo largo del cuerpo del programa.

### **1.5.1 Plan de Estudios para la carrera de educadora que entró en vigor en 1964**

Una vez que la estudiante cursaba la preparatoria normal, tenía la opción de estudiar tres años adicionales para obtener el grado profesional (tablas 16-18). Aún así los estudios de música (Educación musical, Ritmo y danza aplicada al Jardín de Niños y Música aplicada al Jardín de Niños) se mantienen durante los tres años, y otras artes como dibujo, modelado, literatura infantil y teatro infantil están presentes en un año al menos cada una.

### 1.5.2 Programa de Educación Preescolar 1963

Para ampliar un poco el panorama, se presentan algunos contenidos de este programa en donde se establecen los siguientes campos formativos:

- Protección y mejoramiento de la salud física y mental.
- Comprensión y aprovechamiento del medio natural. Los elementos naturales.
- Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- Significación del trabajo humano y los beneficios que de él recibimos.
- Adiestramiento en actividades prácticas.
- Juegos y actividades de expresión creadora

Los dos últimos campos formativos de esta lista incluyen las actividades musicales y artísticas en general, queda del siguiente modo:

Dentro del campo de ***adiestramiento en actividades prácticas*** se espera que los niños adquirieran:

#### **Para el primer grado:**

Por medio del oído: el timbre e intensidad del sonido a través de juegos y sonidos onomatopéyicos, sonidos musicales: campana, piano, tambor, sonaja.

#### **Para segundo grado:**

Por medio del oído, los sonidos: voz humana y onomatopeya; distintos tiempos: aprisa y despacio; [...]

#### **Para tercer grado:**

Por medio del oído, obedecer hasta cinco órdenes en la secuencia en que se dan; completar frases.

En el campo de **juegos y actividades de expresión creadora** se encuentran los bloques Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza e Iniciación en el canto y la música para cada grado.

En cada uno de los bloques para **primer grado**, se establece lo siguiente:

[...] Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza:

- a) Rondas cortas y tradicionales;
- b) Marcar ritmos con palmadas, suave, fuerte, lento y deprisa;
- c) Marcar el ritmo con sencillos pasos de danzas indígenas;
- d) Ritmos con objetos sonoros que ofrezcan contrastes: campanas, güiros, cascabeles, conchas;
- e) Balancear el cuerpo y los brazos con ritmo de vals. Girar en su lugar con música ligera. Zapateado.

[...] Iniciación en el canto y la música.

- a) Cantar pequeñas canciones relacionadas con el hogar, los juguetes, los animales, la naturaleza y la comunidad;
- b) Escuchar pequeños trozos de música selecta;
- c) Interpretar la música con movimientos rítmicos y danzas en orquestas infantiles.

En cada uno de los bloques para **segundo grado**, se establece lo siguiente:

[...] Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza:

- a) Jugar sencillas rondas;
- b) Marcar el ritmo con punta y talón;
- c) Ejecutar ritmos variados interpretando una idea de acuerdo con un centro de interés;
- d) Tomar parte en bailes indígenas con combinaciones de pasos sencillos.

[...] Iniciación en el canto y en la música:

- a) Cuentos cortos musicados;
- b) Cantos y juegos relacionados con un centro de interés;
- c) Participación en la orquesta infantil interpretando música variada con objetos sonoros: campanas, cascabeles, triángulos, maracas, conchas, vainas con semillas;
- d) Asistencia a conciertos infantiles para escuchar música selecta y adecuada, con una duración que no exceda de veinte minutos y en los que participen un violinista y un cantante.

Para **tercer grado** desaparece el nombre de Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza por el de Ritmos y danzas, debido a que el niño ya no inicia en esta fase sino que el nivel de dificultad en cada una de las actividades es mayor, gracias a los procesos desarrollados en los grados anteriores. En cada uno de los bloques para tercer grado, se establece lo siguiente:

[...] Ritmos y danzas:

- a) ejecutar movimientos rítmicos variados, siguiendo una secuencia y simulando un proceso de las actividades del hogar y de la naturaleza, de acuerdo con un centro de interés.
- b) adoptar posiciones rítmicas, danzas y hacer evoluciones más complicadas, rondas, zapateados y danzas indígenas.

[...] Iniciación en el canto y en la música:

- a) cantos tradicionales;
- b) interpretación de cuentos musicados;
- c) participación en la orquesta infantil, interpretación de música descriptiva selecta, usando campanas, triángulo, güiros, platillos, tambor, sonajas, panderos, marimba, xilófono y claves;
- d) realización de juegos de precisión con variantes en la intensidad y tiempo de la música.

e) asistencia a un concierto infantil de cinco números, con duración máxima de treinta minutos, en el que participen un narrador, un violinista y un cantante.

Las metas que deberán alcanzar todos los niños al terminar el nivel preescolar con referencia al contenido juego y actividades de expresión creadora son el sentido del ritmo y formación del gusto por la buena música infantil.

En 1965 se reedita el programa de 1963 por la Dirección General de Educación Preescolar de la SEP. (Martínez, 2011, p. 79-82)

Josefina Castañeda, refiriéndose a los Cantos, Juegos y Ritmos comenta:

Por lo que a esta actividad de los Jardines de Niños se refiere, estoy convencida de que hay enorme diferencia en el trabajo de una muchacha que llega al 1er. año de profesional habiendo aprendido en su casa algo de música, y el de las que no tienen más preparación musical, que la que reciben en la Escuela Normal; y es natural, pues a pesar de que en los tres años de estudios profesionales, figura esta materia, como tienen que cursar otras muchas, no dedican a la música el tiempo de estudio que requiere. Hasta estaría yo por considerar conveniente que para ser aceptadas en la iniciación de la carrera de educadoras, se pidiera como requisito saber ya algo de música (1963).

## **1.6 Planes de Estudio para las Educadoras de Preescolar en los años 70**

Se conserva en este Plan de Estudios (tablas 19-23) una significativa presencia del arte, y en especial de la experiencia musical, a pesar de que la malla curricular es bastante extensa y eso dispersa los esfuerzos del alumnado entre todas las asignaturas. En total se implementan cuatro cursos semestrales de *Música*, cuatro de *Cantos y Juegos*, cuatro de *Danza*, cuatro de *Artes Plásticas* y cuatro de *Teatro*.

En el Plan de Estudios reestructurado de 1975 las materias de artes ya aparecen bajo la denominación de *Educación Artística*, se mantienen por tres de los cuatro años que comprende el ciclo educativo completo. Durante estos tres años se le destinan cinco horas a la semana a la asignatura, la cual reúne las cuatro áreas disciplinarias, música, danza, artes visuales y teatro.

En esta década se instituyen los estudios de *Licenciatura en Educación Preescolar*. Concretamente, la *Ley Federal de Educación* publicada el 29 de noviembre de 1973, mediante el Diario Oficial de la Federación, establece en su artículo 18 que:

El tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado. En este tipo podrán introducirse opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades.

Aunque el Plan de Estudios de Licenciatura se Formaliza a Través del Diario Oficial de la Federación, hasta el 26 de agosto de 1975.

Para cursar los estudios de *Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*, se pedía acreditar, como un antecedente de tipo propedéutico, haber concluido previamente los estudios completos de “Profesor de Educación Preescolar o de Educación Primaria, de bachillerato o los declarados equivalentes por la *Dirección General de Asuntos Jurídicos y Revalidación de estudios*” (Sandoval, 1985, p. 47).

El Plan de *Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria* tenía por intención preparar a los educadores y educadoras en servicio a laborar bajo un sistema profesionalizado; de acuerdo a ello su preparación era mucho más específica, y de hecho más cercana a la realidad educativa de los normalistas del nivel primaria, y con un alto contenido de actividades prácticas como laboratorios y talleres (tablas 24-26).

A diferencia de los Planes anteriores, ya en este Nivel Superior las artes quedan aglutinadas dentro de la misma asignatura: *Educación Artística*, al igual que la *Educación Física* o la *Educación Tecnológica* en la modalidad de Taller con valor curricular. Pero al menos se cuenta con dicha experiencia a lo largo de los tres años de la carrera.

Para aquellas educadoras que estaban en posibilidades de ampliar su formación como Profesoras de Educación Preescolar, dicha Licenciatura podía significar un valor adicional a los saberes adquiridos previamente, pero para aquellas personas que sólo revalidaban estudios de bachillerato, este currículum, tomado como formación única –es decir, sin haber cursado los estudios de Normal previamente– no parece que fuera muy prometedor para poderse desempeñar en el nivel preescolar, aunque probablemente sí lo era para quien pretendiera desempeñarse en el nivel primaria.

### **1.7 Reforma de 1984, los estudios del nivel Normal quedan conferidos exclusivamente al nivel superior.**

Durante la gestión de Miguel de la Madrid, entra en vigor la nueva Reforma que establece que “la Educación Normal en su nivel Inicial y en Cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de Licenciatura” (tablas 27-30) (*Plan de Estudios 1984, Licenciatura en Educación Preescolar*, SEP, p. 6) aunque ya desde 1975 operaba como una posibilidad de profesionalización docente para quienes ejercían la profesión de maestros de la educación o egresados de la formación Normal regular. Sin embargo es hasta este año que se elimina la posibilidad de cursar la educación Normal al margen del Nivel Superior. En este nuevo Plan de Estudios vuelve a haber modificaciones en las que las asignaturas de Educación Artística se presentan con una nueva designación: “Expresión y Apreciación Artística”, nombre que se mantiene por más de diez años de funcionamiento, incluso en el *Plan de Estudios 1999* se mantiene dicha designación. La diferencia que se presenta ahora es que esta Licenciatura ya no

contempla estudios de tipo normalista previos para poder ser estudiada por ser la única modalidad de estudios de Educación Normal, sin embargo desde 1982 se había publicado en el Diario Oficial que para poder cursar la *Licenciatura en Preescolar* era requisito haber concluido los estudios de Bachillerato (Hernández y Téllez, 1988, p .232).

Aunque durante los tres primeros semestres que muestra este mapa curricular hay suficiente presencia —expresada en horas de asignatura semanales— de la experiencia artística, es notorio como a lo largo de la carrera decae de manera sustancial la posibilidad de que los o las normalistas desarrollen sus potencialidades de expresión y apreciación artísticas, sobre todo en función de la aplicación de dinámicas de trabajo con grupos de preescolar.

Cuando se inicia el desarrollo de la Educación Preescolar en México, se estima de vital importancia la experiencia artística como parte del conjunto de aprendizajes que debe adquirir el niño. Tanto Froebel como Montessori consideraban el canto como una inestimable herramienta de expresión, relacionada con el desarrollo interior del ser humano, y no necesariamente como un auxiliar para adquirir otra clase de habilidades. Las prioridades han ido cambiando a través del tiempo, al igual que las orientaciones y las prácticas. El currículum de las educadoras aumentó con los años de tal modo que las proporciones de cada área de conocimiento o asignatura cobraron menos relevancia como parte del todo. En el primer Plan de estudios, a comienzos de la segunda década del siglo XX se estimaban cuatro dimensiones o áreas de trabajo: Cantos y juegos, Dones y ocupaciones, Juegos de la madre, y Estudios de la naturaleza. En esa década y en la siguiente, se seguía contemplando la enseñanza de la música, la ejecución del piano y el canto coral como materias independientes de los Ritmos, Cantos y Juegos en un contexto mucho más amplio de materias por acreditar. Para los años treinta, en el Plan de Estudios que se muestra en este capítulo, la experiencia musical y artística disminuye considerablemente, sobretodo porque la lista de materias se incrementa de manera sustantiva, eso provoca que la dedicación de la alumna se vea distribuida entre muchos temas y horas de estudio. En el Plan de

1948 las materias artísticas se recuperan dentro del currículum, sobre todo porque están presentes a lo largo de todos los semestres. En la Preparatoria Normal de 1960 se incrementan las horas asignadas a la experiencia musical y artística en general, lo cual hace que se recuperen entre las demás horas asignadas al Plan. En los setentas, las materias de arte siguen abarcando parte importante de los distintos Planes de Estudios<sup>8</sup>, pero con la desventaja de situarse dentro de una gama amplísima de materias por acreditar, lo cual, como se mencionó anteriormente dio por resultado que el alumnado diversificara enormemente sus esfuerzos en acreditar el total de asignaturas. En 1984 se aglutinan los estudios de Normal en el nivel Superior, lo cual complica aún más la supervivencia de las artes dentro del currículum, sin embargo *Música*, junto con *Teatro*, *Danza* y *Artes Visuales* está presente en dos semestres de seis horas semanales (hora y media semanal para cada disciplina aproximadamente), *Ritmos*, *Cantos* y *Juegos* en un semestre con cuatro horas semanales, y *Teatro* y *Literatura Infantil* dos semestres de tres horas cada una.

A dos años de gobierno de Miguel de la Madrid, la Licenciatura se formaliza descartando los antecedentes históricos que consideraban el arte, en particular los *Ritmos Cantos* y *Juegos* como parte imborrable del currículum.

---

<sup>8</sup> En los setentas se encuentran presentes al menos los Planes de 1970, 1973, 1973 reestructurado, 1975, 1975 reestructurado y la aparición de la Licenciatura en Educación Normal Preescolar.

**CAPÍTULO II**

**Una mirada a la LEP 1999 y al PEP 2004:  
ejes discursivos y funcionales**

La intención del presente capítulo es destacar los ejes temáticos que dan sentido y unidad a los planes de estudio objeto de este trabajo: *LEP 1999* (Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 1999, SEP) y *PEP 2004* (Programa de Educación Preescolar 2004, SEP). Si bien ya se anotó en el primer capítulo la tendencia menguante de las experiencias artísticas en los planes de estudio de las educadoras a lo largo del siglo XX, no sería de extrañarse que la misma tendencia se esté conservando en años posteriores, una prueba se puede observar en el *Documento base para la consulta nacional de la Reforma Curricular de la Educación Normal* (julio 2011), en donde queda prácticamente olvidada la educación artística de la educadora<sup>9</sup>, así como la posibilidad de que fomenten el desarrollo de habilidades para la apreciación y la expresión artísticas en los preescolares.

Se ha vuelto necesario dar una mirada más profunda a la totalidad de ambos planes, considerando todos los campos de desarrollo, así como la manera en que la expresión y apreciación artísticas se integran en ellos. En el caso del *PEP 2004* la experiencia artística es plenamente demandada, ya que integra uno de los seis campos formativos en la educación de los alumnos de preescolar. Por lo tanto se espera de la egresada la posibilidad de aplicación de una serie de situaciones y secuencias didácticas que derivan en el fortalecimiento de determinadas habilidades o competencias, sin las cuales se tornan vanos o inalcanzables muchos de los contenidos principales del programa, o si se quiere, al menos los que cubren el campo de la expresión y apreciación artísticas.

El niño del nivel preescolar, según el discurso del *PEP*, mediante las actividades artísticas expresa sus sentimientos y emociones, avanza en el control de distintas formas de control muscular y perceptivo, tiene oportunidad de tomar decisiones, aprende a valorar los puntos de vista de otras personas, experimenta sensaciones de éxito entre otras cosas (*PEP 2004*, p. 96).

---

<sup>9</sup> Al momento de editar la presente tesis está en vigor la Reforma bajo la cual opera la ENMJN desde agosto de 2012 (acuerdo 650). En el mapa curricular la asignatura de *Expresión y Apreciación Artísticas* cambia del segundo al tercer año con respecto al Plan 1999. Sin embargo sólo está disponible el programa para el quinto semestre de Educación Artística, con los contenidos de música, expresión corporal y danza.

Partiendo de las demandas del *PEP*, la educadora asume el compromiso de generar situaciones con las que el niño se identifique plenamente; situaciones lúdicas, amenas, y dotadas de un abanico de símbolos reconocidos por ambos; códigos fácilmente reconocibles de manera dialéctica. La maestra debe comprender el juego del niño y sus formas de expresión, así como el niño debe comprender a su vez los mensajes y acuerdos establecidos por la educadora para erigir lazos de comunicación tanto práctica como simbólica.

Aunque el perfil de egreso para las estudiantes de la *LEP* no hace ninguna clase de mención a ello (LEP 1999, p. 9-13), las demandas del *PEP* dejan clara la necesidad de que la maestra de preescolar cuente con la capacidad de darle significación a las expresiones artísticas de los niños, independientemente de sus destrezas en el ámbito de las artes. Es decir, poder dialogar con el universo de representaciones de los niños a partir de su particular modo de expresarse.

Es verdad que no hay que ser músico de profesión para apreciar una sinfonía, un canto sencillo o el sonido de un grillo, pero también es verdad que una sinfonía, un canto sencillo o un grillo pueden decir muchas cosas con base en códigos auditivos, mismos que el intelecto del perceptor debe no sólo decodificarlos mediante del sentido del oído, sino además debe otorgarles un nivel de significación de acuerdo a su propio contexto, ser capaz de sentir alguna especie de gozo con las notas de una melodía, y no quedar indiferente ante una gama casi infinita de mensajes abstractos que se manifiestan en el mundo de las emociones. Es allí donde el intelecto se despliega formando redes de conexiones neuronales que se traducen tanto en matemática corporal, como en animales, en duendes, en cuevas, en miedos, en risas, en recuerdos, en planetas, en personajes exóticos y en muchas cosas más.

La capacidad creativa y de juego de los niños se potencia cuando hay un entorno lleno de propuestas simbólicas. Sin embargo las posibilidades lingüísticas de los niños del nivel preescolar están en su etapa inicial de desarrollo, por lo tanto sus limitaciones verbales les obligan a buscar otras formas de comunicación y crear literalmente sus propios lenguajes. Y es allí donde se involucra la sensibilidad de la educadora, pues debe estar muy atenta a las manifestaciones

espontáneas de su alumnado, pues la sutileza de sus mensajes tiene que ver más con lo emocional que con lo cognitivo. Así, los niños expresan sus ideas, sus descubrimientos, sus sentimientos y sus emociones por medio de palabras, gestos, gritos, llantos, risas y silencios de un modo un tanto impredecible. Las capacidades de escucha, de concentración, de tolerancia, de paciencia, de observación, de respeto, de admiración y de afecto, deben ser cualidades, al menos deseables, en el perfil de egreso tanto de preescolares como de educadoras.

Lo que se propone a continuación es destacar el modo en que tanto el *PEP 2004*, como la *LEP 1999*, articulan los seis campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento mundo, expresión y apreciación artísticas, y desarrollo físico y salud; y hasta dónde es que la expresión y apreciación artística guarda alguna relación con las demás. Pero en especial la relación que guardan los contenidos curriculares del *PEP 2004* en función de la expresión y apreciación artísticas, y los contenidos curriculares de la *LEP 1999* en función de su perfil de ingreso, los contenidos del Programa de *Expresión y Apreciación Artísticas*, y su perfil de egreso.

## **2.1 El PEP 2004**

Primero que nada, en la introducción, el *PEP 2004* hace una breve revisión del contexto en que se establece la reforma, destacando a su vez la importancia del carácter obligatorio del nivel preescolar. Menciona algunos de los problemas o tendencias de la realidad preescolar actuales (2004), y justifica la necesidad prescriptiva del nuevo currículum. Con base en esto establece dos finalidades principales:

- a) En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la formación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además- a una mejor atención de la diversidad en el aula.
- b) En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica. (p. 8)

Conviene citar textualmente también la función de la educadora, pues es parte importante del perfil que se pretende analizar en este trabajo. Inmediatamente después de las indicadas finalidades, menciona la acción de la educadora de este modo:

La acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales; es ella quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias; ello no significa dejar de atender sus intereses, sino superar el supuesto, de que éstos se atienden cuando se pide a los niños expresar el tema sobre el que desean trabajar (p. 8).

Habrá que detenerse brevemente en este punto pues se habla de acciones, con ello no perder de vista que es la educadora quien establece los quehaceres dentro del grupo, por lo tanto los códigos comunicativos, los acuerdos, propósitos y características de las actividades planeadas. Este punto será de vital importancia para hilar el contenido del análisis que se propone.

Para finalizar la introducción, el documento explica la organización del programa<sup>10</sup>.

En el siguiente apartado, *los fundamentos*, se expone de manera clara y concisa la etapa de aprendizaje en la que se encuentran los niños de entre cuatro y cinco años de edad, que es la etapa correspondiente al período preescolar, argumentando, entre otras cosas que “la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social” (p. 11-13). Se continúa con la fundamentación y descripción de la realidad, los antecedentes y la importancia de que la preparación educativa prevea los desafíos sociales a vencer en las próximas décadas, en un mundo de cambios acelerados (p. 13-15). También se expone en el punto tres el derecho a la educación preescolar de calidad desde sus fundamentos legales, recurriendo al artículo tercero constitucional para sostener las afirmaciones, así como la reforma a los artículos 3° y 31° de la carta magna en donde se especifica la obligatoriedad de la educación preescolar. En el inciso “c” del mismo apartado se expone la determinación de los planes y programas de estudio desde el Ejecutivo Federal.

En las características del programa se enuncia en el primer punto el carácter nacional del programa, así como sus propósitos fundamentales para la educación preescolar. En el segundo punto se dice:

El programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el jardín de niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (p. 21).

Conviene detenerse nuevamente en este párrafo, ya que por un lado “debe contribuir a la formación integral” pero a la vez priorizando sus competencias

---

<sup>10</sup> Para más detalles ver PEP, p. 23

afectivas, sociales y cognitivas. Es decir que se asume una educación integral más amplia en la cual hay competencias, habilidades, contenidos o aprendizajes – según se quiera interpretar- que quedan al margen de las tres últimas. Como simple reflexión al punto, parece haber una contradicción, puesto que lo integral implica un balance homogéneo entre las partes que lo componen, y al destacar determinadas partes está perdiendo la esencia de integralidad que supuestamente se propone. Esta simple redacción tan afable, o bien delata una falta de concordancia entre lo que postula, o bien denuncia el carácter ideológico que sustenta el programa, ya que al destacar determinadas competencias se está excluyendo sutilmente algún otro contenido que bien puede ser elemento de realización y emancipación del individuo. De algún modo muestra la tendencia a una educación por objetivos incluso con remanentes taylorianos en que se pretende marginar aquellos componentes de la actividad que no redundan en beneficios de producción. "No hay, pues, sólo una concepción positivista sobre cómo hay que conocer la enseñanza, sino que también hay una comprensión tecnológica sobre lo que la enseñanza es: una provisión de medios instructivos para lograr resultados de aprendizaje decididos de antemano" (Contreras, 1994, p.122). Sin embargo en la sección de características del programa del *PEP 2011* la redacción es distinta y no se enfatizan determinadas competencias por encima de otras, aunque por supuesto se sigue hablando en términos de competencias.

### **2.1.1 Competencias**

En el punto 3 se toma el tema de la organización por competencias definiéndolas del siguiente modo: "Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos" (PEP 2004, p. 22). En cambio en el *PEP 2011* se describe del siguiente modo: "En el programa se concibe que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar eficazmente en

cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes, valores” (p. 14). En ambas definiciones las competencias refieren a *capacidad o capacidades*, sin embargo en la segunda se agrega primero el concepto de *eficiencia* y más adelante de “valores”. Es decir que los valores están de algún modo al servicio de la eficiencia, o dicho de otro modo, lo que destaca no son los valores sino las competencias.

Lo ideal sería realizar una profundización del concepto de competencias por la connotación eficientista impresa en la semántica del término, pues viene de competir, es decir, de destacar de entre otros, lo cual encierra sintácticamente una posición cimentada en valores individualistas. Al respecto Gimeno Sacristán diría que “el universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad” (Sacristán, 2008, p. 17-18). Es decir que el lenguaje no es inocente y condiciona de algún modo la forma de pensar la educación. Sin embargo se extendería la presente investigación fuera de los límites planteados al defender o hacer una crítica exhaustiva a un problema de origen lingüístico dada la diversidad de interpretaciones que implica. Sin embargo y a pesar de todo valdrá la pena detenerse brevemente a reflexionar sobre este término tan controvertido, pues imbrica todos los contenidos del programa. Quede claro que las observaciones producto de esta reflexión cuestionan el uso del vocablo, más que la suma de contenidos que supuestamente se le atribuyen.

Aunque es bien sabido que dicho término tiene un amplio espectro de contenidos formativos, no deja de contener connotaciones que implican la competencia, puesto que la competitividad –si se quiere ver desde esa óptica, a manera de aptitud– implica más de una persona en juego, es decir, que si un individuo ejerce una acción, cualquiera que esta sea, se puede decir que es competitiva habiendo al menos otra persona involucrada en su proceso o en sus efectos. Cuando un individuo realiza una acción que sólo le afectará a sí mismo no puede calificarse en términos de competitividad, por ejemplo, si se prepara una sopa para comer sólo en casa, no habiendo otra sopa hecha por alguien más con la que se esté

comparando, o bien si se canta una canción en la intimidad de la recámara nadie podrá decir si fue una interpretación competitiva o deficiente, puesto que su verdadero valor se encuentra en la experiencia subjetiva de quien la ejecuta.

Contrario al mundo privado de un individuo es que se sustenta el concepto de competencia, competitividad, competición o destacar de entre otros con respecto a determinadas actividades estandarizadas por un determinado sistema productivo, que demanda eficiencia para la subsistencia, y que a su vez demanda la provisión de masas competitivas provistas por el sistema educativo, estandarizadas de cuerpo y alma, con comportamientos verificables y evaluables.

Esta urgencia de subsistencia se refleja no sólo en la necesidad de hacer las cosas con rapidez y bien hechas, requiriendo primero que nada el conocimiento de un campo específico de desempeño, además de una buena capacidad de atención, de observación, de concentración, de tolerancia, de comunicación, y por supuesto de equilibrio mental, de honestidad, etc. pues sin todo esto no sería sostenible ningún control de calidad en los procesos productivos.

Por eso es fácil confundirse cuando se habla de valores en las competencias, es decir, los valores insertos en las competencias o el desarrollo de competencias con valores. Luego se espera del individuo el dominio de habilidades y destrezas variadas, de tolerancia, de “autonomía”, de sociabilidad, e incluso de comprensión o respeto lo cual son cualidades generalmente conceptualizadas como valores. Lo que no se dice es para qué todo eso, es decir, con qué fin, ya que todas estas cualidades inscritas en el comportamiento de los futuros empleados pueden dotar a una oficina o a una fábrica de mayores ganancias económicas en beneficio de los socios capitalistas para quienes trabajan principalmente, en vez de estar orientadas hacia la emancipación y verdadera autonomía del individuo. Si esto fuera así no sería necesaria la orientación de la formación de los niños a partir de tantas competencias que le prometen asegurar un espejismo de inmortalidad dentro de una futura inserción en el campo empresarial y burocrático. En vez de ello, sólo se tomarían en cuenta los intereses de los niños y de las niñas, en función de sus posibilidades de

autorrealización y de búsqueda por encontrar una actividad afín a su personalidad, a su naturaleza creativa, lúdica y, como diría Rousseau, mortal.

Quizá sea la autonomía la única cualidad –por llamarle de algún modo– que no puede ser calificada como competencia dado que sus fines implican el desarrollo interno, en vez del comparativo. Si a un niño de preescolar se le exige que juegue más o menos competitivamente, que juegue mejor o peor, no se está respetando su autonomía, o bien si se espera que juegue determinados juegos, o si se espera que se exprese de determinada forma anticipadamente a su proceso natural de desarrollo se está esperando tácitamente una respuesta conductista, y es lo que se le está pidiendo tácitamente a través de un enfoque por competencias.

Como simple reflexión histórica, podríamos dar un vistazo, según lo expuesto en el primer capítulo, a los antecedentes del preescolar a través de Pestalozzi y Froebel, ineludibles en los orígenes de la educación preescolar, y ambos inspirados de uno u otro modo por J. J. Rousseau.

Ya el ginebrino había advertido de la necesidad de que el niño creciera en libertad, para formar una mente crítica desahogada de condicionamientos impuestos por el medio social. La naturaleza a la que tanto hizo referencia Rousseau<sup>11</sup> implicaba un

---

<sup>11</sup> Jean-Jacques Rousseau Nació en Ginebra Suiza en 1712, vivió con sus tíos. En 1725 trabajó como aprendiz de relojero y con un maestro grabador, posteriormente vive de estos oficios. A los 16 años abandona su ciudad natal. Tiempo después se estableció en Annecy siendo tutelado por una dama ilustrada Madame de Warens. A su regreso a Lyon fue preceptor y tuvo contacto con Fontenelle, Diderot o Masrivaux. Allí ejerció como periodista. En 1745, vuelve a París, contacta con Voltaire, D' Alembert, Rameau y nuevamente con Diderot. Es en esta época escribe sus obras más reconocidas y responde el dilema propuesto por la Academia Francesa. A partir de aquí, la fama llama a su puerta. Sin embargo, Rousseau se siente traicionado y atacado por sus amigos y sus opiniones y abandona L' Hermitage. La publicación del *Emilio, o De la educación* y de *El contrato social* lo hacen tremendamente impopular y es desterrado de Francia; marcha a Suiza. Su amigo Hume, lo acogió en Inglaterra. A los 55 años, volvió a Francia con un nombre falso. En 1770 se le permitió regresar oficialmente. Se dedicó a vivir de sus patrones y de lecturas públicas de sus memorias, las *Confesiones*. En 1772 por petición de Mme d'Epinay, prohíben tales lecturas. Aunque siguió escribiendo, pero el daño que le habían causado los ataques de Voltaire y otros personajes de la época, terminaron apartándolo de la vida pública, sin saber que inspiraría al romanticismo. Retirado en Ermenoville, falleció de un paro cardíaco en 1778 a los 66 años. Las ideas políticas de Rousseau influyeron en gran medida en la Revolución francesa, el desarrollo de las teorías republicanas y el crecimiento del nacionalismo. Su herencia de pensador radical y revolucionario está probablemente mejor expresada en sus dos más célebres frases, una contenida en *El contrato social*: «*El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado*»; la otra,

respeto por las manifestaciones propias del cuerpo en relación al medio en que se desarrolla; implicaba también la crítica a los artificios con que se cuida el desarrollo propio de la biología del niño, privándosele de experimentar el mundo por cuenta propia prácticamente desde su nacimiento. Rousseau apunta a la educación del hombre en libertad, a la educación vista como un “aprender a vivir” al igual que Froebel<sup>12</sup>, pero es quizá un poco extremista para las ideas que, poco más de medio siglo adelante, darán forma al pensamiento de éste último, pues si bien Friedrich cree en “la educación del hombre”, nombre que dará a su obra más representativa, y si bien cree en aquellos aprendizajes que deben apuntalarse en el hogar, apuesta por un método formal de enseñanza en el párvulo que tiene poco que ver con la educación doméstica que plantea Juan Jacobo. “Emilio” no deja de ser un símbolo de la autoformación que brindan los órganos y sentidos como maestros en el acto del aprendizaje cuando se desenvuelven de manera natural en un ambiente de experimentación con el mundo, lo cual propicia la realización de un estado capaz de liberarse de las normas institucionalizadas que suelen darle prisión a dichos sentidos por medio de reglas ajustadas a una escolaridad anquilosada.

La rebeldía de pensamiento que caracteriza a Rousseau es el resultado de una transformación que tiene un enorme auge en su época, un cientificismo que pone en relieve todo aquello que se aprende por medio de las exploraciones en el mundo físico, del cual se están develando cada vez más misterios. Para Froebel esta forma de ver el mundo tiene mucho más que ver con la posibilidad de alcanzar un estado de conciencia autónomo, que la imposición de hábitos o conductas que dicta la escolaridad del momento histórico que se vive durante el siglo XVIII.

El hombre es producto de un ambiente geográfico y social que determina su forma de apreciar las formas y el sentido de ser, y como tal relaciona el estado de

---

contenida en su *Emilio, o De la educación: «El hombre es bueno por naturaleza»*, de ahí su idea de la posibilidad de una educación.

<sup>12</sup> Ver Biografía de Froebel, cap. I, p. 12

libertad con los procesos naturales que se captan con mucha mayor profundidad en un mundo de carencias y adversidades, que en la mullida realidad de la burguesía que se desenvuelve al margen de la realidad pedagógica que otorga la naturaleza misma. Esta realidad ficticia que defiende la corrompida sociedad debilita al cuerpo lo mismo que al alma que mora en él, alejando, según se crece, la posibilidad de emancipación del espíritu mediante hábitos que alejan el conocimiento de sí mismo al igual que el conocimiento de las normas naturales como referentes fundamentales de la existencia.

Pero Froebel no se casa con todas las ideas de Rousseau, ya que si bien admite que la naturaleza misma actúa como maestra por medio de los sentidos y muestra al hombre la realidad en su forma auténtica, se interesa a su vez, también influido por los ideales de Pestalozzi, en una educación formal dentro del ámbito institucionalizado. Cuando Rousseau habla de formación, se refiere a formar al hombre a partir de la naturaleza, y esto no significa hacerlo salvaje, sino propiciar el punto en dejar que se gobierne a sí mismo y que comprenda a su vez el comportamiento de las cosas desde sus propias resoluciones. No mucho después de la muerte de Froebel, en el XIX, Herbert Spencer delibera sobre el tema diciendo:

El método de la Naturaleza es el arquetipo de los métodos>, dice Marcel. <El principio vital de la enseñanza --escribe Wyse-- es enseñar al discípulo a que aprenda por sí mismo>. Y a medida que la ciencia nos familiarice con la naturaleza de las cosas, se va adquiriendo convicción más profunda de la eficacia del método que proclamamos (Spencer, 1987, p. 98).

Rousseau Considera también que es necesario que en esta formación natural se respeten los intereses propios del niño porque sólo así el aprendizaje podrá devenir en su forma auténtica, ya que mediante de las imposiciones se verá afectada de manera irremediable su formación moral.

Se comprende, según la problemática de la sociedad actual, y a diferencia de la realidad educativa del siglo XIX, que se requiera potenciar las capacidades y la eficiencia de los individuos para afrontar los retos planteados por la globalización, sin embargo pretender un determinado eficientismo en el preescolar, es pretender formar al niño de acuerdo a una realidad ajena a sus necesidades y responsabilidades. Determinar un perfil de egreso del preescolar basado en capacidades, como son descritas las competencias, aparece como un requerimiento meramente instrumental.

Para concluir el punto, sería importante considerar que los valores no pueden ser reducidos a la resolución de problemas, pues son en su defecto la base sobre la cual cimentar cualquier propuesta epistemológica, y no un instrumento por medio del cual actuar eficazmente. Como diría Rousseau: “¡Qué manía en un ser tan efímero como el hombre, la de tener siempre fija la vista en un porvenir tan lejano que rara vez llega, y descuidar lo presente, que es lo cierto!” (1959, p. 85).

En ambas definiciones de competencias, tanto en el *PEP 2004* como en el *PEP 2011*, se expone que el niño ya cuenta con un acervo importante de experiencias adquiridas fuera del ámbito escolar, con lo cual posee enormes potencialidades de aprendizaje, mismas que pueden ser desarrolladas en el jardín de niños.

Un poco más adelante del punto 3 menciona que centrar el trabajo en competencias implica que la educadora identifique mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños, “que avancen paulatinamente en sus niveles de logro para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas” (PEP 2004, p. 22).

Parece sensato, sin embargo los únicos verdaderos “desafíos” en que podría estar implicada una niña o un niño de cuatro o cinco años, serían aquellos relacionados con su propia voluntad y con su propia toma de decisiones, por supuesto a partir de sus inquietudes, ya que de otro modo se habla de fomentar el dominio de conductas esperadas por el mundo adulto –desafíos impuestos–.

Bien es cierto que la educadora no sólo puede, sino debe propiciar situaciones con las que el párvulo se identifique para no tener que forzarlo a aprender algo que no es de su interés natural e inmediato, es decir, debe tratar de hacer que se divierta. Sin embargo la intención institucional de estandarizar los aprendizajes propicia que la educadora sacrifique las posibilidades de diversión de algunos niños –o de todos– para sacar adelante los resultados que exigen las pruebas internacionales como la de PISA.

Para concluir el punto es necesario recordar que el niño, en la edad de tres a cinco años tiene sus propias prioridades, la mayoría de ellas relacionadas con el juego libre y espontáneo, en el cual las tareas e indicaciones precisas que le son ajenas, interfieren –más que dar estímulos– con su propio proceso para lograr una personalidad autónoma, base fundamental del desarrollo de la creatividad, el equilibrio, la paciencia y la competitividad que pueden, en dado caso, conducirle al éxito emocional, social y económico. El niño y la niña deben apropiarse de la actividad propuesta por el o la educadora sin importar el resultado de la misma, ya que lo trascendente se encuentra en la actividad por sí misma, y es verdaderamente formativa si el niño se involucra voluntariamente en ella. Luego de ello llegan ineludiblemente los resultados, a veces más temprano, a veces más tarde, pero como diría Pestalozzi: “No hay apenas caso en el que una falta de aplicación en los niños no sea debida a una falta de interés; y seguramente no habrá ninguno en el que la falta de interés no provenga del sistema de enseñanza seguido por el maestro” (1996, p. 122). Posiblemente el pedagogo suizo exagere un poco, sin embargo deja claro que los contenidos obligatorios –sobre todo con niños pequeños– deben tratarse con suma seriedad y delicadeza, de otra manera se corre el riesgo de caer en el aburrimiento, la coerción o el fracaso.

### **2.1.2 Los seis campos formativos del PEP**

En el punto 4 del programa dice que la educadora tendrá que seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que estime convenientes para que los niños desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

El punto cinco es la organización del programa en donde se establecen los seis campos formativos a desarrollar, los cuales son la base para la definición de las competencias que se pretende logren los alumnos en el transcurso de los tres años del nivel preescolar. Las relaciones entre los componentes del programa se ilustran en el esquema de anexos (tabla 31) pero se enlistan a continuación:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

Según se muestra en el esquema de la tabla 31, las competencias que implican estos campos son englobadas por un lado por los propósitos fundamentales, y por otro las características y potencialidades de la función social de la educación preescolar para niños de tres a seis años; éstas se basan en determinados principios pedagógicos, formas de trabajo y evaluación.

### **2.1.3 Propósitos fundamentales**

En los propósitos fundamentales se expresa que:

...los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela (PEP, p. 27).

También habla de expresar sentimientos, de regular emociones, de que se den cuenta de sus logros individuales o en colaboración, de asumir distintos roles en el juego y otras actividades, respetar reglas de convivencia, confianza para expresarse, construcción de nociones matemáticas, respeto a los derechos de los demás, aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica, desarrollar la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) conocer mejor su cuerpo, actuar y comunicarse mediante la expresión corporal, coordinación y control entre otras cosas (p. 28).

Aquí expresa el Programa la importancia de la experiencia artística como parte de un conjunto de posibilidades de desarrollo del párvulo, sin embargo se podría agregar que es mediante el juego y la experiencia artística que se pueden lograr simultáneamente muchos, por no decir todos, los contenidos mencionados.

#### **2.1.4 Principios pedagógicos**

Los principios pedagógicos se distribuyen en tres incisos conformados por algunos puntos cada uno, quedando de la siguiente manera:

##### **a) Características infantiles y procesos de aprendizaje**

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son base para continuar aprendiendo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y niños.

## b) Diversidad y equidad

5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades especiales a la escuela regular.

7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

## c) Intervención educativa

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.

9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.

10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños (p. 48).

Es importante en este punto acentuar que los principios fundamentales consideran la interrelación de contenidos, es decir, saberes y experiencias como parte esencial del proceso de desarrollo de los niños y niñas, para lo cual analizaremos después del siguiente apartado, el papel de la expresión y apreciación artísticas conforme a tales presupuestos.

Ya no se detallará el análisis para cada uno de los campos formativos, dado que el objeto de análisis refiere a la expresión y apreciación artísticas en función de los contenidos de la *LEP*. Sin embargo, después del siguiente subtema se tocarán algunos puntos generales respecto al balance de los campos formativos del PEP.

### **2.1.5 Descripción del campo de expresión y apreciación artísticas**

De las páginas 94 a la 97, el *PEP* se enfoca en resaltar las ventajas que implica la práctica artística en función del desarrollo integral, en particular las capacidades para expresarse y para interpretar otras formas de lenguaje además del verbal, iniciando el primer párrafo del siguiente modo:

Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético, y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas (PEP 2004, p. 94).

Se destacan, a continuación, algunos puntos de especial interés obtenidos de las mencionadas páginas en favor de la educación artística, reconociendo el impacto que ejercen tanto en la personalidad como en diversas habilidades corporales mentales y éticas, así como su comprensión de algunos fenómenos culturales. También destaca el importante papel de la educadora como propiciadora del “juego libre y la expresión, la manipulación de objetos y texturas, entre otras, pues el movimiento y la exploración son necesidades vitales que no deben pasarse por alto exigiéndoles concentración por periodos prolongados” (p. 97).

La página 98 nos muestra un cuadro (tabla 32) en el que se presentan las competencias consideradas de cada disciplina artística. De la página 99 a la 104 se mencionan las formas en que manifiestan dichas competencias, que son de seis a doce dependiendo de la disciplina y de la competencia de que se trate. Se presentan a continuación, como un marco de referencia, las competencias consideradas para cada disciplina, y para ejemplificar sin extenderse demasiado se presentarán las formas en que se manifiestan sólo de “expresión y apreciación musical”.

## Expresión y apreciación plástica

### *Competencias:*

1. Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
2. Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

## Expresión corporal y apreciación de la danza

### *Competencias:*

1. Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.
2. Se expresa a través de la danza, comunicando situaciones y emociones.
3. Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.

## Expresión dramática y apreciación teatral

### *Competencias:*

1. Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.
2. Identifica el motivo, tema o pasaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales, y conversa sobre ellos.

## Expresión y apreciación musical

### *Competencias:*

1. Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.
  - Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas.
  - Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.

- Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.
- Modifica el ritmo de canciones conocidas.
- Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión, armonía y letra.
- Comprende y sigue las indicaciones gestuales del director al interpretar una melodía orquestal o un canto.

2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

- Identifica diferentes fuentes sonoras (sonidos de la naturaleza y los producidos por instrumentos musicales o por otros medios que existan en el entorno).
- Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos.
- Reconoce el sonido de distintos instrumentos en las piezas o cuentos musicales que escucha.
- Describe lo que imagina, siente y piensa al haber escuchado una melodía o un canto.
- Inventa historias a partir de una melodía escuchada.
- Reconoce versiones distintas de un mismo canto o producción musical.
- Identifica piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países y comenta cuáles le gustan más y por qué.
- Reconoce el nombre de algunas melodías de distinto género (por ejemplo, piezas clásicas, de música popular, folklore, etcétera), canta y baila acompañándose de ellas.
- Reconoce fragmentos de melodías y cantos; a partir de lo escuchado identifica el nombre.

Se puede apreciar según estos contenidos que se trata de que el niño adquiriera una cantidad bastante amplia de habilidades, tanto corporales y sensitivas como conceptuales en relación al arte. De aquí se deduce con facilidad que son habilidades que la maestra deberá dominar en carne propia. Algunas de las alumnas de la carrera seguramente las tiene, pero por ejemplo en el caso de la música es común que las estudiantes se confundan con la psicomotricidad en manos y brazos, les sea imposible modificar algún ritmo, o desconozcan la música de las distintas épocas –para esto último, aunque parezca sencillo, se requieren muchas horas de escuchar música independientemente de las horas de asignatura– entre otras cosas. Pero incluso dominar al mismo nivel del niño las habilidades que los párvulos deben adquirir es insuficiente para que la futura educadora se sienta con seguridad al aplicar las dinámicas musicales o cualquier otra situación didáctica relacionada con el arte, por ejemplo lo relacionado con la expresión corporal, ya que se vincula íntimamente con el tema de la autoestima y la crítica de los demás, problema generalizado en la comunidad estudiantil.

### **2.1.6 Comentarios al balance y contenidos de los campos formativos**

Muy bien, vayamos por partes. Una primera observación es en referencia a ciertas concepciones, como el hecho de que el niño en edad preescolar “explica” (punto 3 de *Expresión y Apreciación Plástica*) y “conversa” (punto 2 de *Expresión Dramática y Apreciación Teatral*), conceptos que aparecen continuamente a lo largo del *PEP*, sobretodo en el campo de *Lenguaje y comunicación*, ya que si bien se le puede inducir a un niño que hable todo lo posible, supuestamente para que hable mejor de grande, se cae en un grave error, ya que el niño no requiere generalmente clases de lenguaje; aprende a hablar socialmente a partir de la construcción de representaciones que construyen paulatinamente su universo conceptual, pero sobre todo a partir de sus intereses, puesto que “...la verdadera tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse

en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario” (Vigotsky, 2001, p. 56).

Inducir a un niño a que hable lo más pronto posible y lo más posible no asegura que el niño realmente comprenda los conceptos que se le muestran o imponen. Aunque aparentemente el niño sabe de qué se está tratando con determinada alocución, muchas veces no es así, sólo está repitiendo una frase, una palabra e incluso un discurso que no le significan absolutamente nada. Un ejemplo de ello es cuando se le enseña una canción que incluye algunas palabras o términos que no conoce y que por lo tanto consiguen que el sentido general del texto de la melodía pierda todo su significado o al menos buena parte, sin embargo, como la canción puede ser muy bella, el niño la canta como cuando un adulto se aprende una canción en otro idioma y no entiende de qué habla.

Desde el punto de vista musical no está mal aprenderse una canción sin entenderla, pero no por ello se puede decir que se está teniendo una posibilidad de comprensión del lenguaje a partir de la música, pues para ello se requiere la reunión e interconexión de los significados faltantes. Quizá la insistencia en este punto pueda parecer injustificada o exagerada, ya que no por el uso de algunos términos como dialogar, explicar o conversar significaría que se esté en verdad priorizando el desarrollo del lenguaje verbal en el niño incluso a costa de otros contenidos y de otras competencias.

La realidad es que a partir de los resultados de la investigación de campo realizada en este trabajo, con base en entrevistas, sabemos que por mandato de la SEP se está incrementando alarmantemente el énfasis en dicha competencia. Tanto el profesorado de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, como las alumnas que acuden a las prácticas, sobretodo de 4º año, así como las maestras en servicio coinciden en que se está dando prioridad a las competencias relacionadas con el lenguaje y las matemáticas, y el problema es que se están sustituyendo las experiencias corporales, sensoriales y artísticas de los preescolares por actividades de verbalización e introducción a la lectoescritura, mismas que se hacen paulatinamente más mecánicas, ya que los signos lingüísticos están cada vez más carentes de representaciones, y por lo tanto de

significación e incluso de lógica. “Se necesita un caudal suficiente de vivencias personales, de experiencias vividas, hay que saber analizar las relaciones humanas en medios diversos para poder expresar en palabras algo personal, nuevo (con criterio propio) encarnando y combinando hechos de la vida real” (Vigotsky, 2001, p. 52). Las educadoras están cada vez más obligadas a transferir la experiencia del niño a la descripción verbal por medio de materiales estáticos que se pueden analizar sentados frente a una mesa. Al respecto Freinet al respecto nos dice:

El niño, víctima de tales prácticas, no aprendería jamás a hablar y se quedaría mudo si la mamá tuviera la idea contra natura de proceder así, si tuviera la descabellada idea de imponer a su hijo el estudio de las leyes supuestamente científicas del lenguaje, antes de dejarlo tantear y gorjear hasta hartarse, en la conquista natural y segura del lenguaje (1978, p. 21-22).

Es decir que con la actual política de urgencia del desarrollo de competencias se están dejando de lado las experiencias corporales y sensoriales del niño en favor del desarrollo de la palabra articulada.

Cuando se trata de la palabra adulta o de la enseñanza verbal, se parte del postulado implícito de que esta transmisión educativa proporciona al niño los instrumentos de asimilación como tales, al mismo tiempo que los conocimientos a asimilar, y se olvida que tales instrumentos sólo pueden adquirirse mediante una actividad interna y que toda asimilación es una reestructuración o una reinención” (Piaget, 1983, p. 51).

De hecho, aunque todavía el *PEP 2004* mantiene cierto balance de contenidos ya se siente la tendencia hacia tales consideraciones, y se puede ver en el número de páginas asignadas a cada campo, puesto que la asignatura de *Expresión y Apreciación Artísticas*, a pesar de estar subdividida en cuatro áreas disciplinares se le destinan 11 páginas, y a *Lenguaje y Comunicación* se le destinan 14, todas

ellas apuntando a la urgencia de que el niño exprese verbalmente y con la mayor precisión posible experiencias que no le están permitiendo de algún modo tener. A los demás campos formativos se les destinan entre 7 y 11 páginas.

Las intenciones y el discurso que sustentan las 50 competencias que dan forma y estructura a los seis campos formativos son en general buenas, salvo que se espera el desarrollo de habilidades muchas de ellas propias de las demandas y necesidades del mundo adulto. Por ejemplo, en Pensamiento matemático, la 4ª competencia dice: “reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta”, o en Exploración y conocimiento del mundo, la 6ª competencia dice: “participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación”, estas dos, entre muchas otras por supuesto que pueden adquirirlas, el tema es qué tanto se interesa auténticamente el niño y qué tanto le significa. “No es necesario demostrar aquí que, con gran frecuencia, el trabajo escolar no corresponde en el niño a la realización de ningún deseo interior, de ninguna necesidad práctica ni intelectual” (Claparède, 1931, p. 25).

Aunque por un lado se enuncia la importancia del juego, de la corporalidad y de las experiencias vividas, del desarrollo de la sensibilidad artística, por otra se le obliga al niño a efectuar actividades que eventualmente no le interesan. Bien es cierto que en un grupo de treinta niños y niñas, es difícil que todos se interesen en el mismo tipo de actividades, sin embargo el clima pedagógico no puede estar regido por actividades que no le interesen a la mayoría o a ninguno, por mucha instrucción o desarrollo de competencias que pretenda brindarles puesto que es allí donde se está inmolando su autonomía.

## **2.2 Plan de estudios de la LEP**

El Plan de estudios de la *Licenciatura en Educación Preescolar* tiene como propósito fundamental preparar a los alumnos y alumnas a partir de un perfil de

egreso específico, el cual considera una suma de conocimientos y habilidades que les permitirán desempeñarse como profesionales en educación preescolar. Dicho perfil considera, entre sus múltiples contenidos, que las egresadas –y eventualmente egresados– articulen los diferentes rasgos requeridos para llevar a cabo sus tareas adecuadamente. Está comprendido por cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (LEP 1999, p. 9). Se considera que estos rasgos del perfil se encuentran estrechamente relacionados y que no corresponden con una asignatura específica, es decir que no forman parte de la malla curricular, sino que se encuentran de uno u otro modo implícitos en la realización del proceso docente.

Para abordar el análisis de los campos mencionados, se irán incorporando los comentarios pertinentes para cada campo. Más adelante se analizarán las orientaciones del Plan, así como la organización de las actividades académicas. Por último se analizará el mapa curricular y los contenidos generales por asignatura.

### **2.2.1 Rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de Egreso**

#### *Habilidades intelectuales específicas*

En ellas se contempla la adquisición de hábitos de lectura con su respectiva comprensión a profundidad del material escrito, se considera la valoración crítica de lo que lee, de relacionar los contenidos con la realidad. También la expresión de sus ideas con claridad, sencillez y corrección, además de narrar, explicar y argumentar con plena adaptación el desarrollo y las características de sus alumnos. Se plantea la capacidad para plantear, analizar y resolver problemas, enfrentar desafíos intelectuales fundando conclusiones a partir de su formación intelectual. También se consideran las capacidades para la investigación científica,

capacidad de observación, curiosidad, así como metodología para el planteamiento de preguntas y la corroboración de respuestas y la reflexión crítica. Se sabe proveer de la información necesaria de cualquier tipo de fuentes, ya sean impresas, audiovisuales, etc. para seleccionarla y organizarla de acuerdo a sus necesidades docentes (p. 10).

En este campo se puede observar que se están considerando ciertos aspectos para el fomento de una capacidad de análisis y de crítica, los cuales dependen de las orientaciones que se abarquen a partir del proceso docente, es decir que queda a cargo del profesor la modulación de los contenidos en función de una formación integral. Es oportuno mencionar, al igual que se hará a lo largo del presente análisis, la relación de dichos saberes con el perfil de ingreso<sup>13</sup>, ya que la misma capacidad de crítica trae consigo un historial escolar fundado en principios de autoridad, puesto que en general tanto la educación básica como la media y media superior están inmersas en patrones que no han escapado del todo a los esquemas de enseñanza tradicionales o a un estructuralismo basado en adquisición de información y competencias<sup>14</sup>, pero sin los cuestionamientos básicos que las justifican.

La ordenación de las capacidades mencionadas no está en función de reflexiones específicas, es decir que cuando aparentemente están completas –al hablar de comprensión y crítica– están careciendo de su vinculación con reflexiones que develan las relaciones de poder y de intereses de los grupos dominantes para la adquisición y ejecución de las habilidades adquiridas. “En realidad, es razonable aducir que la formación docente sirve fundamentalmente para crear intelectuales que operen a favor del Estado, cuya única función social es la de sostener y legitimar el status quo” (McLaren, 1999, p. 13). Es decir que en los diferentes niveles de crítica pueden quedar ocultos significados que delimitan la instrumentalización y el eficientismo con el cual fueron concebidos, ya sea

---

<sup>13</sup> Aunque se puede apreciar que el plan de estudios da por entendido que dichas habilidades, competencias, capacidades, o como se les quiera designar, serán fruto de la perspectiva del trabajo escolar en este nivel superior.

<sup>14</sup> Se toma en cuenta que prácticamente todas las alumnas, de acuerdo al sondeo de perfil de ingreso realizado como parte de esta investigación, el cual mostrará resultados en el siguiente capítulo, provienen de escuelas públicas, de zonas suburbanas, o de recursos limitados.

desde el mismo diseño curricular o a través del proceso docente. El profesor, por su parte no cuenta con referentes, al menos inscritos en el currículum, que le aíslen de la ingenuidad que con tanta dedicación se empeña en transmitir a sus alumnos y alumnas respecto de sus materiales de estudio. Por ello Giroux propone que los educadores curriculares:

Han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistemas de significado, gustos, visiones del mundo, estilo, etc.). al mismo tiempo, los educadores deben reconocer que los alegatos a favor del pluralismo cultural son algo vacío si no se toma conciencia de que la relación entre grupos culturales diferentes sufre la mediación del sistema cultural dominante” (Giroux, 1997, p. 60).

#### *Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar*

Según este campo, el, la estudiante podrá reconocer la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, así como compensar las desigualdades culturales y sociales de origen. Comprenderá el significado de los propósitos y enfoques pedagógicos de la educación preescolar y de su acción educativa con el propósito de fomentar una educación integral estimando las capacidades cognitivas como base de los aprendizajes. También establecerá una correspondencia entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos educativos conforme a los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo del educando (LEP 1999, p. 10-11).

Nuevamente nos encontramos frente a la disyuntiva de la interpretación del fenómeno de clases, puesto que si la maestra carece de conceptos y categorías que delimiten las relaciones de poder, aunque trate de equilibrar los efectos que emergen de las diferencias de clases, será incapaz de solventar las situaciones provenientes de las demandas de directivos, administradores escolares, padres de familia, e incluso de los propios niños. Las intenciones no bastan, puesto que en

su formación escolar se les puede “aleccionar” para que atiendan las diferencias entre los niños que provienen de un estatus sociocultural distinto, pero carecerán de elementos para reconocer el origen de las demandas emergentes de los distintos actores que posibilitan el proceso educativo, “El desafío para los maestros es reconocer e intentar transformar esos rasgos antidemocráticos y opresivos del control hegemónico que frecuentemente estructuran la existencia diaria de las aulas de modos no transparentes” (McLaren, 1998, p.214), como la madre que educa a su hijo con múltiples juguetes con los cuales acostumbra relacionarse sólo, y reclama a la profesora que no cumple con las demandas del pequeño. Si bien se forma a las educadoras para conocer el proceso de desarrollo del niño, así como sus demandas cognitivas, biológicas, sociales, etc. no se está contemplando la ética como un valor al que se llega a partir del estudio y del reconocimiento de las relaciones de clases, al margen de actitudes sumisas carentes de convicción, decisión y fuerza.

### *Competencias didácticas*

Estas comprenden: saber diseñar, organizar, poner en práctica estrategias y actividades adecuadas al desarrollo del niño, así como el reconocimiento de características sociales, culturales y el entorno familiar para identificar los valores esenciales promovidos por la educación preescolar. También reconocer la influencia de los rasgos individuales de los niños que influyen en los procesos de aprendizaje y aplicar las estrategias didácticas necesarias para estimularlos, y en especial a los niños en condiciones sociales y familiares particularmente difíciles. Además contar con la capacidad de establecer un clima de relación en el grupo para propiciar las actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y autonomía, incluyendo de placer por el estudio. Reconocer el valor pedagógico del juego, para utilizarlo como recurso para promover el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores. Identificar las necesidades especiales de educación, aplicar estrategias para valorar los logros de sus educandos, la calidad de su propio desempeño, y por medio de la evaluación modificar sus procedimientos didácticos. Aprovechar los recursos del entorno

escolar con flexibilidad, creatividad y propósitos definidos para promover los aprendizajes. Por último, debe ser capaz de seleccionar y diseñar materiales de acuerdo al enfoque y propósitos de la educación preescolar. También distingue aquellos que generan curiosidad, interés y desarrollo de capacidades en los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico (LEP 1999, p. 11).

En este apartado de competencias didácticas me remito nuevamente a su relación con el perfil de ingreso dado que para establecer un clima de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad, autonomía y placer por el estudio en un grupo de preescolares, se requiere en primera instancia que la maestra posea autoestima, creatividad, curiosidad, autonomía y placer por el estudio, realidad que dista enormemente de ser un estándar en la plantilla estudiantil. Es de suma ingenuidad la pretensión de que una maestra que carezca, ya no digamos de todas las características mencionadas, sino sólo la mitad de ellas, las adquirirá mediante el proceso docente del nivel superior. Dado que estas características de personalidad no forman parte de los aspectos sustantivo ni formal del currículum, o bien en muy poca monta, se está confiando de antemano, y poniendo en las manos del equipo de maestros, un problema que no está en sus manos solucionar. Pero no sería ninguna quimera alcanzar estas competencias didácticas si se contase con un alumnado que contara de antemano, si no con todas, al menos la mayoría de las características mencionadas para reproducirlas naturalmente con sus niños, sin artificios, y con ello propiciar, previo establecimiento de estrategias curriculares, el reacomodo de aquellos aspectos de personalidad susceptibles de liberar con fines de emancipación.

Por otra parte cuando se habla de “reconocer el valor pedagógico del juego, para utilizarlo como recurso para promover el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores” parece a primera vista sensato, sin embargo es distinto reconocer el valor pedagógico del juego, que disfrutar del mismo.

Hasta 1984 se impartía por dos semestres la asignatura de *ritmos, cantos y juegos* (además de otros dos semestres con cada una de las asignaturas de música, teatro, danza y artes plásticas) misma que se extirpó del currículum con la

formalización de la Licenciatura en educación Preescolar de 1984<sup>15</sup>, durante la administración de Miguel de la Madrid en los albores del “boom” neoliberalista en México. El hecho de que se cursara dicha asignatura por dos semestres podría no bastar, como sucedería actualmente, para fundamentar una actitud lúdica en el alumnado. Pero se parte también de que la realidad escolar en los años setentas concebía un perfil de ingreso completamente distinto del que se tiene actualmente. Si las estudiantes carecen de una formación lúdica, sería de extrañarse que la emplearan para beneficiarse de sus atributos pedagógicos. No obstante la educadora puede permitir que el niño juegue y aprenda un sinnúmero de cosas por medio del juego libremente, y además valore los beneficios pedagógicos de dicha actividad, pero no se puede esperar que regule determinados aprendizajes en función del currículum si no es capaz de involucrarse con el universo simbólico del niño, lo cual sólo puede ser posible cuando “se es niño”, se está libre de prejuicios y se tiene la autoestima en alto.

### *Identidad profesional y ética*

Este siguiente campo, considera el respeto y aprecio a la dignidad humana, igualdad, justicia, libertad, solidaridad, democracia, honestidad, tolerancia y apego a la verdad como principios de acción y de sus relaciones con los alumnos, madres, padres de familia y colegas. Reconoce el significado de su trabajo a partir de una valoración realista, cuenta con orientación filosófica, principios legales, así como “la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública” (LEP 1999, P. 12) Conoce las necesidades, los problemas y deficiencias que hay que resolver para vigorizar el sistema educativo mexicano, principalmente las relacionadas con su entidad y campo de trabajo. Asume su profesión como carrera de vida, reconoce sus derechos y obligaciones, valora las colaboraciones grupales como conducto para el fortalecimiento de la escuela y la formación continua, y sus actitudes son propicias para la cooperación y el diálogo con sus

---

<sup>15</sup> Consultar tablas 24-30 en la sección de anexos.

colegas. Por último “identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad” (p. 12).

Afortunadamente una gran parte de las personas en nuestro país, sobre todo las mujeres y particularmente las estudiantes de la *LEP* no tendrán reparo en identificarse, al menos discursivamente, con valores como dignidad humana, igualdad, justicia, libertad, solidaridad, democracia, honestidad, tolerancia y apego a la verdad, etc. aunque en este apartado existen contenidos, como los relacionados como el conocimiento de los principios legales y de los problemas educativos nacionales, así como la orientación filosófica, que seguramente serían mejor asimilados si la organización de la malla curricular no estuviera formulada deductivamente<sup>16</sup> puesto que el nivel cultural de las alumnas, requiere dar literalmente saltos cognitivos para tratar de asimilar un cúmulo de contenidos desarticulados de sus referentes previos al ingreso. Por lo tanto, es difícil alcanzar un nivel de significación axiológica y crítica; sobre todo si los contenidos relacionados con aspectos históricos, sociales, filosóficos y legales se imparten cuando la alumna no cuenta aún con elementos de confrontación teórica y práctica, con la ordenación de conceptos y categorías, e incluso sin una capacidad crítica de análisis de los textos inherentes a los programas de las diferentes asignaturas. “Desde su perspectiva global, el problema aquí en juego nos lleva a preguntarnos sobre las ventajas o desventajas de acelerar la sucesión de los niveles de desarrollo. Ciertamente, de un modo u otro toda educación implica dicha aceleración, pero el problema está en establecer hasta qué punto es provechosa” (Piaget, 1985, p. 100).

Leer lo que dicen los libros, enunciar lo que dicen las leyes y comentar sobre los principios y los problemas filosóficos de la educación en los primeros semestres no garantiza, por muy atinado que sea el proceso docente, que el alumnado adoptará una postura crítica y autónoma en cuanto a la realidad social y política de la educación en México. Y por lo tanto será asimismo difícil que

---

<sup>16</sup> Más adelante se detallan las particularidades de la malla curricular.

defienda sus convicciones esenciales a capa y espada, como debiera ser, desde una mínima comprensión histórica, y desde la apropiación de los principios constitucionales que dan sustento a su identificación ciudadana.

### **2.2.2 Criterios y orientaciones para la organización de las actividades**

En este apartado se especifica que los criterios y las orientaciones definen, entre otras cosas, los rasgos comunes en las formas de trabajo y el desempeño del personal docente, indispensables para que los propósitos educativos se alcancen realmente en la práctica. Menciona, entre otras muchas cosas, que los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o grupo étnico al que pertenezcan. Si bien sería complejo contemplar un currículum diferenciado de acuerdo a la comunidad étnica, social o cultural de que se trate, también es cierto que dicho principio es contrario a la autonomía y libre valoración de los elementos constituyentes que dan sentido a cada grupo cultural de nuestro país. También apunta como un signo común en la educación, la falta de coincidencia entre los propósitos del currículum y las prácticas educativas inscritas en el proceso docente. Se refiere a cuestiones más bien de orden metodológico en que se propone como ejemplo la crítica y la reflexión, y el profesor fomenta la memorización. Sin embargo esta apreciación se queda en un terreno superficial, pues no contempla los pormenores de un currículum oculto en que se dinamizan no sólo los aspectos tradicionales o funcionalistas del aula, sino además aquellas relaciones sociales y políticas entre instancias docentes, administrativas y sociales que privilegian los principios de autoridad, o prioridades de tipo personal.

Por otra parte, para evitar el enciclopedismo, el documento dice que se evita la sobrecarga curricular omitiendo contenidos que atienden a la cultura general. En este sentido se da por sentado que el alumnado ingresa con un

bagaje cultural que será referente suficiente para valorar los aprendizajes propuestos, pero escatima la falta de preparación crítica previa de las alumnas con lo cual el salto cognitivo planteado les es poco significativo, lo que a su vez limita su posibilidad de crítica, no sólo de los contenidos propios de las asignaturas, sino de su propio proceso y de las instancias que lo justifican.

### **2.2.3 Mapa curricular y descripción de asignaturas**

En la estructura general del mapa curricular se especifica el número de créditos totales, los cargos horarios por semana y por asignatura, las actividades escolarizadas y las de acercamiento a la práctica escolar, así como la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. También menciona la formación común con la de los demás profesionales de la educación básica (bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano y otras.) y las de formación específica (contenidos, competencias didácticas y actitudes relacionadas con su campo de trabajo, etc.). En este sentido destaca la importancia, a diferencia de lo que se planteaba en el Plan de estudios de 1984, de las complejas demandas de la formación científica requeridas en la formación de los niños del nivel preescolar para lo cual las maestras deben estar adecuadamente preparadas. Con esto se refiere a que ellas deben dominar el conocimiento científico de los procesos de desarrollo del niño, es decir, cómo son, cómo piensan y sienten, cómo crecen, etcétera, para guiar su intervención en el pleno desenvolvimiento de los alumnos.

En cuanto a la distribución de contenidos dentro del balance curricular (Tabla 33) se da prioridad a las asignaturas de orden cognitivo, teórico-científico, aquello relacionado con el lenguaje y el pensamiento matemático, pero en detrimento de una carga curricular destinada al cultivo de su sensibilidad artística, y al fomento de otra clase de lenguajes a partir de los cuales podrán establecer vínculos comunicativos alternativos a los discursos que le son poco significativos a un niño del nivel preescolar. El fomento del diálogo, de la discusión y del

entendimiento verbal, así como de las relaciones matemáticas orientadas por el *PEP*, atraviesa el currículum de la *LEP* de tal modo que la egresada dé cuenta de que el niño se encuentre en disposición de manejar el lenguaje con la mayor premura posible, al igual que su comprensión del mundo natural y social para desenvolverse a través de una serie de competencias aparentemente formativas pero evidentemente eficientistas. El discurso que refiere al cultivo de habilidades, actitudes y valores simula ser coherente con el contexto general del currículum, pero se está enfatizando, a la vez y de un modo implícito, la adquisición de determinadas competencias ajenas a las demandas del pequeño quien solamente piensa en jugar, y lo hace a través de su particular universo simbólico.

Si bien es cierto que se requiere de un contexto informativo para articular los conocimientos disciplinares, la estudiante de Licenciatura tiene sus propias demandas y necesidades relativas a su proceso de aprendizaje, mismas que no se encuentran inscritas en el Plan de un modo estratégico; por ejemplo, aunque se considera importante la articulación de la teoría con las prácticas, no deja de existir la urgencia de “aterrizar” sus aprendizajes en ellas de un modo lúdico y natural. En vez de ello se le pide a la alumna que diseñe y aplique sus situaciones didácticas de un modo que termina siendo mecánico. Una de las razones es que el orden deductivo de la estructura del mapa curricular circula en sentido inverso a las demandas cognitivas de la alumna. Una vez llegado el momento de dar cuenta del funcionamiento de la institución educativa en donde realiza sus prácticas, ya no recuerda los contenidos de *Bases Filosóficas, Legales y Organizacionales del Sistema Educativo Mexicano*, o de *Problemas y Políticas de la Educación Básica*, asignaturas de primer semestre, esto responde a que al ingreso la educadora en formación se encontraba ajena a discursos descriptivos e informativos. Dichas asignaturas no están concebidas como seminarios de reflexión y crítica después de que han explorado sus lugares de trabajo, de manera que se dificulta su relación con los hábitos institucionales que bordean sus prácticas. Lo mismo sucede con *Desarrollo infantil I y II* en donde se comienza por analizar el embrión en vez de dar la oportunidad de que la maestra en formación observe al niño y se

relacione con él a través del juego desinteresado. Es decir que se está partiendo de lo abstracto en dirección a lo concreto y no al revés.

“Trataré ante todo de establecer escuetamente lo que entiendo por el Ritmo de la Educación, tan escuetamente como para evidenciar el objeto de esta disertación. El principio a que me refiero es simplemente éste: las diferentes materias y modos de estudio deben ser abordados por los alumnos en los momentos adecuados, cuando han alcanzado el grado apropiado de desarrollo mental” (Whitehead, 1961, p. 35).

#### **2.2.4 Expresión y apreciación artísticas en el balance curricular**

El papel de *Expresión y Apreciación Artísticas I y II* es desalentador, ya que el discurso mismo del Plan resalta su estrecha relación con las asignaturas de *Desarrollo infantil, Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, Desarrollo Físico Psicomotor, Socialización y Afectividad* y con el área de *Acercamiento a la Práctica Escolar* (LEP 1999, p. 56). Sin embargo se le asignan sólo dos horas semanales en el tercer semestre a la música y dos horas a la danza. Y luego, en el 4º semestre se le asignan dos horas/semana a teatro y dos a las artes plásticas. En ese período de un año escolar la alumna no debe solamente familiarizarse con cada uno de los lenguajes artísticos mencionados, sino adquirir la capacidad de impartirlos. La posición del arte representa un porcentaje mínimo de la formación requerida para que la alumna descubra las posibilidades creativas, simbólicas y axiológicas que puede brindar la experiencia artística, tanto en el niño como en su propia realidad docente. En el siguiente apartado veremos por qué.

## **2.3 Programa de *Expresión y apreciación artísticas***

En este apartado se analizan brevemente los cursos correspondientes al 3º semestre en el cual se insertan las disciplinas de música y danza, y los correspondientes al 4º semestre en el que se insertan las disciplinas de teatro y artes plásticas. Se presentan a continuación los propósitos del programa de 3º semestre literalmente, para reflexionar sobre ellos tomando en cuenta los contenidos generales del programa y la manera en que se estructura. Luego de ello se muestran los propósitos del segundo curso y el análisis correspondiente.

### **2.3.1 Propósitos generales del primer curso**

Con este programa de estudio se espera que las estudiantes normalistas:

- Reconozcan el valor formativo de la música y la expresión corporal en el desarrollo de los niños en edad preescolar.
- Conozcan y analicen el enfoque de trabajo para fomentar la expresión y la apreciación musical así como la expresión corporal y la apreciación de la danza en los jardines de niños.
- Obtengan los elementos fundamentales que les permitan diseñar estrategias didácticas, seleccionar recursos y aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno para promover tanto la expresión musical y corporal de los niños como la apreciación de estos lenguajes artísticos. (*Programa y materiales de apoyo para el estudio, 3º semestre, expresión y apreciación musical*, SEP, p. 11).

Como podemos ver “reconocer”, “conocer” y “analizar” son propósitos relacionados con el fomento de la convicción, del orden mental y de la justificación de objetivos de trabajo, lo cual es necesario si se pretende implementar una serie de estrategias de promoción de la expresión y apreciación artísticas, y por otra parte “obtener elementos fundamentales para diseñar estrategias”, es algo que

deriva justamente de los dos primeros propósitos.

El modo en que se estructura el programa mediante las actividades sugeridas es relativamente coherente con los dos primeros propósitos, ya que la bibliografía y materiales de estudio que incluye fomentan un manejo de información y de reflexión bastante útiles como parte de su formación intelectual, sin embargo el tercer propósito, el que refiere a la acción, más que a la convicción, es el que precisamente no se cumple en la realidad, ya que según los resultados de la investigación de campo, las alumnas de 4º año que se enfrentan cotidianamente con la práctica docente se sienten inseguras en la implementación de actividades artísticas con sus respectivos grupos de preescolar. Sería fácil culpar a los profesores de asignatura de la ENMJN de no contar con herramientas didácticas eficaces o de establecer un proceso docente pobre o limitado, lo cual sería factible si hubiese existido algún grupo en los últimos años que demostrara la efectividad del programa en manos de un docente experto, es decir, que si esto hubiese funcionado alguna vez sería fácil cuestionar el nivel docente del profesorado.

Pero no es así, año con año, y disciplina por disciplina y docente por docente tienden a no cumplir con el tercer propósito, ya que las alumnas egresan sin las herramientas necesarias para diseñar actividades de manera continua y de incrementar sus posibilidades de diseño de situaciones didácticas con el paso del tiempo. Durante sus estudios y gracias a la presión que ejercen sus profesoras de observación y práctica y de los mismos profesores de la asignatura de *Expresión y apreciación artísticas*, las alumnas logran diseñar e implementar una que otra situación o secuencia didáctica, a veces exitosa y otras veces algo frustrante, y luego, independientemente del resultado de la misma no se vuelve a diseñar otra actividad relacionada con lo artístico.

Los docentes de artes cuentan, cada uno con herramientas didácticas y estrategias docentes distintas, pero detectan problemas comunes en sus grupos. El principal problema detectado está relacionado con la personalidad de las estudiantes, ya que pocas de ellas se sienten seguras con sus propias capacidades de expresión artística. La gran mayoría se considera desafinada y de

algún modo lo es, es decir que son muy pocas las alumnas que son capaces de cantar afinadamente con el apoyo de una grabación. Son pobres con sus recursos de expresión corporal y carecen de posibilidades técnicas en la elaboración de esquemas rítmicos.

Como dice el programa, para implementar situaciones didáctico-musicales, de expresión corporal o dancísticas, podría no haber un prerrequisito de dominio técnico de lo que se pretende fomentar, pero el problema aunque se manifiesta técnicamente es más bien psicológico, ya que las alumnas no se atreven, no se exponen, no se arriesgan por el miedo al fracaso, pues sienten que no dominan el contenido que supuestamente deben fomentar, les da temor ser criticadas o reprobadas.

Un defecto del programa es que se da prioridad a los contenidos de carácter cognitivo-discursivo por medio de los cuales las estudiantes sabrán lo importante que es promover y diseñar las experiencias musicales y dancísticas para los preescolares, lo cual aunque es indispensable, no es nuevo para ellas. Si se le pregunta a una alumna de primer ingreso, seleccionada al azar ¿consideras que es importante practicar actividades musicales y/o dancísticas con los niños de preescolar? Lo que responderá más probablemente es que sí, y sólo una excéntrica podría decir que no, ya que esto forma parte del sentido común. Entonces ¿qué diferencia existe entre enunciar lo importante de tales actividades y contar con una plena convicción reflejada a través de una argumentación natural, espontánea y propia, sin ser estudiada previamente? Según el programa tal convicción se desprenderá de los contenidos del curso organizados a través de tres bloques temáticos: “Los niños y sus capacidades expresivas”, “Expresión y apreciación musical” y “Expresión corporal y apreciación de la danza”. El bloque I convoca a la reflexión por medio de los diferentes discursos sobre el tema, y los bloques II y III se enfocan al análisis de la aplicación de actividades relacionadas con la expresión y apreciación musical y de la danza, en las cuales se está dando por sentado que dichas prácticas se aprenden de manera inmediata. Es decir, solo con una ligera práctica ya la educadora podrá dominar la ejecución vocal, la experimentación con los movimientos y sonidos corporales, las secuencias

sonoras, etc. o bien se estima que los recursos artísticos con los que ingresa a la Licenciatura son suficientes, pero no se está tomando en cuenta que las alumnas tienen diversos bloqueos emocionales, como prejuicios, paradigmas, y limitaciones de tipo psicomotriz, conductual –se rigen por condicionamientos– y autorregulatorias. El programa considera que no hace falta prácticamente que el educador o la educadora en formación desarrolle habilidades ni musicales ni dancísticas, sino que cuente con un pleno convencimiento de la importancia de la práctica artística y del desarrollo de la significación estética en el niño.

Las actividades que se sugieren para lograr dichos propósitos, son breves, están desarticuladas unas de otras –por el hecho de perseguir diferentes objetivos– y se sistematizan por medio de discusiones, reflexiones, lecturas, comentarios, análisis, reflexiones, descripciones, para con ello llegar a contar con la capacidad de diseñar nuevas actividades. No supone que se deban desarrollar capacidades en los estudiantes y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar ni de tipo musical ni de expresión corporal ni dancísticas, con el entendido de que lo importante es lograr conseguir la afición de los niños y las niñas por dichos lenguajes por medio de la organización de actividades de corte lúdico y estético.

En definitiva, en la relación práctica-teoría, la práctica juega un papel mínimo, sobre todo si se toma en cuenta que en instituciones como la ENMJJN los grupos son de 40 estudiantes, así que una sola actividad práctica de las propuestas en el programa –por ejemplo una dinámica de expresión corporal con sábanas– o propuesta por parte del docente pueden consumir media sesión o una sesión completa para que realmente participen todos los o las integrantes del grupo áulico. De manera que las reflexiones, las discusiones, los debates, las lecturas, las críticas, los intercambios de opiniones, las elaboraciones racionales y todas las modalidades discursivas desprendidas de dicha actividad práctica pueden consumir el resto de la sesión o hasta otra sesión completa. Si se parte de que se efectúan alrededor de doce sesiones semestrales<sup>17</sup> para cada disciplina (música, danza, teatro, artes visuales), y cada sesión dura poco menos de dos

---

<sup>17</sup> Los días festivos, las prácticas en Jardines, los eventos extraordinarios, las actividades solicitadas por los trabajadores y demás interrupciones causadas por las condiciones escolares, reducen notablemente el número de sesiones a lo largo del semestre.

horas, el tiempo real de ejecución de actividades prácticas sumado no será de más de seis horas a lo largo del curso. El resto del tiempo se consume en valorar, discutir, comentar, analizar, describir, argumentar, explicar, etc. lo cual es necesario como complemento de las actividades prácticas sólo cuando las mismas han sido capaces de despertar profundos significados estéticos en el alumnado.

El problema detectado aquí es que la superficialidad con que se llevan a cabo las actividades prácticas no da pie a la obtención de experiencias ni catárticas, ni conmovedoras, ni intensas, ni significativas, así que se quedan en el nivel mecánico. Entonces todas las reflexiones y discusiones derivadas de ellas se quedan en el mismo nivel, tienden con facilidad al olvido, y lo más importante de todo: no le otorgan al o a la estudiante ni la creatividad ni la seguridad para diseñar y aplicar las actividades con los grupos de preescolar una vez que se confrontan con la realidad como docentes.

Una de las quejas más comunes de las alumnas de tercer y cuarto grado derivadas de las entrevistas de esta investigación, es que se sienten inseguras tanto para diseñar, como para aplicar situaciones didácticas relacionadas con la expresión y la apreciación artísticas. Y el problema no deriva de una falta de convicción respecto a la función del arte en el desarrollo integral del niño, sino que a lo largo del curso no lograron desbloquear sus inseguridades ni sus miedos, ni lograron superar su desafinación vocal, ni su falta de habilidad psicomotriz, ni su falta de proyección vocal ni su falta de expresión corporal, luego eligen diseñar actividades relacionadas con otros campos de desarrollo. Y cuando se encuentran en prácticas con sus respectivos grupos de preescolar y las maestras titulares les piden llevar a cabo algunos cantos y juegos o actividades artísticas, se sienten desprotegidas, vulnerables y carentes de creatividad tanto para el diseño como para su aplicación.

A continuación se presenta un breve análisis del segundo curso, el que se insertan las disciplinas de artes plásticas y de teatro, comenzando por los propósitos.

### 2.3.2 Propósitos generales del segundo curso

Con este programa de estudio se espera que las estudiantes normalistas:

- Adquieran experiencias de expresión y de apreciación plástica y dramática, que les permitan disfrutar de estos lenguajes y reflexionar sobre el proceso que siguen los niños al realizar actividades de la misma naturaleza.
- Comprendan el valor formativo de las actividades de expresión y de apreciación plástica y dramática en la educación preescolar, así como las funciones y actitudes que debe asumir la educadora al promover estas actividades.
- Conozcan los aspectos básicos de los lenguajes plástico y dramático y la manera en que se presentan en la expresión infantil e identifiquen el tipo de orientaciones que requieren los niños para enriquecer su expresión y la apreciación de obras escénicas, gráficas y plásticas.
- Analicen las actividades plásticas y dramáticas que normalmente se realizan en los jardines de niños y reflexionen sobre el impacto que tienen en la formación cognitiva y afectivas de los niños.
- Reconozcan y utilicen, con sentido pedagógico, los recursos disponibles en el medio y en la escuela para fomentar la expresión y la apreciación plástica y dramática en el aula y fuera de ella.
- Construyan un repertorio básico de estrategias didácticas que, en su futura labor docente, les permitan diversificar las experiencias plásticas y dramáticas de los niños. (Programa y materiales de apoyo para el estudio, 4º semestre, Expresión y Apreciación Artísticas, p. 48)

Los criterios de ambos cursos en cuanto a la planeación de las sesiones, el registro de información, el tratamiento de lecturas, el trabajo individual, en equipo y grupal, así como las formas de evaluación son esencialmente los mismos. De ello se deriva una desproporción entre la teoría y la práctica en favor del análisis y de las elaboraciones discursivas. En cuanto a *la expresión y la apreciación plástica en la educación preescolar*, una de las estrategias más recurrentes es comentar y

discutir, pero algunas de las actividades sugeridas, aunque gozan de una estructura bien planificada, son difíciles de llevar a cabo en la realidad escolar, por ejemplo:

Organizar equipos que practiquen en el jardín de niños y hagan un recorrido por la comunidad que rodea a la escuela para detectar los sitios con obras gráficas o plásticas accesibles al público: esculturas, pinturas, fotografías, murales, edificios relevantes por su arquitectura, etcétera.

- Hacer un registro de cada lugar, su ubicación y el tipo de obras que hay.
- Elegir uno de los lugares para hacer una visita detallada e identificar las posibilidades que ofrece para organizar la asistencia de un grupo de educación preescolar.
- Obtener información específica del lugar elegido. Se trata de conocer, de manera particular, su forma de organización, las obras que exhibe y, si se trata de un edificio histórico, los referentes necesarios (p. 66).

Por un lado las profesoras de *Observación y Práctica Docente* tienen sus propias prioridades en cuanto al quehacer extramuros de las alumnas, lo cual incide significativamente en su carga de trabajo, por otra parte, como estudiantes que son, carecen de posibilidades para organizar una salida del grupo preescolar en el cual hacen sus prácticas debido a la responsabilidad que implica. Se torna complejo dado que sólo cuentan con dos períodos de prácticas en el semestre, para los cuales deben organizar y diseñar sus situaciones y secuencias didácticas en función de los contenidos de los seis campos formativos exigidos por el *PEP*.

Las reflexiones, los análisis, las lecturas y la forma de vincularlas con algunas dinámicas grupales y de práctica artística pueden ser complementariamente formativas, pero implican a veces una metodología difícil de llevar a la práctica, ya que se sustentan en productos forjados en prácticas que simplemente no se generan, como se dijo antes, por las prioridades de la asignatura de observación y práctica. En consecuencia, la actividad que incluye lectura, análisis, trabajo grupal, comparación con los productos artísticos, discusión, evaluación y demás metodología no se puede llevar a cabo.

Para no extender demasiado este punto, se concluye con las siguientes consideraciones basadas en algunos supuestos del programa:

a) Dado que la educadora no requiere del dominio de los lenguajes artísticos, sino de las adecuaciones pertinentes para que la expresión y apreciación artísticas se lleven a cabo felizmente en sus respectivos jardines de niños al egreso, se propone una didáctica que margina en buena medida de experiencias artísticas al alumnado.

b) Las secuencias de actividades dependen del éxito de las propuestas artísticas del docente, es decir, que si fallan las dinámicas o ejercicios artísticos por alguna causa, pierde sentido toda la estructura didáctica planificada. No queda lugar para la improvisación.

c) Se sustenta en acciones desarticuladas de la agenda y de la realidad escolar, ya que supone que la coordinación entre las asignaturas de *Expresión y Apreciación Artísticas* y de *Observación y Práctica* son algo natural y ajenas a la necesidad de negociaciones.

d) Supone que las educadoras en formación pueden hacer uso de sus respectivos grupos de preescolar en el momento en que lo necesiten para llevar a cabo sus exploraciones y de manera coordinada con sus pares, lo cual es relativo, ya que ellas no tienen el control auténtico de los grupos.

## **2.4 La articulación del *PEP* y la *LEP*: el discurso y el método**

Como podemos observar en el análisis expuesto, ni los objetivos curriculares ni los propósitos de conseguir una formación más o menos completa están equivocados. La elaboración de un currículum es una labor sumamente compleja, la cual debe considerar múltiples aspectos, en particular si se requiere de una formación docente, es decir: enseñar a enseñar.

El caso de la educación artística es de singular dificultad, ya que las

habilidades requeridas para la implementación de dinámicas relacionadas con el arte dependen de un espíritu espontáneo, lúdico, preparado para todo tipo de sorpresas, positivas y negativas. Entonces se hace necesaria una cierta plasticidad en la personalidad del docente que está intentando trabajar con los variados lenguajes estéticos que requiere el arte en su conjunto.

La maravilla de trabajar con el arte es que puede ser sumamente entretenido y formativo a la vez. El arte puede condicionar a quien lo practica para apreciar y valorar las múltiples facetas de la vida que se presentan mediante las representaciones y sus contenidos, puede ayudar a comprender nuevas formas de ver el mundo y no darle tanta importancia a todas aquellas cosas que no la tienen. “En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporciona un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia humana” (Eisner, 1972, Pág. 9). Sin embargo su enseñanza exige de cierta disciplina y convicción, misma que los estudios teóricos no son del todo capaces de brindar; se requiere ante todo de la práctica sostenida.

El *PEP* –tanto el 2004 como el 2011– siendo un programa basado en competencias exige al educador o educadora que las mismas se lleven a cabo, sin embargo la *Licenciatura en Educación Preescolar 1999* carece de dicha perspectiva. Los estudios del nivel superior exigen ante todo un alto nivel cognitivo que justifique el desempeño profesional, sin embargo el caso de la educación preescolar requiere de habilidades, destrezas, sensibilidad, espontaneidad, paciencia, control y una particular vocación entre otras cosas, todas ellas relacionadas a la par con el ser y el hacer además del saber.

Es importante que un docente de dicho nivel tenga un amplio panorama del mundo y del quehacer educativo, tanto para conocer su contexto como su función de educador dentro del mismo, tema del que se encargan la mayor parte de las asignaturas del currículum. Sin embargo se está minusvalorando la dimensión real y auténtica de la relación existente entre el grupo de párvulos y la educadora mediante el juego simbólico que proporciona la práctica artística.

Los seis campos formativos que considera el *PEP* son sumamente importantes y se encuentran según este análisis en su justa dimensión, la

educadora lo puede corroborar en sus estudios de licenciatura a partir de sus análisis teóricos. Sin embargo ella espera que la escuela le otorgue las capacidades para abordarlos en su justo equilibrio al momento del egreso. La estudiante suele ser pasiva y no cuestiona el currículum, cree que este le brindará todas las herramientas necesarias para su desempeño eficaz, pero al llegar a cuarto grado se comienza a dar cuenta de que en sus prácticas se le exigen cosas para las cuales no fue suficientemente bien formada, y lo último que cuestiona es su propia actitud y vocación frente a la actividad artística.

El currículum de la *LEP 1999* –al igual que la *LEP 2011*– trata de corregir las deficiencias del alumnado en términos cuantitativos de información y de saberes teóricos, pero no está tomando en cuenta la inmensa práctica que requiere el arte para brindar los primeros frutos de expresión y apreciación estética.

## **CAPITULO III**

### **Perfil y formación de las educadoras**

Después de la contextualización de la carrera magisterial del nivel preescolar, y del análisis y cotejo de los planes *LEP 1999* y *PEP 2004*, nos adentraremos a revisar la realidad un poco más de cerca. Se requiere ante todo de reconocer la labor de la educadora en su conjunto y el modo en que los lenguajes estéticos participan de su quehacer profesional, tomando en cuenta las necesidades y derechos de los niños de contar con experiencias auxiliares para su desarrollo integral.

Como hemos visto en el campo de desarrollo *Expresión y Apreciación Artísticas* del *PEP*, se enuncia una serie de competencias en relación a cada área o disciplina del arte (música, teatro, danza y plástica), las cuales supuestamente deben ser desarrolladas por la población infantil durante los tres ciclos del preescolar. Sin embargo también hemos visto que el currículo de las educadoras no está conformado por competencias<sup>18</sup>, es decir que no se especifica que la educadora deba contar con ellas.

Estas contradicciones no debían serlo, y desde el punto de vista tanto de la producción artística, como de los procesos de evaluación, parece imposible que la educadora logre el desarrollo de un conjunto de competencias en los niños de las cuales ella carece. Aunque esta paradoja ya se ha planteado en el capítulo anterior, no está por demás sugerir por pura lógica elemental que las reformas magisteriales deben coincidir en criterios con los aprendizajes que se esperan de los niños durante la educación básica. El caso de la *LEP 1999* es ejemplo fehaciente de dicha incoherencia, al menos en lo que a la educación artística se refiere.

Parece perentorio definir hasta dónde y desde dónde la educadora puede procurar el desarrollo de al menos algunas de las competencias de expresión y apreciación artísticas que exige el *PEP* dada la realidad actual. También si es pertinente el enfoque por competencias en función de la auténtica significación del arte. Para ello se hará una breve revisión que rescata las bases del propio

---

<sup>18</sup> Aplica para el Plan 1999, puesto que a partir del acuerdo 650, nuevo Plan de estudios de la Reforma 2012, el diseño está enfocado por competencias (aunque se contradice con su mapa curricular que satura de asignaturas el tiempo escolar, por ejemplo en el primer semestre se imparten 38 horas semanales, lo cual complica el trabajo por competencias, ya que el alumnado está conminado a permanecer en las aulas).

discurso del *PEP*, pero reorientando el enfoque con el que se formula e incorporando nuevas reflexiones.

El trabajo de campo confirmó algunos supuestos acerca del desempeño de las educadoras cuando laboran en prácticas. También confirmó supuestos acerca de la percepción del profesorado de la ENMJN sobre el tema y sobre la importancia de tomar en serio la participación de la práctica artística en los espacios escolares de preescolar. La información recabada podrá ilustrar parte del problema a lo largo del presente capítulo.

### **3.1 Perfil artístico de la educadora antes y después de 1984**

Como se vio en el primer capítulo, la concepción de la educación preescolar se fue modificando a lo largo del siglo XX, pero hasta la reforma de 1984 se mantuvo la idea de que la educadora debía contar de manera enfática con sensibilidad estética, habilidades artísticas, y destrezas musicales.

Una de las constantes que dibujan el perfil general de la educadora hasta principios de los 80 es el desarrollo del gusto y del sentimiento estético. La educadora además de ser expresiva corporal y vocalmente debía contar con un carácter alegre, jovial y lúdico. “para la Profesora Rosaura Zapata, la educadora debía tener una amplia cultura general, gozar de buena salud, poseer sentimiento estético. Tenía que ser dinámica, laboriosa, alegre, pródiga en bondades. La educadora debía ser una verdadera trabajadora social” (Sandoval, 1985, p. 48).

Aunque los planes de estudio fueron sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, no fue sino hasta la profesionalización de la formación normalista que cambió la concepción de lo que debe saber, saber hacer y saber enseñar la educadora a sus educandos de preescolar.

Si bien los discursos no han cambiado tan rotundamente de 1984 a la fecha –pues se sigue hablando de la importancia del arte en la educación– estos no se encuentran apuntalados por las configuraciones curriculares, y cada vez menos por las prácticas profesionales, es decir, lo que sucede realmente en los jardines.

Por una parte, según vimos en el capítulo segundo, los mapas curriculares de la Licenciatura no consideran el arte como un requisito primordial sino como algo en última instancia complementario. Por otra parte los profesores que acuden a las prácticas observan que tanto las educadoras en servicio como las maestras en formación que llevan a cabo sus prácticas eluden tanto como sea posible las prácticas intencionadamente artísticas. De las entrevistas del trabajo de campo, tema del cual se ocupa el capítulo IV, se obtuvo información clave para enmarcar este trabajo, por ejemplo, uno de los docentes entrevistados comenta:

“Yo pienso que cada vez más, las alumnas llegan con más carencias y sus actividades también son poco creativas, muy limitadas, delegan mucho en por ejemplo el maestro acompañante de piano, más que ellas diseñar y poder dirigir con conocimientos mínimamente adecuados una actividad...”

Expresiones de este tipo estuvieron sumamente presentes durante las entrevistas denunciando, hasta cierto punto, un descuido alarmante por parte de los responsables de la educación básica que privilegian determinados contenidos formativos sobre otros, en este caso los relacionados con lo estético.

Si en los inicios de la profesión de educadora el perfil de egreso tenía una relación estrecha con el perfil de ingreso, fue un aspecto que perdió fuerza según avanzaron las décadas y se fue masificando la educación, lo cual es comprensible dada la complejidad de los grupos numerosos.

Una de las maestras entrevistadas comentó que al delimitar el perfil de ingreso se corría el riesgo de caer en la exclusión, puesto que las aspirantes de zonas marginadas –justo donde es más escasa la formación artística– no tendrían oportunidad de entrar a la Normal. Razones incluso bien fundamentadas puede haber muchas, pero eso no soluciona un problema educativo que restringe la posibilidad de forjar un futuro más humano que instrumental.

En los rasgos deseables marcados en el Plan de estudios 1999, según se vio en el capítulo segundo, no se menciona nada que tenga que ver con lo estético ni con las capacidades artísticas, aunque uno podría suponer que algunos de los

rasgos estipulados podrían ser favorecidos por la práctica artística, pero de ningún modo esto queda establecido.

### **3.2 La función de la educadora en la formación artística del preescolar**

Tanto el *PEP 2004* como el *2011* parten de que: a) el niño ingresa al preescolar con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. b) aprenden en interacción con sus pares, y c) el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje (PEP 2004, p. 32, PEP 2011, p. 20-21). La única diferencia entre ambos planes es que el primero además contempla en el mismo cuadro que “la función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender”.

Sobre todo en la edad preescolar es que la actividad artística se vincula de manera natural con el mundo lúdico, mediante el juego simbólico, la manipulación de materiales o las rondas. Partiendo de estos supuestos, la educadora debe por un lado permitir que los niños expresen, comuniquen y compartan sus conocimientos previos de manera que retroalimenten sus experiencias con sus compañeros de escuela. Esta es la manera en que aprenden en interacción con sus pares, no sólo en el tiempo del recreo, sino durante las actividades propias del jardín. Si el niño sólo juega a la hora del recreo, se está mutilando la oportunidad de potenciar los aprendizajes en la mayor parte del tiempo escolar; es así que se entiende que el juego no debería estar reservado exclusivamente para este momento, sino vinculado con las actividades formativas propiamente.

La función de la educadora en el ámbito de lo artístico consiste entonces en propiciar situaciones de juego, ya que los niños “También ejercen su capacidad imaginativa al dar a los objetos comunes una realidad simbólica distinta de la cotidiana y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.” (PEP 2011, p. 21) Así que:

Una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar a las niñas y los niños hacia el juego, ya que puede alcanzar niveles complejos por la iniciativa que muestran. En ocasiones, las sugerencias de la maestra propiciarán la organización y focalización del juego, y en otras su intervención se dirigirá a abrir oportunidades para que fluya espontáneamente (p. 22).

Si la educadora tiene un espíritu lúdico, si se conmueve con las expresiones artísticas de los niños y es capaz de encontrar en ellas significados, entonces estará en condiciones de propiciar situaciones didácticas para explotar los lenguajes abstractos propios de las artes. Pero para ello también deberá ser capaz de expresarse –aunque en un nivel, si se quiere, básico– por medio de las actividades estéticas.

Si el *Programa de Educación Preescolar* está planteado a partir de un enfoque por competencias, serían al menos las mismas competencias las que debería conocer y dominar la educadora antes de confrontar profesionalmente un grupo de preescolar.

### **3.3 Papel del arte en la formación integral del niño.**

Sería bueno comenzar por trazar una serie de preguntas para luego tratar de responderlas, por ejemplo: ¿para qué debe el niño dominar las competencias artísticas estipuladas por el *PEP*?; ¿para qué fomentar el juego simbólico del niño pequeño?; ¿de qué le sirve al niño apreciar los lenguajes estéticos y expresarse por medio de ellos?; ¿puede la educación artística coadyuvar en el desarrollo de las demás competencias que se plantean en la educación preescolar sin perderse de sus propias intenciones formativas?. Aunque se pueden agregar algunas preguntas más a este respecto, nos conformaremos con dar salida a las respuestas de este conjunto de interrogantes, lo cual no es del todo sencillo.

Existe toda una justificación en el documento del *Programa de Educación Preescolar 2004* respecto a la necesidad de que el niño desarrolle competencias propias de los lenguajes artísticos. El argumento que se puede deducir, a falta de una respuesta explícita a esta pregunta y con el afán de interpretar el Programa cabalmente, es que para poder expresarse mediante los distintos lenguajes artísticos hace falta contar con un mínimo de dominio de las técnicas que lo permiten, pues sin ellas aunque se pretenda comunicar o interpretar un mensaje relacionado con el mundo de lo estético, se carecerá de los medios requeridos.

En el documento curricular se puede apreciar un listado del modo en que las competencias de expresión y apreciación artísticas se manifiestan, por ejemplo “interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él”, “comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados”, “Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música” o “representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. Suman un total de nueve competencias que se manifiestan de 59 maneras diferentes, entre las cuatro disciplinas artísticas incluidas en el programa (PEP, 2004, p. 98-104).

Sin embargo hace falta una buena conexión argumental de la que alarmantemente carece el Programa. Dicho de otro modo, justifica el valor de la formación artística (p. 94-97) y luego, de un salto se presentan las competencias y sus diversas formas de manifestarse, pero en dichas competencias no queda de ninguna manera estipulada la relación directa con el discurso que les precede.

Aunque se puede pasar por alto esta conexión, queriendo de buena gana hacer honor a lo que se trata de decir, es menester especificarlo, ya que de otra manera se puede caer en un modelo conductista de manera inconsciente. La razón es que se presentan las manifestaciones de un modo absolutamente observable y cuantificable, medible con regla y báscula mediante parámetros como: escucha, sigue, inventa, modifica, comprende, identifica, reproduce, describe, reconoce, baila, participa, emplea, coordina, etc.

Todas estas son acciones observables pero de las cuales poco se sabe en relación con el universo interior del niño, y no es que estén equivocadas o sea indebido que el niño se manifieste. El problema aquí es que el planteamiento que se tiene no deja ver si realmente el niño está otorgando una significación al arte o simplemente responde a comandos establecidos de manera mecánica. Para completar el cuadro de competencias de un modo menos engañoso faltaría agregar manifestaciones como: se alegra, se entristece, se enoja, se asusta, se emociona, decide, rebate, perdona, llora, ríe, se interesa, etc. las cuales no figuran en el texto por ningún lado. Aún así serían conductas observables, pero al menos no respuestas de escenificaciones programadas, sino evidencias de que el niño se conmueve por las formas artísticas que se le presentan despertando su universo personal de significación estética.

Si le sirve al niño o no le sirve expresarse mediante los lenguajes estéticos o si sabe apreciarlos es algo subjetivo. Visto desde el punto de vista de la supervivencia biológica muchos podrían argumentar que esto no se requiere, sin embargo la comunidad docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños<sup>19</sup> opina que para el sano desarrollo psicológico, emocional, intelectual y social del niño estas capacidades son ineludibles.

Se podría dedicar no sólo un capítulo completo, sino un libro entero o más a justificar la importancia de elevar los referentes culturales, lúdicos, estéticos, axiológicos, e incluso las competencias físicas y cognitivas mediante la práctica artística para equilibrar las potencialidades globales del ser humano. Sobra bibliografía representativa de filósofos, pedagogos y educadores de todos los tiempos para apuntalar esta aseveración –por supuesto cada uno con sus reservas metodológicas– pasando por Aristóteles, Comenio, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Piaget, Vigotsky, Gardner, Eisner, Willems, Claparede e incluso los propios programas de educación artística de la educación básica, sin embargo cabe hacer sólo algunas reflexiones.

---

<sup>19</sup> Los resultados del trabajo de campo que se expondrán a lo largo del siguiente capítulo muestran un consenso absoluto (nadie en contra) a favor de la necesidad de incluir la educación artística, en particular a la población preescolar y a las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Tanto el juego como los chistes o el arte en sus múltiples manifestaciones son los parangones universales del gozo –que no del placer propiamente dicho–, dado que todas las personas prefieren reír, sentir emoción, diversión e incluso llorar, que quedar inertes como robots frente a los estímulos sociales o ambientales. Y si estas motivaciones no son las únicas que pueden conmover el espíritu humano, son definitivamente las más recurridas para darle sentido a la emotividad y para representar situaciones identitarias, imaginarias o de convivencia.

No es de ninguna manera sencillo resolver el acertijo de cómo enseñar el arte en preescolar, incluso contando con la especialidad disciplinaria (música, teatro artes visuales o danza), menos aún si no se cuenta con una buena preparación artística como es el caso de una cantidad considerable de egresados magisteriales, con lo cual se complica el escenario de intervención docente y con ello la metodología apropiada para su desempeño. El peligro aquí es que por querer lograr la manifestación de ciertas competencias se pueden distorsionar tácitamente los propósitos educativos del arte, persiguiendo erróneamente determinados resultados pero sin enlazar adecuadamente los procesos. “...sin una educación artística apropiada que cultive esos medios de expresión y aliente esas primeras manifestaciones de la creación estética, la acción del adulto y las coacciones del medio familiar o escolar por lo general frenan o contrarrestan esas tendencias, en lugar de enriquecerlas” (Piaget 1999, p. 195).

Y volviendo a la primera pregunta ¿para qué se deben dominar las competencias? Nadie lo sabe en realidad –aunque muchos creen saberlo– porque por sí mismas no desvelan las intenciones ocultas del arte. Parece ser que están incompletas, y no porque haya que ampliar el repertorio de manifestaciones, sino que hace falta reorientar los propósitos hacia la búsqueda de la auténtica significación del arte y del mundo simbólico del infante.

Vigotsky se cansó de decirlo, el teatro no se puede enseñar, o mejor dicho no aconseja obligar al niño a que participe en escenificaciones teatrales, puesto que él se encarga de diseñarlas por sí mismo en participación con sus pares.

Empezar con un texto literario, memorizar palabras extrañas como hacen los actores profesionales, palabras que no siempre corresponden a la comprensión y los sentimientos de los niños, frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto (Vigotsky, 2008, p. 81).

Allí es donde no se cumplen los propósitos de emancipación, autonomía y liberación de la capacidad de goce estético. Tampoco se les debe obligar a cantar o a bailar el Jarabe Tapatío si no quieren. Y puede ser que lo logren si se les adiestra, y poner en acción todas las manifestaciones de las competencias exigidas, pero de ninguna manera queda garantizado que hay un goce auténtico por parte del niño. Por lo tanto no se cumplen tampoco los propósitos educativos en torno a la educación artística, a pesar de que se pudiesen manifestar una serie de competencias de manera externa.

Por otra parte, no es posible estandarizar las demandas de cada expresión del arte, y con ello la metodología para conocer sus lenguajes particulares. Pues no es lo mismo la música en donde todos se pueden sumar a una batucada de percusiones –e intuitivamente seguir el ritmo hasta empatarse con los demás y romper los tambores o las maracas de la emoción– que el teatro que exige interacciones sumamente específicas, o la plástica que se puede explorar de manera más o menos individual, o la danza que requiere de estructuras psicomotrices dadas. Cada una de estas disciplinas conlleva sus propios principios metodológicos o técnicas y la educadora debe saberlo si pretende estimular su uso en el Jardín.

Se parte del supuesto de que la educación artística existe y por lo tanto se puede ejercer dependiendo de los propósitos, metas y metodología empleada. Las competencias que se persiguen pueden manifestarse siempre y cuando sea de un modo auténtico y natural. “No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo” (Vigotsky 2008, p. 82).

El niño pequeño no distingue entre disciplinas artísticas y divulgación científica. En la edad de 4 a 6 años sólo se piensa en jugar de uno u otro modo, con mayor o menor actividad, y con desplazamientos físicos según el carácter de cada quien. Pero lo que es indiscutible es la necesidad del niño por recrearse en su mundo simbólico y crear sus propias representaciones, aunque también se suma gustoso a las elaboraciones lúdicas de sus pares. Al momento del juego el niño explora, experimenta, cuenta, selecciona, elige, clasifica, se expresa, reconoce sus posibilidades corporales, comprende algunos mecanismos del mundo natural y social, se comunica y de hecho consigue por sí mismo la manifestación de muchas de las competencias establecidas por el *PEP*, aunque existen otras que no se pueden lograr si no es bajo la influencia o intervención del docente, como es el caso del ritmo, el uso de algunos materiales propios de las artes plásticas, los pasos de una danza o la introducción al mundo simbólico de la lecto-escritura.

Idealmente, la destreza del docente consistiría en poder acercar nuevas experiencias estéticas al preescolar sin interferir, o mejor aun potenciando las manifestaciones simbólicas que se presentan espontáneamente para aprovechar los intereses lúdicos del momento. Puede también generar atmósferas simbólicas a partir de cuentos o historias captando el interés del grupo, para luego invitar desinteresadamente al grupo a la participación artística, y nada mejor en esos casos que un ambiente interdisciplinario.

Abordar los contenidos del programa de una manera estricta y sistemática, por un lado puede ayudar a controlar al grupo y a desarrollar determinadas competencias, pero por otro amenaza de manera continua las posibilidades de expresión y apreciación espontáneas del niño; aunque es difícil captarlo, dado que en mayor o menor grado éste logra hacer lo que se le pide de acuerdo con la planeación docente.

Desde el punto de vista intelectual, muy a menudo la escuela impone conocimientos ya confeccionados, en lugar de alentar la investigación, pero se lo advierte poco, porque el alumno que repite simplemente lo que se le ha enseñado parece tener un rendimiento positivo, y no se sospecha

cuántas actividades espontáneas o curiosidades fecundas han sido ahogadas. En cambio, en el ámbito artístico, donde nada puede reemplazar habitualmente lo que la presión adulta corre el riesgo de destruir sin remedio, resulta evidente la existencia de un problema que en realidad afecta a todo nuestro sistema habitual de educación (Piaget, 1999, p. 197).

Desde el punto de vista de lo estético, los ambientes interdisciplinarios son más adecuados para capturar los volátiles intereses de los niños pequeños. Cambiar de juegos y aprovechar las oportunidades formativas que se presentan en sus estructuras particulares de realización; relacionar los personajes de cuentos y canciones con la exploración del mundo natural y social. Seleccionar, clasificar, ordenar, comparar, calcular, etc. son operaciones que el niño aprenderá mejor mediante el juego que por medio de ejercicios acartonados y estandarizados para todo el grupo. El lenguaje, al igual que las demás actividades del Jardín se aprende a lo largo de las interacciones mismas, y por supuesto la educadora juega un papel importante para que se haga un uso correcto del mismo y propiciar reflexiones en torno al uso de las palabras, así como a la estructura tanto sintáctica como semántica del lenguaje. Pero para ello no hace falta hablar demasiado, sino dar los ejemplos adecuados y las correcciones pertinentes. En realidad los contenidos de los seis campos formativos forman una red en donde los nudos parten justamente del juego simbólico, de las interacciones entre pares, de la experiencia estética, de la investigación y de las reflexiones continuas de la educadora sobre todas las vivencias derivadas de las acciones mencionadas. Lo mejor de todo, nada de esto se contradice con los propósitos discursivos de los programas educativos.

### **3.4 Competencias didácticas para el empleo del lenguaje estético en la escuela**

Para abordar este punto cabría iniciar de nuevo con otra serie de preguntas como: ¿debería la educadora saber algo de historia del arte?, ¿debería leer poesía

habitualmente?, ¿debería saber distinguir los instrumentos musicales de una grabación?, ¿debería saber pintar un cuadro de manera simple?, ¿debería poder formar una sencilla orquesta de percusiones con los niños?, ¿debería ponersele chinita la piel o llorar de exaltación por ejemplo con el Tannhäuser de Wagner?, ¿debería saber qué pinturas no son tóxicas, o qué tipo de actividades teatrales interfieren con el desarrollo del espíritu artístico del niño en vez de fomentarlo?, ¿qué puede esperar de los niños si les enseña una danza? o ¿para qué implementar la vivencia artística en la escuela?.

Si se analizan por separado los elementos que conforman la experiencia estética, parece que la formación requerida para dar respuesta a todas estas preguntas implica bastantes exigencias, sobre todo si se asume que cuando las estudiantes ingresan a la carrera poseen experiencias muy vagas respecto a la expresión y apreciación artísticas. Sin embargo, si se analizan como unidad puede ser un asunto un poco menos complicado de lo que parece.

Los referentes culturales con que cuentan las alumnas al ingreso de la Licenciatura se remiten por lo general a escuchar la música de moda mientras desconocen obras o autores representativos de música clásica. De la misma forma carecen de mecanismos para determinar por ejemplo si una obra pictórica es surrealista o impresionista, por lo tanto no suelen asistir a museos, y cuando llegan a ir como parte de sus tareas escolares, no le encuentran sentido a buena parte de la oferta iconográfica. Algo similar sucede con el teatro, la danza contemporánea o la literatura en general<sup>20</sup>.

Con base en estos antecedentes tenemos una guía para comprender por qué suele ser insuficiente la asignatura de *Expresión y Apreciación Artísticas* impartida en 3º y 4º semestres. Sin embargo la realidad demanda soluciones más que explicaciones. El tema en cuestión es saber qué elementos requieren, al menos a nivel de suficiencia, para desempeñarse como guías de experiencias artísticas en los grupos de preescolar.

---

<sup>20</sup> Información derivada de cuestionarios a dos grupos de primer ingreso y a un grupo de segundo año.

Aunque el diseño curricular de la *LEP 1999* no está estructurado a partir de competencias<sup>21</sup>, es inevitable considerar un mínimo dominio de ellas, pero no a manera de acciones concretas, sino de áreas de dominio específico.

Con esto se pretende decir que si es momento de escuchar música, a la maestra deberá también gustarle lo que se está escuchando pues:

En el caso de la audición en el aula, el alumno es el <<agente activo>> y el maestro el que propicia la acción a través de la selección del material y la orientación con que guía la audición (...). Un trabajo serio por parte del docente permite a los niños acercarse a productos culturales muy diversos. De allí el sentido pluricultural de la música y el enriquecimiento a través de ella” (Raspo de Vanasco, 2000, p. 5).

Para poder seleccionar material no sólo debe saber qué es lo adecuado, sino involucrarse con él. Y si llega la hora de ejecutar un sencillo ensamble de percusiones ella (o él si es educador) es quien debe poder guiar el ritmo a seguir, puesto que los niños por muy talentosos que casualmente sean siguen siendo un tanto caóticos en su organización.

Si llega el momento de hacer teatro, es la educadora quien debe proveer de materia prima simbólica a la imaginación de niñas y niños. Es a partir de las experiencias sensibles, corporales y literarias que el grupo de párvulos puede edificar sus propias escenificaciones, pues como dice Vigotsky:

El análisis científico de las elucubraciones más fantásticas y alejadas de la realidad, como por ejemplo, los mitos, los cuentos, las leyendas, los sueños, etc. nos confirman que, las mayores fantasías no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación” (2008, p. 18).

---

<sup>21</sup> Hasta el momento del cierre de esta tesis no ha estado disponible el programa de Expresión y Apreciación Artísticas proyectado para el sexto semestre de la LEP 2012, publicado en el acuerdo 650 de la nueva Reforma, la cual ya está estructurada bajo el enfoque de competencias.

Para ello es importante que la docente no pierda de vista la manera en que se retroalimentan las diferentes actividades del jardín, de ser posible al margen de toda clase de fragmentaciones. Por ejemplo: gato, conejo, gallina, lombriz, araña o cualquier otro animal –real de preferencia – así como las plantas que circundan al jardín y las que eventualmente se cultivan en él, e incluso artefactos diversos – autos, aviones, bicicletas, teléfonos, cazuelas, etc. – son materia prima para crear cuentos, dramatizaciones, canciones, bailes, escenarios, así como para comprender aspectos del mundo natural y social, o para fortalecer el pensamiento matemático e incorporar elementos fundamentales para resignificar el lenguaje hablado.

Son básicamente dos las competencias con que debe contar la educadora en este punto para lograr actividades relacionadas con la actuación o dramatizaciones, por un lado la gracia, la expresión oral y corporal para narrar cuentos e improvisarlos de acuerdo a los contenidos que pretende abordar en su planeación. Por otro lado la capacidad de ser proveedora de “material simbólico” es decir, de elementos que despierten el interés el párvulo para ingresar al mundo de la imaginación y con ello crear sus acciones e interacciones con los pares.

En el caso de la plástica, lo indispensable es que niños y niñas experimenten con materiales como arcillas, masillas, colores o pinturas de agua para representar aquellas cosas que ya se encuentran en su mente. De nada sirve sentar a los niños frente a las mesas si éstos no saben qué van a hacer ni tienen una intención. Para cuando los educandos tienen frente a ellos los materiales, ya las manos deben contar con una intención que surja de su capacidad para plasmar las representaciones mentales surgidas a partir de sus experiencias con el mundo de los objetos y los personajes simbólicos. Estos no pueden ser impuestos por la maestra, así que en realidad la profesora sólo debe permitir –y en su caso cuestionar la manera de sortear complicaciones– que el niño resuelva a su manera la forma de expresar y darle valor a sus ideas.

El niño puede ser capaz de manejar algunos pasos de baile según se le instruya, pero no tiene una inclinación disciplinaria respecto a ello. Es mejor en este caso propiciar mediante el juego los movimientos psicomotrices necesarios

para animarle a danzar, en función de su interés por el movimiento rítmico. Si no se tiene en mano una posible moldeable escenificación relacionada con los personajes o elementos de sus juegos simbólicos será difícil lograr que todo un grupo se involucre con una actividad de corte teatral. En este sentido Isabel Tejerina comenta que:

Juego y libre expresión son las constantes del *juego simbólico de roles*, juego dramático espontáneo, y de la *dramatización o juego dramático*, práctica organizada en la escuela, la cual usa el lenguaje dramático con la finalidad apuntada de estimular la creación y como medio educativo para favorecer el pleno desarrollo de la persona. Su principio básico es que no debe estar supeditada a la consecución de un producto final para ser representado, ni sometida a la presión de exigencias estéticas, objetivos que ponen en peligro la espontaneidad, el juego y la experimentación, sobre los cuales debe basarse la pedagogía de la expresión dramática infantil (1994, p. 8).

Cerramos el punto agregando que la competencia didáctica de la educadora, en el caso del teatro, se refiere más a su habilidad para por un lado proveer información y materiales que despierten el interés del grupo, y por otra su capacidad para captar el modo en que se manifiesta dicha inquietud, sumarse a la creatividad simbólica surgida de las interacciones infantiles y dar orden a las actividades pero siempre enfocándose en las experiencias y procesos de aprendizaje, en vez de programar eventos para padres de familia obligando a los niños a generar productos, situación por demás común en Jardines de Niños.

### **3.5 El papel del arte en el fomento de valores**

Existen algunos conceptos que por sus implicaciones sociales tienen una vinculación hasta cierto punto natural, como lo son la cultura, los símbolos, el arte y los valores. Si bien la convivencia entre personas y grupos puede existir a partir

de un conjunto de valores al margen de las expresiones artísticas, también es cierto que mediante ellas se puede plasmar la esencia misma del espíritu de una comunidad. De alguna manera las artes se encargan de dar a conocer los diferentes contextos culturales del planeta. A lo largo de la historia, las expresiones artísticas han tenido un papel trascendental en la difusión de los valores de sus respectivas culturas. Por medio de los símbolos inscritos en las manifestaciones artísticas, quedaron claros desde el inicio de las civilizaciones aquellos aspectos cotidianos, ideológicos, místicos y estéticos prioritarios para cada sociedad, “a través de las distintas épocas, los artistas han utilizado el arte para expresar los valores que les resultaban más apreciados y para ofrecer agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo” (Eisner, 1972, p. 10). De la misma forma, el arte en la actualidad se sigue caracterizando por expresar, comunicar, exhibir, denunciar o reclamar situaciones sociales que dan cuenta del mundo en el que está inserto el artista como ciudadano. “León Tolstoi, el célebre escritor ruso, consideraba que el arte es la comunicación de un hombre, o un grupo a otro. Cuando dicha emoción era sincera, hondamente sentida y comunicada a los demás para que éstos pudieran también sentirla, tal sentimiento alcanzaba el estatus de arte” (p. 6). Estas peculiares formas o metáforas implícitas en el arte están vestidas de códigos sociales que conllevan, aunque rehúyan de ello, una enorme carga simbólica mediante lo significativo y muchas veces abstracto de sus lenguajes.

Actualmente, como efecto de la anomia social existente en el mundo globalizado, el concepto de arte se ha demeritado de tal modo que basta con hacerse famoso gracias a las grandes televisoras o radiodifusoras para obtener el reconocimiento de artista, independientemente de la profundidad, seriedad o compromiso que se tenga con la función estética-creadora. Es por ello que los “artistas” producidos por las grandes televisoras mantienen generalmente un nombre mientras cumplan con sus contratos. Esta clase de personas suelen reproducir de cara al público las ideologías que les dan de comer y/o mantienen con lujos y privilegios. Suelen ser líderes de opinión, es decir, el público cree en

sus palabras por el simple hecho de aparecer en pantalla y ser altamente conocidos.

Cuando en el nombre del arte se exhiben obras con objetivos comerciales y mercadotécnicos se deforman los valores básicos de identidad, deformando incluso la capacidad de reflexión, es por eso que si al individuo no se le brinda la oportunidad de formarse artísticamente, le será difícil reconocer el valor y la diferencia entre la oferta supuestamente artística y la verdaderamente artística en el medio social en que se desenvuelve. También le será más difícil reconocer cuando el recaudador de autógrafos que no puede elegir las obras en las que participa, dice lo que piensa realmente, o dice lo que le han encomendado decir sus patrocinadores.

El artista comprometido con su quehacer normalmente vive –aunque a menudo precariamente– de manera autónoma, y puede exponer abiertamente a través de su particular modo de decir las cosas las verdades del mundo en que se desenvuelve, sin el temor de perder créditos en una nómina que suele ser de carácter autogestivo. También a veces los auténticos artistas, cuando son exitosos y famosos ponen condiciones a las compañías de discos, a los teatros, a los museos, o a las mismas televisoras para no ser censurados y expresar a públicos mayores aquellas conformidades o inconformidades que nutren su creatividad.

Sin embargo nuestro tema no son los artistas profesionales sino el artista potencial que reside en cada persona, puesto que la práctica artística como afición o pasatiempo es algo por lo que cada ser humano tiene derecho, al igual que el desarrollo de una gran capacidad de gozo frente a las incontables manifestaciones artísticas. En este sentido la práctica artística escolar debería ser idealmente un espacio auténtico en el que se expresen aquellas inquietudes, discrepancias, contradicciones, gustos, acuerdos, descubrimientos, convicciones y propuestas al margen de imposiciones y valoraciones basadas en principios de autoridad o supeditadas a las aprobaciones institucionales, ya que el arte no es arte si no es libre y si no cuenta con una interpretación auténtica por parte de quien lo practica.

### 3.5.1 La enseñanza del arte

La enseñanza del arte en las escuelas debe cumplir una doble función, la de ayudar a apreciar, valorar, comprender, interpretar, disfrutar o cuestionar las obras artísticas que se perciben mediante los sentidos y el intelecto, y la de expresarse emocional y estéticamente mediante la acción del cuerpo y el gesto, de la intuición y la espontaneidad –como es el caso de la música, la danza, la actuación, etc.– o mediante productos artísticos –como las artes plásticas y visuales, la literatura, el guión, la composición, etc.–. Sin embargo el rango de calidad productiva o expresiva dependerá de la profundidad con que se trabaje en el centro escolar, del tiempo que se le dedique y de la metodología que se utilice para impartir el arte, pero por lo general los objetivos no son profesionalizantes sino complementarios a los cursos curriculares. Pero estas dos funciones en la enseñanza del arte no alcanzan a ser significativas si no se contempla un esquema contextual a partir del cual volver sobre lo percibido o sobre lo hecho, a relacionarlo con otras obras de carácter histórico y contemporáneo, local o global. “El eje de contextualización implica identificar las relaciones de los diferentes modos de representación dentro del campo cultural del presente y del pasado, y el contexto en el que cada artista produjo sus obras” (Alderoqui, 2003, p. 39).

El gran problema que se ha manifestado a lo largo de este trabajo se relaciona con la condición de la educación artística en el entorno escolar

De hecho el currículum de artes en la educación básica, media básica y media superior siempre es exiguo, y en el ámbito de la educación superior forma parte de la extensión universitaria y cultural.

No obstante la práctica artística dentro de la escuela, mucha o poca, juega un papel fundamental en la capacidad del alumno para comprender el simbolismo inscrito en los distintos lenguajes estéticos, mismos que ininidad de veces comunican estados de ánimo, o situaciones de lo político o social que el lenguaje académico no puede hacer, o al menos no con el mismo sentido y profundidad, dado que para ello se requiere la experiencia corporal y sensorial.

El arte pues, se presenta como un aliado insustituible de la expresión e interpretación, simple o abstracta, del mundo emocional y mental del ser social. En éste residen muchos de los rasgos de identidad que dan lugar a la cohesión de las comunidades locales y globales, “el aprendizaje de las artes lejos de ser un saber inútil y secundario es constitutivo de la formación de los niños y adolescentes y debería ser una actividad habitual en la vida de cualquier persona” (Alderoqui, 2003, p. 29).

### **3.5.2 La educadora como transmisora de valores culturales en el ámbito docente.**

Partiendo de que el arte y la cultura son dos conceptos cuyos contenidos son de algún modo inseparables, la práctica artística ofrece a niñas y niños la oportunidad de conocerse a sí mismos en función de los elementos estéticos que les rodean. Dicha práctica, además de coadyuvar al desarrollo de múltiples competencias en los ámbitos corporal, emocional social e intelectual prepara al alumnado para comprender su entorno y las formas culturales que se le presentan. En ese sentido, la intervención de la educadora es de vital importancia, ya que un gran número de estudiantes carecen de oportunidades para conocer los lenguajes artísticos a partir de su propia experiencia. Esto deriva de la limitada formación artística de la población en general de la cual sus familias forman parte, ya que en su mayoría provienen de zonas de escasos recursos. Si las propias educadoras, al ingreso a la escuela Normal carecen de referentes de significación estética, según se verá más adelante de acuerdo con el diagnóstico del trabajo de campo, no sería de extrañarse que los niños a quienes van a educar compartan de cerca esta misma realidad.

En general los valores se adquieren, además de lo aprendido en casa, a partir de la convivencia y los quehaceres escolares. Es por ello que la manera en que la educadora se relaciona con el grupo de párvulos determina muchas veces la percepción de niñas y niños acerca de las nociones de responsabilidad,

derecho, respeto, paciencia o tolerancia, así como dedicación, entrega, y reconocimiento de aportaciones y virtudes de los pares en las actividades grupales. Por otra parte las actividades de corte artístico no pueden en general separarse de la idea de juego o diversión, ya que generalmente se accionan desde el terreno simbólico y fantástico. Las ideas y situaciones que la fábula o el cuento sugieren, detonan la imaginación y la creatividad del niño para representarlas a partir del uso del sonido, del color, de los objetos o de diversas escenificaciones. Al mismo tiempo, los contenidos de la lírica tradicional ayudan a comprender las nociones básicas del respeto por las personas y por la naturaleza.

Es no sólo poco recomendable, sino incluso difícil impartir una educación preescolar al margen del interés lúdico del niño, quien lleva impresa en su naturaleza la capacidad de aprender jugando, explorando y recreando mundos a partir de los elementos simbólicos que surgen de las formas que se presentan continuamente a sus sentidos. De nada le sirve al niño que le cuenten cuentos si no se le va a permitir hacer uso de la información e imágenes que éstos le confieren por medio de su corporalidad, desarrollo de destrezas y capacidad para crear nuevas situaciones transferibles a dramatizaciones, canciones o producciones plásticas.

La noción tradicional de “ritmos, cantos y juegos” tiene un origen en la vinculación del mundo estético y el lúdico mediante el ritmo. Durante décadas se concibió la formación preescolar con la implementación de rondas articuladas por canciones y acompañamiento de piano, además de un sinnúmero de manualidades para el desarrollo de la motricidad fina. El principio de esta organización didáctica estribaba en que el niño aprende jugando con sus pares al tiempo de adquirir valores de convivencia. Esta peculiaridad curricular se mantuvo hasta el Plan de Estudios de 1984<sup>22</sup> en que se concibió la educación artística con otras características supuestamente más integradoras. Aunque en muchos jardines de niños se sigue implementando esa tradición, ya las educadoras no están formadas bajo esta perspectiva, es por ello que cuando las alumnas en formación llegan a

---

<sup>22</sup> Ya en el Plan de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de 1975 (no obligatorio aún para ejercer como profesional de la educación básica) se sustituyeron las asignaturas de *teatro, artes plásticas, música y ritmos, cantos y juegos* por el Taller de educación Artística I, II y III. (ver tablas 24 - 26)

sus prácticas, decepcionan con frecuencia a educadoras titulares o directoras al no saber llevar a cabo una sesión típica de ritmos, cantos y juegos. Lo cierto de esta tradición es que es tan estructurada y mecánica que le concede poco a la creatividad del niño y es posible que por ello haya emigrado del currículum. Pero un nuevo problema que se presentó tiene que ver no con el ideal de formación artística que se pretendía, sino con la manera en que se ha estado preparando a las siguientes generaciones de educadoras para llevarlo a cabo.

Lo rescatable del punto es que la lírica tradicional que caracterizó a lo largo del siglo XX a la educación preescolar, se ha definido por estrechar los lazos culturales que tarde o temprano ayudan a fortalecer el principio de ciudadanía, al mismo tiempo de vigorizar las relaciones interpersonales de los niños. Todo ello mediante símbolos y representaciones acordes con la cultura tradicional mexicana.

## **CAPÍTULO IV**

### **Realidad y horizonte**

El presente y último capítulo se ha reservado para exponer buena parte de la información relevante que se recabó en el trabajo de campo, aunque ya en capítulos anteriores se han anticipado algunos datos.

El eje fundamental del trabajo de campo fue cualitativo, aunque se consideraron ciertos parámetros cuantitativos. La parte cualitativa se desarrolló a partir de entrevistas aplicadas en la ENMJN, tanto al alumnado como al personal docente. Se aplicaron veinte entrevistas a profundidad a docentes, de las cuales nueve fueron a profesoras de Observación y práctica y las restantes a docentes de otras asignaturas. También se aplicaron quince entrevistas a alumnas de cuarto año, treinta y nueve entrevistas más breves a alumnas de primer ingreso y treinta y seis a alumnas de segundo grado, además de innumerables charlas informales con todos los grados acerca de sus experiencias en torno a la actividad artística en jardines, se incluyeron también algunas observaciones directas en jardines de niños durante períodos de práctica. También se aplicaron cuestionarios y pruebas diagnósticas a las mismas alumnas entrevistadas de primer ingreso y segundo grado.

El contenido de las entrevistas<sup>23</sup> se centró en saber qué es lo que realmente sucede en los Jardines de niños en torno a la educación artística, lo cual implica el nivel de desempeño del alumnado de la Licenciatura cuando acuden a realizar sus prácticas. También fue importante recuperar la percepción de las alumnas en cuanto a su propia formación artística, así como la problemática a la que se enfrentan al momento de querer abordar la temática de artes en las prácticas.

Los cuestionarios que se aplicaron<sup>24</sup> pretendían conocer el capital cultural y ámbito socioeconómico de las alumnas antes de cursar la asignatura de *Expresión y Apreciación Artísticas* en el segundo año.

Por último, los diagnósticos que se realizaron se centraron en conocer las aptitudes o habilidades musicales básicas de las 76 alumnas de 1º y 2º año.

---

<sup>23</sup> Se incluyen las guías de entrevistas (p. 177-179 de los anexos) las cuales no se tenían en mano al momento de entrevistar, puesto que sólo era para recordar previamente los tópicos a ser abordados durante las entrevistas.

<sup>24</sup> Se incluye formato de cuestionarios en los anexos (p. 180-181).

#### 4.1 Fotografía del problema

En el currículum de la Licenciatura en Educación Preescolar existen asignaturas relacionadas con la formación general y contextual de las estudiantes como *Bases filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II*, o *Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y II*, etc. También existen otras asignaturas de tipo teórico que brindan a la estudiante marcos conceptuales para comprender el desarrollo del niño en sus distintos ámbitos y con ello lograr la pertinencia en el diseño de objetivos de trabajo –o propósitos como actualmente se maneja– como pueden ser *Desarrollo Infantil I y II, Desarrollo Físico Psicomotor I y II, o Adquisición y Desenvolvimiento del Lenguaje*, etc. Todas estas asignaturas pretenden otorgar a las alumnas el entendimiento necesario en torno a la labor de la educadora. Sin embargo existen otras asignaturas que si bien están sustentadas por marcos teóricos, tienen una orientación basada en la práctica como los son *Observación y Práctica Docente I, II, III y IV* (2º y 3º año), así como *Trabajo Docente* (en 4º año) y *Expresión y Apreciación Artísticas* (2º año).

Es evidente que la relación que las futuras docentes establecerán con sus educandos será eminentemente práctica, de allí la importancia de que egresen de la Licenciatura con un paquete de herramientas que les permita resolver todo tipo de situaciones relacionadas con la problemática y los quehaceres cotidianos dentro del Jardín. Las asignaturas del terreno teórico les ayudan a comprender los problemas, pero muchas veces los bloqueos físicos, psicológicos, o la falta de habilidad práctica que se arrastran desde la infancia, sencillamente no les permiten ir más allá de soluciones paradigmáticas, o de estructuras tradicionales que a final de cuentas son un escape a la falta de recursos para sacar su clase adelante.

Si bien la asignatura de *Expresión y Apreciación Artísticas* tiene como propósito central “propiciar que los futuros maestros de educación preescolar reconozcan la importancia de la educación artística en la formación integral de los niños y sus efectos positivos en el desarrollo equilibrado de todas las capacidades,

habilidades y competencias de la persona” (LEP 1999), no es sino mediante una convicción sustentada en la experiencia que la educadora puede cumplir con dicho propósito. La certeza teórica ayuda significativamente a comprender la importancia de la práctica artística, pero parece ser insuficiente para que las educadoras en formación valoren la necesidad de la disciplina, es decir, si no para dominar los lenguajes estéticos, al menos para familiarizarse con ellos.

Para aprender a dialogar con el arte es requisito internarse, no sólo en su práctica sino en la práctica sostenida. La falta de experiencia artística previa de las alumnas al ingreso, según se verá un poco más adelante, además de un currículum pobre en experiencias de tipo estético parecen ser el origen de un problema creciente, es decir, una encrucijada que se corresponde directamente con la manera en que las futuras generaciones de educadoras se relacionarán con sus niñas y niños. Si a esto se suma la presión institucional para aprobar las evaluaciones nacionales basadas en estándares internacionales en lenguaje y matemáticas, la educadora simplemente se olvida del arte y se concentra en los temas prioritarios para la gestión escolar.

#### **4. 1.1 La situación de las alumnas al inicio de la carrera**

Para conocer el acervo cultural con el que cuentan previamente las alumnas se aplicaron dos instrumentos para recoger información, uno fue la entrevista y el otro el cuestionario. Estos se aplicaron a 36 alumnas del grupo 204 al inicio de la asignatura *Expresión y apreciación musical* como diagnóstico de entrada. También se aplicó a 39 alumnas de primer grado con resultados equivalentes, pero dado que no hubo grandes diferencias entre ambos grupos, sólo se expondrá como resultado de análisis de muestras lo que sucedió con las alumnas de segundo grado para no extenderse demasiado en este punto.

El criterio general consistió en estimar en primera instancia el entorno sociocultural de procedencia de cada una, así como sus antecedentes con la práctica de alguna disciplina artística y sus gustos musicales, y en segunda

instancia establecer alguna relación de dichos antecedentes con sus capacidades musicales inmediatas.

La entrevista consistió en preguntarles qué tipo de música suelen escuchar, así como nombres de agrupaciones, estilos de música, estaciones de radio favoritas, etc. de manera que se pudiese triangular esta información con algunas preguntas del cuestionario. Como parte de la entrevista se hizo un breve diagnóstico de su afinación de voz y de capacidades rítmicas y motrices en función de la “alternancia”<sup>25</sup>.

En cuanto al cuestionario, se hicieron preguntas generales acerca de la procedencia, escolaridad y profesión o trabajo de sus padres, cantidad de libros en casa, viajes, así como algunas preguntas que revelaran sus condiciones económicas, como existencia en su casa de aparatos domésticos, computadora, Internet, automóvil, etc. También antecedentes con sus hábitos de lectura, así como alguna práctica artística y su auto-percepción respecto a sus capacidades rítmicas, dancísticas, de canto, etc.

Todas las alumnas tuvieron al menos un curso semestral con alguna experiencia musical dentro de la ENMJN, que fueron dos: Instrumental Orff y Conjuntos corales, dependiendo de en qué grupo cursaron el primero año, 103 o 104, de manera que muchas de ellas ya conocían las técnicas elementales del canto con una cierta práctica, y otras se habían enfrentado a los ensambles instrumentales básicos.

En cuanto al ambiente cultural de procedencia, la abrumadora tendencia se centró en una posición social representada por padres con primaria, secundaria o escolaridad trunca, siendo obreros, trabajadores, taxistas o choferes, albañiles, meseros, vendedores, madres amas de casa o trabajadoras y empleadas, etc. algunos comerciantes o con negocios propios, de manera que la gran mayoría tenía un potencial económico austero pero con la suficiente solvencia para vivir cómodamente, con computadora y televisor en casa, lavadora, etc. Sin embargo casi todas mantuvieron su escolaridad previa en escuelas públicas. En general se

---

<sup>25</sup> Designaremos provisionalmente con el término de “alternancia” a la capacidad de mantener el golpeteo de un pulso estable sobre un tambor, instrumento de percusión o sobre el cuerpo mismo, alternando mano derecha e izquierda sucesivamente.

puede ver que la procedencia y actividad económica de sus padres se refleja inexorablemente en sus referentes culturales.

Dado que por medio de un breve cuestionario es difícil determinar cuantitativamente dichos referentes, el criterio para estimarlo dependía de la triangulación de sus distintos contenidos, por ejemplo, hay alumnas que tenían pocos libros en casa pero habían viajado más, otras casi no habían viajado pero habían leído alguna novela, otras escuchaban música en otros idiomas o géneros menos comerciales, etc. sin embargo la gran mayoría escuchaba música comercial como banda, reggaeton, pop y baladas en español, no tenía un hábito de lectura, no había viajado a más de cuatro estados de la República Mexicana, salvo cinco de ellas que habían viajado al extranjero, y sólo siete de ellas habían tenido alguna experiencia artística extraescolar, de las cuales cuatro habían practicado danza, dos artes plásticas y una teclado con su padre que es maestro de música en preescolar. Ocho alumnas manifestaron haber aprendido a tocar la flauta en secundaria.

Un tema inquietante era si existía alguna relación entre las capacidades psicomotrices a partir de la “alternancia” y la edad a la que aprendieron a caminar, pero ya sea por razones de precisión de los datos que expresaron, lo elemental del diagnóstico práctico, o bien porque no existe relación alguna, no hubo en ese sentido alguna tendencia importante de tomarse en cuenta.

En cuanto al análisis práctico, a todas se les pidió que cantaran “Las mañanitas” por ser una melodía impresa en la cultura mexicana no importando el nivel sociocultural; se puede decir que es la más universal de las melodías tradicionales mexicanas. Aún así se les daba una guía de afinación durante la prueba para poder sopesar hasta qué punto podían seguirla correctamente. La tendencia de capacidades vocales fue bastante desalentadora ya que se descubrió que las pocas que pudieron afinar decorosamente, sólo lo lograban con ayuda de la guía y sólo cuatro afinaron en calidad de suficiencia por sí mismas sin guía<sup>26</sup>. Lo mismo sucedió con su capacidad para el tambor, pues no se vio una

---

<sup>26</sup> Para verificar la información de manera sistemática se grabaron en audio dichos diagnósticos, sin aviso previo a las alumnas para evitar fallas derivadas del nerviosismo por el hecho de estar siendo grabadas.

capacidad natural o intuitiva desarrollada, tampoco se vio prácticamente ninguna evidencia de experiencia previa, lo cual se confirma con los cuestionarios.

En cuanto a sus preferencias artísticas, sólo algunas mencionaron la disciplina artística que les gustaría practicar más, pero algunas mencionaron otras opciones además, así que en el conteo sí se tomaron en cuenta. La disciplina más solicitada fue artes plásticas con dieciséis menciones, seguida de danza con once menciones, teatro y música cada uno con siete, una literatura, dos abiertas a lo que fuera, y dos no se interesaron en ninguna.

Las conclusiones de esta breve exploración nos invita a pensar que desafortunadamente la práctica artística en México no es algo que esté tan fácilmente al alcance de la población en general, y mucho menos en los sectores populares en donde el mayor acercamiento a la música, por ejemplo, es aprender algunas notas de flauta en la secundaria. En cuanto al acervo musical de las alumnas, tampoco es esperarse que escuchen música clásica o cualquier otro género de música elaborada como el jazz, rock progresivo, música celta, trova, o géneros alternativos, ya que para ello se requiere un esfuerzo especial y una intención delimitada, puesto que no basta con oír música sino saberla escuchar. La música comercial no requiere ni de grandes esfuerzos para ser asimilada ni de un sistema particular de interpretación de códigos ya que se caracteriza por la repetición de “lugares comunes” musical y líricamente. Sin embargo en el ámbito docente del preescolar la expresión y la apreciación musicales van de la mano, es decir que lo que se escucha ineludiblemente tiene o debe tener un propósito, al igual que lo que se practica; y no se puede –o debe– practicar algo que no se aprecia y que tampoco está generando algún tipo de significación en el educando. Si a la maestra le es difícil enfrentarse ante nuevos universos de significación estética no sabrá con facilidad hasta qué punto un niño está simplemente repitiendo una canción de manera mecánica o tiene un significado específico para él, puesto que ella es incapaz de expandir su propio parámetro de significación.

Otra reflexión que nos deja esta exploración consiste en las pocas probabilidades de que en un semestre de asignatura, en la cual deben aprender a diseñar situaciones didácticas tomando como eje la música, puedan llegar no sólo

a desempeñarlas sino a implementarlas, en primera instancia por sus bajos intereses hacia la práctica musical, y en segunda instancia por sus capacidades tan carentes de desarrollo.

## **4.2 La realidad de las alumnas previamente al egreso**

El siguiente referente de la investigación consistió en las entrevistas a quince alumnas de cuarto año. Los resultados fueron los siguientes:

### **4.2.1 En cuanto a las actividades artísticas que realizan con sus niños**

Las actividades que comentan que más fácilmente llegan a emplear con sus grupos están relacionadas con lo manual como el dibujo, pintura, collage, grabado, artesanía, decoraciones y eventualmente obras de guiñol y teatrales, disfraces, construcción de cotidiáfonos (tipo sonaja), identificación de bailables o de instrumentos y géneros musicales y obras pictóricas.

### **4.2.2 En cuanto a su formación artística en la Licenciatura**

Una de las inquietudes estudiantiles es que las alumnas no encuentran la manera de vincular las artes con los demás campos formativos.

Muchas veces existen los instrumentos musicales en el Jardín en que laboran, pero ellas sienten que están subutilizados ya que no los saben usar, algunas veces hay piano o guitarra, sin embargo no saben ejecutarlos “Tenemos las herramientas, pero no sabemos cómo usarlas y cómo iniciar a los niños en ese campo”.

Una de ellas comentó que la instrucción que se les dio en los talleres artísticos tuvo como objetivo formar sus propias capacidades artísticas, pero no

incluyó la metodología para aplicar tales dinámicas con los niños, ya que al querer reproducirlas se dio cuenta de que eran actividades propias para adultos pero se encontraban lejos del nivel de significación de los niños. Entre otras cosas diciendo:

“Yo considero que sí se nos da una instrucción artística pero se queda a veces como algo muy soso, como si los niños no pudieran ver esta parte del arte mucho más reflexiva; se nos enseña incluso pues, maneras o técnicas que a lo mejor pensaríamos que con ellas no se puede trabajar. Pero yo pienso que la parte artística sí debe ver un poco más allá en el desarrollo del niño y no como pues ¡vamos a hacer los títeres! Sino que se vea esta expresión dramática y todo lo que hay en el teatro...”

Otra opina que independientemente de la instrucción que se les aporta en la carrera, no se puede profundizar en los contenidos artísticos, es decir que se termina por hacer cosas demasiado básicas o para cubrir el requisito del *PEP*, pero no se explotan las capacidades artísticas de los niños, y eso responde a que se le da muy poco peso a la formación artística en su experiencia escolar.

Otra reconoce que las mismas alumnas no aprovechan las oportunidades que les brinda la escuela, ya que por las tardes existe una oferta de talleres artísticos, y la responsabilidad en ese sentido no sólo es o debe ser de la escuela, sino de las propias alumnas, ya que no le dan la importancia en su momento, es decir en los años anteriores, y cuando llegan a las prácticas de cuarto año es cuando se dan cuenta de sus carencias para producir experiencias artísticas en sus grupos.

Sienten que la apreciación en cuanto a sus deficiencias artísticas no es individual sino general, ya que comparten opiniones con el resto de sus compañeras y parece unánime la noción de falta de formación artística.

Frente al cuestionamiento de si se les formó artísticamente de manera adecuada y suficiente en la ENMJN respondieron que: “no, a pesar de que se nos dio todo un año se perdió la continuidad...”

### **4.2.3 En cuanto al tema de la importancia de las artes en el desarrollo del niño**

Opinan que las artes no sólo sirven para que el niño disfrute de las manifestaciones artísticas y cuente con la posibilidad de expandir su universo de significación estética, o su capacidad de comprender las diferentes culturas mediante sus lenguajes particulares, sino para hacerlos sensibles incluso a otra clase de vivencias, interpretación de códigos y formas de relacionarse con las personas. Al respecto una de ellas comenta: “en la forma, en la seguridad que los niños manifiestan yo considero que la expresión artística les va a ofrecer mucho para que ellos adquieran esa seguridad y se desenvuelvan mejor dentro de la sociedad”

También comentaron que no debe verse a las artes como una acción separada del resto de contenidos formativos, ya que esto comúnmente deriva en actividades mecánicas, es decir que el niño responde a las exigencias del programa pero no de un modo significativo, y esto se debe a que dichas actividades se manejan de manera aislada del contexto de aprendizajes que deben ser articulados por el juego. Esta fragmentación hace que el niño no encuentre la manera de relacionar los lenguajes artísticos con el resto de contenidos incluidos en el programa.

En su análisis retrospectivo, es decir, qué sucedió en el segundo año y con la oferta de talleres que tuvieron a lo largo de los tres años anteriores, comentan que:

“retomando lo que es la música, muchas veces no lo vemos como una estrategia para manejo de grupo nada más, y no lo vemos como esa secuencia que debemos de seguir para que los niños de verdad puedan expresar a través de la música. Lo tomamos como ¡una canción para que los niños estén callados, una canción para que ya no se dispersen! Y no le damos el espacio que debería ser requerido durante toda la formación escolar”

Como una constante ellas insisten en que durante su escolaridad se da prioridad a su propia expresión artística pero que no se les dota para la implementación de situaciones didácticas, pero en contraste no se sienten con la capacidad por ejemplo de afinar su voz, e incluso de saber si los demás están afinando correctamente “incluso me he percatado que al momento de cantar nosotras como mujeres tenemos que dar otro tono y ¡no lo damos! Porque siempre es muy grave, y además como hablamos, ni siquiera es el canto real, solamente hablamos con ritmo...”

#### **4.2.4 En cuanto al tema de la formación artística previa**

Una de ellas perteneció durante la secundaria al coro de la escuela y al salir tomó varios talleres de artesanías como cestería, joyería, grabado y vitro-mosaico. Otra de ellas tuvo algunas experiencias artísticas escolares pero no aprendió gran cosa, las demás aprendieron algunas bases elementales de danza folklórica y flauta en la escuela, así como talleres aislados de artesanías, pero en general no pudieron aseverar que cuentan con algún dominio de las artes a nivel de suficiencia, y por otra parte de manera unánime dicen que les encantaría poder tomar una guitarra y cantar con sus niños y no sólo depender de una grabadora.

#### **4.2.5 Manual de observación “Stalling”**

Existe una prueba llamada “stalling” dependiente de un manual de observación en la que se mide el tiempo de las actividades con la intención de lograr un alto nivel de eficiencia en cuanto a la planeación y ejecución de las actividades, sobre todo aquellas relacionadas con el lenguaje (lectoescritura) y el pensamiento matemático. El problema que deriva de dicha perspectiva pedagógica es que la actitud de los niños se va haciendo mecánica, y cuando se trata de abordar un lenguaje artístico, como por ejemplo la plástica, los niños no saben qué color

elegir, ni qué figura representar, ni darle sentido a sus propias expresiones, ya que la mayor parte el tiempo se está enfocando a la resolución de problemas, mismos que formarán parte de las necesidades del mundo adulto. Es importante mencionar que ellas sienten que la SEP les está exigiendo una serie de requisitos que no están contenidos en el *PEP* y que en la escuela no se les formó para ello, y dichos requisitos tienen en general el propósito de que los niños sean muy eficientes para que al entrar a la primaria cuenten con el mayor dominio posible de la lectoescritura y no sólo del pensamiento matemático sino de las matemáticas mismas. Dado que lo prioritario es estar sentados en el salón, estáticos para no dar problemas, enfocados la mayor parte del tiempo en actividades de motricidad fina, de lectoescritura y matemáticas, no desarrollan la motricidad gruesa más que en el recreo. El efecto de esta perspectiva es que cuando se pretende abordar una situación didáctica relacionada con el arte, e incluso con observación y conocimiento del mundo los niños tienen graves deficiencias para observar, atender, concentrarse y enfocarse en la actividad. Por lo tanto la llevan a cabo con muchas deficiencias y en relativa dispersión, por lo mismo no se involucran en ella.

#### **4. 3 La realidad vista por la comunidad docente**

De las entrevistas a profesoras y profesores se desprende el siguiente punto. Para explicar la problemática en torno al tema de educación artística en el medio normalista y su consecuente reproducción en jardines, se enuncian sólo algunos de los comentarios representativos en voz de los propios maestros de la ENMJN que lo exponen de la siguiente manera:

##### **4.3.1 Sobre el tema de la utilización de los lenguajes artísticos en el entorno de las prácticas**

“No, la mayor parte de las veces no lo hacen, ellas alegan desconocimiento pero yo creo que les falta cultura artística para poder utilizar el arte como un medio...”

“Se ha quedado la tradición de los ritmos cantos y juegos de manera un poco mecánica (...) no tienen soltura para manejar esto...debe haber una base muy sólida respecto al arte para primero asumirlo como arte y después como un medio para, y eso no lo tienen, sobretodo en segundo año...”

“Yo diría que la mayoría entran muy carentes de formación en ese terreno, música, danza, teatro, todas las disciplinas artísticas. En los currícula de preescolar, primaria, secundaria, y preparatoria está muy carente; entonces es muy difícil que en tan poquito tiempo que les dan aquí que es un año, en donde combinan todas las disciplinas con cuatro horas a la semana, ellas desarrollen ni la apreciación ni la expresión artística”

“Sí hay algo, sobre todo con dibujo, plásticas, música muy poco, algo de guiñol (instrumentalmente) una vez solamente me tocó ver a una chica que estudiaba odontología y la obra de títeres fue sobre lavado de dientes. Definitivamente les falta formación artística, debe fortalecerse para desarrollar capacidades de motricidad fina, gruesa y este sentido del arte que es fundamental en el niño”.

“...regularmente utilizan los mismos recursos, repiten modelos y no van más allá (...) se nota la falta de hambre por la cultura”

“...cuando llegamos al proceso de formación de cuarto año, prácticamente identifican cuestiones conceptuales de algunos elementos del arte, pero ya para poder crear o construir por ejemplo una propuesta de trabajo, no pueden explicarte algunas concepciones, y muy poco explicarte el cómo hacerlo ya en la práctica”

“Lamentablemente muy poco, sí, en primera porque el Plan de estudios está muy restringido en la posibilidad de que ellas se formen en una mirada más abierta en relación a la parte artística, entonces regularmente la chava aquí no lo adquiere, difícilmente lo puede proyectar en el jardín de niños, por eso te digo que lamentablemente. Algunas chavas por iniciativa propia pueden hacer cosas, como el rollito de música o de teatro, pero con cosas muy básicas, intuitivas. Por antecedentes formativos, por alguna experiencia con la música, o con teatro, o algún tallercito acá, o en alguna casa de cultura o, una que otra ha tomado algo en el INBA, y por ahí lo lleva. Pero de ahí a que sea el grueso de la población...”

“¡Desgraciadamente se está perdiendo eso cada vez más! están un poco renuentes –refiriéndose a las alumnas– a no ser que tengan una formación independiente de la escuela, que ellas la han buscado, una formación que viene en toda su historia personal acompañada de una experiencia artística, ¡entonces por supuesto! pues es como parte de ellas, pero si no difícilmente”

“...ellas no han llegado a construir esa relación para ellas mismas de qué sería la apreciación estética, más que artística, y por otro, ni el currículum ni el ambiente institucional propician lo necesario para que ellas lo puedan desarrollar”

“una alumna el año pasado trabajó el arte como un medio para el desarrollo afectivo social de los niños e hizo un trabajo maravilloso, pero es que atrás de ese trabajo no estaba sólo la ENMJNI; estaba todo el proceso cultural, familiar, social; y entonces ella sí podía realizar en la práctica propuestas de trabajo con los niños, sin problema. Entonces es allí donde te das cuenta de que nos fueron vaciando...”

### **4.3.2 Sobre la importancia de la formación de las alumnas en el terreno artístico**

“¡Por supuesto! En el caso de nosotras como maestras de práctica, y como educadoras, pero más como seres humanos, yo reconozco que el arte es un elemento del bagaje cultural del sujeto que le permite acceder a muchos otros lenguajes, desde el gusto estético, desde esta mirada de disfrutar, lo visual auditivo y todas las expresiones humanas, es para mí un referente de lo que ellas pueden después crear o construir con los niños. No hay un acercamiento; poco acercamiento, poca experiencia en cuestión en apreciación del arte. Es poco probable o muy pobre su intervención educativa.

“... es que es parte de la vida ¿no? Digo, bueno, yo no me dedico al arte, sin embargo siempre he estado convencida que es algo vital para el ser humano, como parte de su desarrollo, ya no llamémosle integral, sino algo como para la vida misma, que te hace ser más persona, más humano, que te hace ver la vida de una manera distinta, entonces sí creo que sería imprescindible este tipo de currículum para su formación...”

“...claro que tiene mucho que ver la idea de cómo se piensa al hombre del siglo XXI, de cómo se mira sólo una parte productiva sin consolidarlo como especie humana, es decir como una cuestión de evolución, de vida, de integralidad, de derecho...”

“lo considero fundamental en la formación de toda persona. Más cuando nos vamos a dedicar de manera profesional a tratar de estimular el desarrollo de los pequeños o de cualquier persona...”

### **4.3.3 En referencia al perfil de ingreso**

“si se pretende que la alumna llegue con un bagaje en el terreno artístico dejarías en desventaja a todas las alumnas que llegan de las escuelas

públicas porque justamente ese terreno de formación desde la primaria está descuidado...”

“...es una cuestión cultural, bagaje cultural, entonces más allá que si desde el perfil de ingreso le soliciten o no, me parece que es una cuestión de posibilidad de desarrollo humano, entonces cuando llegan aquí, efectivamente identifico que no se les indica que para estar en una carrera como esta tienen que tener ciertos elementos en torno a cómo han construido esta cuestión del arte; no lo tienen. Desde mi punto de vista no lo deberían de tener digamos como un requisito, debería de ser parte de la vida humana...”

#### **4.3.4 Otros tópicos**

“Yo creo que otro problema es la desvinculación que hay con el nivel educativo en preescolar, por ejemplo en lo que se refiere a música. Muchos jardines de niños, yo creo que la mayoría siguen llevando ritmos, cantos y juegos, y se les exige a las alumnas que lleven la actividad en un horario determinado, con una estructura de una clase de cantos y juegos que se llevaba hace mucho tiempo cuando las alumnas no están siendo formadas para eso. Entonces las alumnas tienen mucho temor con esas actividades y si las pueden evitar las evitan. Ha habido más actividad en teatro, plásticas o danza (presentaciones cívicas) que en música.

Comentan que desafortunadamente la experiencia artística es muy elitista y lo poco que se les da es en función de la apreciación, pero no se les provee de una experiencia expresiva en materia de arte, lo cual sería fundamental desde el preescolar, es decir como ejecutantes (sin pretensiones profesionales). Si las chicas traen la formación, pueden ser promotoras muy importantes a su vez de la formación de los preescolares, pero desgraciadamente esto está muy descuidado.

“...tú sabes que hay todo un divorcio entre la parte de lo que se hace en el jardín de niños en términos de música y movimiento, y cómo se están formando aquí, de un modo menos fragmentado, pero el jardín de niños cuenta con esa infraestructura, la cosa es cómo aprovechar esos recursos, cómo darles un sentido”

“en este mismo año salen unas famosas guías de evaluación en donde efectivamente se enfocan en cuantas palabras dice el niño, a qué velocidad, tiene que ver con esta parte de la cantidad...”

Un tema que se ha repetido en las diferentes entrevistas es que el enfoque formativo de la escuela es contradictorio con la manera en que se trabaja en los jardines. Un ejemplo son las prácticas que se desarrollan incluso en el tema del acercamiento al lenguaje escrito. Todavía en las escuelas se pide que el niño salga con una evidencia en la mano, que escriba aunque no entienda. Dictados, velocidad, el costo de ello además es que no se trabaja ni lateralidad, ni ubicación espacial ni todas las percepciones que se pueden adquirir mediante las actividades artísticas.

#### **4.4 Las condiciones escolares en el desempeño curricular.**

Existe un factor que tiene una incidencia importante en el aprovechamiento general tanto de la asignatura de *Expresión y Apreciación Artísticas*, como de los talleres artísticos que se han ofertado tradicionalmente en la Escuela. Se relaciona con las circunstancias propias de la organización escolar, así como la influencia de elementos externos. Ejemplos de ello son: el número de alumnas por grupo (arriba de 36 integrantes c/u), la escuela primaria contigua –que continuamente tiene actividades como ensayos de ceremonias cívicas con tambores y trompetas, altavoces, recreos escandalosos, etc.–, días feriados, falta de comunicación entre las coordinaciones de grado, profesorados de medio tiempo que se pierden de las juntas de grado –y por ende no se enteran de los diferentes acuerdos

intercolegiales— continuas reuniones sindicales en horarios de clases, falta de mantenimiento del instrumental musical y escasos de materiales para artes plásticas, falta de coordinación para el uso de espacios, emergencias burocráticas, eventos cívicos o culturales, falta de especialización del personal docente en materia de artes —sobre todo porque el tipo de instrucción que se requiere para las necesidades de las alumnas es sumamente específico y existen pocos especialistas del área—, el “bulling”, períodos de prácticas, etc.

Todos estos factores sumados hacen que el número de sesiones se reduzca, o se vea diezmado el tiempo de muchas de ellas, también afecta la secuencia misma de la clase y hace que se pierda el ritmo, o la atmósfera deseada para efectos de apreciación estética. El proceso docente, independientemente del nivel de especialización del maestro, o de su metodología, se interrumpe de manera frecuente truncando el ritmo de trabajo y de adquisición de habilidades artísticas del alumnado.

Para concluir el punto, una de las entrevistadas comenta que las estudiantes no tienen espacios libres entre clase y clase, puesto que estas están pegadas una con otra, no tienen una hora libre para actividades personales. Por otra parte la institución misma no las invita a quedarse, prueba de ello es que cuando saben que no van a tener una clase hablan con los profesores de las asignaturas siguientes para que les adelanten la clase e irse antes. La escuela está burocratizada de tal forma que en términos generales las alumnas tratan de irse lo antes posible de ella.

#### **4. 5 La ideología neoliberal en los contenidos del Jardín de niños**

Es evidente que los tiempos de globalización en que vivimos exigen a los países mayor productividad, para con ello afrontar los retos planteados por las exigencias del mercado internacional. Pero cabría preguntarnos qué tienen que ver los párvulos de 3 a 6 años de edad con las relaciones mercantiles, la mano de obra

calificada o las exportaciones de insumos. La respuesta hasta ahora es fácil de suponer, aunque habrá que argumentarla: la necesidad de que el alumnado despliegue la capacidad de incorporarse al mundo del desarrollo, manufactura y consumo de todo tipo de productos y artefactos cotidianos y tecnológicos sin contratiempos o retrasos, es decir cuanto antes mejor, y con el mayor grado de eficacia y eficiencia posible. El interés de que los niños a edades cada vez menores sean capaces de interactuar con computadoras, y no sólo eso, sino tomarlas como un nuevo punto de referencia para valorar el mundo, está enfocado a la “fabricación” de consumidores potenciales. Pero ¿de qué otro modo podrían los niños en un futuro consumir tecnología sin dinero? Es preciso pues que estos ulteriores ciudadanos lleguen a consumir aquello que se ofrece en la sociedad con sus propios fondos, lo más rápido posible; y la vía más inmediata de generar los medios económicos es a partir de la eficiencia en el trabajo. De hecho “las nuevas necesidades de la sociedad de mercado, presionan a los sistemas educativos para fomentar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible, capaz de acomodarse a los cambios (...). Aunque también se pretende dotar al alumnado con destrezas útiles para el mundo laboral; para que la persona pueda “venderse” de modo más eficaz en un ambiente social y laboral donde todo tiene precio” (Torres, 2007, pág. 189)

Las competencias requeridas para comprender y operar mentalmente con abstracciones de tipo laboral le atañen al mundo adulto, particularmente a la educación superior. Esta posibilidad supone grados de escalonamiento; de este modo el individuo, al crecer y desarrollarse ayudado por la escuela en sus distintos niveles, tiene la posibilidad de adquirir una mente compleja, o al menos eso es lo que pretende el sistema educativo. Por supuesto que el *PEP* considera grados en la adquisición de competencias, y aquellas que demanda para el nivel preescolar podrían tener que ver con sus posibilidades de ejecución. El tema en discusión estaría, más que en la posibilidad de que el recién entrado a primaria sepa leer, comportarse de determinada forma o llevar a cabo un conjunto de tareas, en evaluar hasta qué punto se pueden estar marginando sus procesos sensoriomotores, de valoración ética, estética, y de significación de los contenidos

que supuestamente se pretenden abordar curricularmente. Lo que la práctica denuncia es que dicha marginación opera necesariamente en favor de habilidades primordialmente mentales e instrumentales. Para sostener la disputa es necesario entonces recurrir a los primordiales fines de la educación, pues sólo así podremos contar con un punto de partida para saber si acaso el actual modelo educativo está transitando por el camino adecuado.

Un primer paso es recordar que nuestra Carta Magna en su artículo tercero menciona entre otras cosas “la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”. Un segundo paso sería revisar los propósitos del *PEP* en cualquiera de sus versiones, y ver hasta donde se mantiene la lógica con lo anterior. En este punto es justamente donde los discursos juegan un enlace entre lo legal y lo necesario. Pero ¿lo necesario para quién?

Al retomar el término “armónicamente” nos es imposible sustraer al individuo del contexto en el que se desenvuelve. No se puede partir unilateralmente sino de manera dialéctica. El individuo en función de su entorno y el entorno en función de sus individuos, constituidos éstos a su vez de manera integral. Si el entorno carece de armonía –lo cual es evidente para cualquiera al leer las noticias del día– será un reto para la escuela lograr que sus educandos la adquieran con base en sus facultades de un modo equilibrado. Pero si además nos centramos en un enfoque educativo que privilegia determinadas competencias, unas sobre otras, será considerablemente más difícil conseguir que dicho estado de concordia se exprese en el alumno con la suficiente entereza para favorecer armónicamente a su comunidad.

Si los discursos curriculares hablan de integrar áreas formativas, entonces las experiencias de carácter artístico, de juego y teatro simbólico, la libre experimentación y los aprendizajes por descubrimiento no sólo deberían estar a la par de los dos campos mencionados anteriormente, sino que deberían vincularse entre sí para fortalecer las habilidades generales del pensamiento. Es verdad que las educadoras carecen de herramientas para diseñar situaciones didácticas para el desarrollo de la sensibilidad artística, lo cual complica dicha integración.

Independientemente de ello, existe una urgencia para cumplir con un perfil de egreso del preescolar determinado por los “estándares curriculares” (PEP 2011, p. 27-37), que se enfocan en el español, las matemáticas y las ciencias. Sin menoscabar que el párvulo pueda comenzar a leer un poco antes si se le fuerza, es evidente que reconocer una cantidad determinada de letras por minuto no forma parte de sus intereses naturales, a los 5 o 6 años de edad sólo se piensa en jugar. Esta premura de que el niño domine cuanto antes las habilidades del lenguaje y de las abstracciones matemáticas, forma parte de las estrategias curriculares orientadas por parámetros internacionales que demandan una educación para el trabajo.

El FMI, el BM y la OCDE ejercen una continua presión a los países latinoamericanos en materia educativa; más eficacia y eficiencia para afrontar los retos de la economía del mercado trazados por el efecto de políticas neoliberales a nivel global. “En este plano, las organizaciones internacionales, más allá de su potencia financiera, tienden a desempeñar cada vez más un papel de centralización política y de normalización simbólica considerable” (Laval, 2004, p. 21). La necesidad de contar con mano de obra calificada, especialistas en administración y en el manejo de tecnologías digitales e informáticas, presiona de manera apremiante al sistema educativo para brindar una formación basada en competencias acordes con las necesidades del panorama empresarial. Al sustraer a los niños y niñas de menos de seis años tan dramáticamente de la exploración de sus posibilidades corporales y sensoriales, mediante el juego y el intercambio lúdico con sus pares, sin quererlo se le están limitando amplísimas posibilidades de desarrollo. Sin embargo se ven destinados al sacrificio de su formación integral en favor de actividades programadas para las necesidades del mundo adulto. Evidentemente su rendimiento no puede mostrar grandes avances, pues la fragmentación, aunada a la conducción externa y sistematizada de la experiencia, obstaculiza irremediablemente la integración armónica de los aprendizajes.

Se cierra el punto con las palabras de una entrevistada respecto al tema:

“me parece que aunque el enfoque humanista es uno de los elementos que pudiéramos estar rescatando en cualquier proceso educativo, los planes y programas y en función de los gobiernos que han orientado las políticas educativas, pues efectivamente responden a otros intereses, a otros aspectos más económicos por supuesto. Me parece que el arte como una cuestión además de nuestra cultura, de nuestras tradiciones y costumbres, en un país de tanta riqueza y diversidad, se ha estado interviniendo de manera “negativa” porque se está debilitando. Y esto no es de ahorita, digamos desde los ochenta, con esta idea de modernizar el país, pues se pensó en un sujeto muy productivo pero poco sensible a la condición humana, y eso ha hecho entonces que se aleje del propio proceso de formación desde el jardín de niños hasta lo que estamos viviendo en la licenciatura”

## CONCLUSIONES

*“El hombre de éxito encuentra  
sus herramientas en la naturaleza,  
El hombre desanimado  
compra las mejores herramientas,  
y con ellas nada hace”.*  
Emilio Hernández,  
educador comunitario indígena,  
Tapilula, Chiapas.

El tema de la importancia de la educación artística en el ámbito escolarizado puede ser debatido o justificado de diversas maneras, pero rara vez atacado. En este trabajo me he esforzado en destacar lo que tanto pedagogos como docentes, además de los propios discursos institucionales comentan al respecto. Generalmente mencionan una serie de beneficios vinculados con el desarrollo integral del alumnado. Por otra parte, no será fácil encontrar bibliografía especializada que conciba la práctica artística como algo nocivo para los estudiantes, si acaso habrá concepciones que la consideren una especie de distracción de otra clase de asignaturas o contenidos académicos. El caso de la *Licenciatura en Educación Preescolar*, al igual que la *Licenciatura en Educación Primaria*, se distingue de otra clase de estudios profesionales por tener incorporada la experiencia artística en su diseño curricular, sin embargo, como se ha visto mediante el recorrido por los cuatro capítulos de este trabajo, no ha cumplido con sus objetivos cabalmente.

La relación entre el currículum, el proceso docente, el perfil de ingreso y las condiciones escolares es que todos ellos juegan un papel importante en la anatomía del problema, siendo lo más substancial la falta de un perfil de ingreso acorde con los postulados del diseño curricular.

A partir de esta investigación, no sólo se confirma la hipótesis de que existe un serio descuido por parte del sistema educativo de brindar al alumnado las capacidades necesarias para generar situaciones didácticas de corte artístico, sino que se ha despejado una dificultad mayor: la imprevisión del potencial de las artes

para favorecer el despliegue de los demás contenidos educativos del nivel preescolar.

Nuevamente es necesario enfatizar que buena parte del problema no se encuentra en los discursos institucionales, sino en el diseño curricular propiamente dicho. El *Plan de Estudios 1999* da por sentado que a partir de un buen proceso docente, el alumnado adquirirá la habilidad para manejar los diferentes lenguajes estéticos e incorporarlos a sus situaciones didácticas en el campo de trabajo, sin embargo ha quedado clara su insuficiencia. En buena medida los planes de estudios se enfocan más en los resultados sin tomar en cuenta la complejidad y la importancia del transcurso de aprendizaje del alumnado, sobre todo en el enfoque por competencias.

Una de las claves que se manifestaron mediante las entrevistas a docentes se refiere a la inexistencia de un perfil de ingreso específico para la *LEP*, y que responde a una de las preguntas iniciales de la presente tesis<sup>27</sup>, ya que la heterogeneidad en los grupos y sus enormes carencias formativas en materia artística no dan lugar a un auténtico desarrollo de habilidades en los tiempos establecidos. Efectivamente el tema del perfil de ingreso no es un problema sencillo de resolver, básicamente por entrar en el ámbito de la exclusión. Sin embargo no por ser algo difícil no debe ser algo sobre lo cual trabajar, ya que se trata de la primera experiencia educativa que tendrán los párvulos fuera del seno materno, y que se relaciona directamente con la formación de las maestras egresadas del nivel superior. Si la educación de la estudiante es deficiente, lo probable es que en su momento lo sea la del niño también. Si el niño egresa del preescolar con deficiencias educativas será más difícil subsanarlas en la primaria, y así sucesivamente hasta llegar de nuevo a las aspirantes a la carrera de educadora.

Ahora bien, parte de las inquietudes que le han dado sentido a la presente investigación es la detección de al menos algunas causas del problema. Se

---

<sup>27</sup> ¿De qué modo afecta al proceso docente la falta de un perfil de ingreso que considere las habilidades previas de las educadoras en materia artística?

expresan a partir de una pregunta emergente: ¿a qué se debe que no se le dé la importancia debida a la formación artística en el diseño curricular de la *LEP*? Esto nos lleva a buscar respuestas ya no hacia adentro de los documentos institucionales, sino hacia el contexto desde el cual se elaboran.

Vivimos en un momento histórico único, en el entorno de la globalización, de la competitividad que deben afrontar todos los países del mundo para situarse en posiciones de ventaja económica, para no rezagarse respecto del resto de potencias económicas. México no es la excepción puesto que juega un papel decisivo en la política del entorno latinoamericano. Es esencial no sólo sostener un ritmo de crecimiento económico, sino la posibilidad de generar innovaciones en todos los terrenos de la productividad y de los servicios. A partir de estas ideas se trazan las políticas educativas, con el propósito de preparar a los estudiantes para afrontar la carrera mercantil que se impone día con día en prácticamente todo el globo terráqueo. Existe una prioridad de preparar a las futuras generaciones para vivir y sobrevivir en una realidad saturada de información que debe ser adecuadamente interpretada y medida. Es por ello que se destaca el positivismo aún hoy día, pues la ineludible evidencia con que nos sorprenden los productos de las ciencias exactas no da lugar a subjetividades. La realidad que nos muestran los avances tecnológicos, hace pensar con facilidad a las sociedades modernas que no es sino mediante los continuos hallazgos científicos y tecnológicos que los habitantes futuros de la tierra darán su paso evolutivo ¿A dónde? No lo sabemos. Posiblemente así sea y el destino de cada ser humano en el futuro se mida por su capacidad de adquirir y comprar toda clase de artefactos tecnológicos, y eventualmente también por su capacidad para producirlos, aunque no tenga plena conciencia de a dónde le llevará la carrera utilitaria.

Se ha vuelto tan importante la capacidad del individuo para comprar cosas y contratar servicios que ya el fin de la educación pareciera que no se relaciona con el ser humano. Para los griegos la educación se basaba en un ideal de hombre llevado a la virtud, la *areté*, que tenía más que ver con la forma de conducirse como persona, con los valores que fundamentaban su comportamiento, como el honor, el valor, la hombría, que estaban por encima de sus destacadas destrezas

“Quien se estima a sí mismo debe ser infatigable en la defensa de sus amigos, sacrificarse en honor de su patria, abandonar gustoso dinero, bienes y honores para apropiarse de la belleza” (Jaeger, 1957, p. 28). En la edad media la educación era un hecho espiritual en donde la formación moral era el eje desde el que se articulaban todos sus conocimientos adquiridos mediante las siete artes liberales (Imperatore, 1965). Para el padre de la didáctica, Juan Amos Comenio, era más importante el fin de aquello que se aprende que lo que se aprende en sí mismo, lo expresa así:

“Así como el campo cuanto más fértil es tanto mayor abundancia de cardos y espinas produce, de igual modo el ingenio avisado está repleto de conocimientos curiosos si no se cultivan las semillas de la ciencia y la virtud. Y lo mismo que si no echamos grano en un molino rotatorio para hacer harina se muele él mismo e inútilmente se pulveriza con estrépito y chirrido, y también con ruptura y división de partes, así el espíritu ágil desprovisto de cosas serias se enreda completamente en cosas vanas, curiosas y nocivas y será causa de su muerte” (Comenio, 2012, p. 22)

Es posible trazar una analogía de este modo: El molino serían las competencias adquiridas en la escuela; y la individualidad –la autonomía que planteaba Rousseau– la capacidad de reflexión y la emancipación espiritual serían el desnutrido grano que desafortunadamente está produciendo la modernidad líquida contemporánea que plantea Zygmunt Bauman en esta enloquecedora tormenta de información desconectada de valores humanistas (2008). El actual enfoque por competencias, heredero del positivismo del siglo XIX se enfoca en los resultados observables y evaluables, y aunque los discursos de las fundamentaciones curriculares estén planteando procesos, las demandas inmediatas de las instituciones los dejan tácitamente –y muchas veces ni siquiera tácitamente– de lado. Es así como se está cayendo en lo que Comenio denuncia en el párrafo citado líneas atrás. El niño que no tiene nociones de cómo debe ser formado, pues

carece aún de criterios para saberlo, no tiene más remedio que hacer lo que se le pide, lo valore o no.

La educadora se encuentra frente a un reto descomunal y con una responsabilidad aún mayor, puesto que aunque la educación preescolar se haya hecho obligatoria, no se le ha dado la importancia adecuada. El grave peligro de asumir la adquisición de competencias como una prioridad para la preparación del desempeño laboral futuro está perdiendo de vista la sólida conformación de la personalidad de niño, pues “la condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece resiste el intento” (Comenio, 2012, p. 25), o como dice el dicho popular “árbol que crece torcido su tronco jamás endereza”. Sabiendo esto ¿cómo es que no se imprimen todas las fuerzas de la sociedad y de las instituciones educativas en investigar, en canalizar recursos, en correr riesgos que valgan la pena para no permitir la reproducción incansable de “truncos torcidos” que carecen de incentivos propios en vez de mecanismos de respuesta conductistas?

Apostar a una adquisición de competencias que no tienen por estandarte la apropiación de la belleza, del honor, de la pasión por el saber –una pasión que sólo puede emerger de las entrañas mismas del espíritu cuando este no está deprimido, cuando ha experimentado la libertad–, es apostar por una adquisición de competencias mecánicas que nada tienen que ver con la disciplina.

La adquisición de competencias es básica, fundamental, como diría Comenio se requieren buenos molinos, pero es indispensable tomar en cuenta que sin grano, o con un grano diezmado o carcomido estamos fabricando molinos destinados al quebranto.

Volviendo a los retos de la educadora, ya no sólo es importante que comprenda la importancia de una recuperación cultural desde el ámbito educativo, sino apropiarse de las mediaciones estéticas y la crítica que el arte puede imprimir a los valores –o contravalores, según se quiera leer– contemporáneos a partir de su propia disciplina y conformación profesional. El problema es que las carencias formativas no le están aprovisionando para confrontar la violencia simbólica y el

hábitus (Bourdieu, 1996) establecidos tanto por los macro sistemas de evaluación, como por la tradición escolar de los jardines de niños, mismos que le obligan tarde o temprano a reproducir un esquema de trabajo mecánico que inhibe paulatinamente sus capacidades creativas.

En las entrevistas a las docentes, éstas dicen que las alumnas entienden el problema, pero en palabras de una de ellas se expone así:

“argumentan que se está atendiendo una demanda social, sin embargo no es un discurso propio, ya que no tiene que ver ni con la bibliografía de la licenciatura ni con los discursos del profesorado de la institución. En todo caso esto responde a una reproducción mecánica dentro de los jardines, los cuales están sujetos a continuas evaluaciones externas que les exigen resultados frente a competencias específicas”.

El resultado, o mejor dicho la manera en que se manifiesta esta realidad es que las alumnas durante su último año de prácticas critican estas formas de trabajo, pero uno o dos años después, cuando ya están al frente de su propio grupo se encuentran realizando las actividades que tanto criticaban.

Siguiendo el tema, una maestra comenta: “finalmente, si se trabaja como se tiene que trabajar, y estimulas al niño como se debe de hacer, termina leyendo y escribiendo”.

Solucionar el problema no es sencillo, pues ello responde a la capacidad tanto de las instituciones como de la sociedad en su conjunto, de poner un especial énfasis en lograr que niñas y niños adquieran autonomía –entendida no como simple iniciativa para resolver problemas, sino como iniciativa para valorar las propias acciones y afrontar sus consecuencias–, capacidad de reflexión, de análisis, de toma de decisiones, noción de responsabilidad, sed de cultura y de conocimientos en general, capacidad para valorar de manera especial la naturaleza y sus ecosistemas, el respeto por los animales, el derecho ajeno y por la diversidad en todas sus manifestaciones.

La propuesta consiste no en regresar a la tradición froebeliana simplemente, reside en lograr que el niño disfrute lo más posible su infancia a partir del logro de sus propios retos –no de los retos impuestos de manera externa–, de sus capacidades imaginativas, creativas e inventivas, de su libertad de exploración, de la confrontación con lo crudo de la existencia mediante sus interacciones con el medio social y natural.

El jardín de niños es una excelente oportunidad para que el niño socialice y conozca las verdades del mundo por descubrimiento, aunque la educadora prepare previamente el terreno de juego. Para ello es indispensable que los jardines de niños cuenten con la posibilidad de que niñas y niños edifiquen sus propios mundos simbólicos a partir de las interacciones con sus pares. Es prioritario que aprendan a decidir qué quieren, y la única manera de ello es brindarles materiales y dejar que las interrogantes nazcan por sí solas. La labor de la educadora es presentarles dichos materiales de un modo que surjan los intereses y las dudas, de atraer su atención con elementos que despierten su curiosidad y sus ganas de actuar e interactuar para develar los misterios que se les presentan, de atrapar su atención con el singular gozo que puede ofrecer la práctica del arte en sus múltiples manifestaciones, de propiciar la satisfacción que brinda la corroboración de hipótesis en la convivencia con el mundo natural, de regular las interacciones entre pares para una sana socialización. Por último de vincular, en vez de fragmentar, los distintos contenidos que deben abordarse para aprovechar los conocimientos que aportan unas áreas del conocimiento a las otras sin interrumpir procesos. Al respecto una de las entrevistadas comentó:

“a mí me parece que artísticas hubiera podido al menos en el *Plan de estudios 1999* haber sido un eje en que todas apuntaláramos y diéramos desde allí esos ambientes a los niños, y desde allí jalar los otros contenidos como matemáticas, lenguaje, etc. y no al revés. Porque es mucho más lúdico, atractivo y además de todo lo que trae rescatar la parte de la cultura (...) se ha puesto a un lado y pareciera paralelamente que a veces no se cruzan, sí, es muy penoso”

Otra más lo dice así:

“Yo creo que los niños podrían desarrollar las competencias que marca cualquier programa trabajando desde el terreno artístico”

Apuntalando la propuesta de fortalecer el área artística en la enseñanza de educación normal y preescolar otra maestra comenta que:

“...y yo creo que así como una sugerencia incluso para el nuevo plan de estudios tendría que abordar dos aspectos fundamentales, uno es lo que tiene que ver con la propia formación artística para nuestras alumnas, adultas, y lo que tiene que ver específicamente con los niños, con la enseñanza en el nivel preescolar”.

Otra de las maestras sugiere por su parte que la formación debería contar con un horario extendido para que las alumnas pudieran trabajar con lo artístico por las tardes y desarrollar el sentido artístico, y ya un poco antes de egresar, entonces abordar las técnicas de aplicación de situaciones didácticas relacionadas con el arte.

Mejor aún sería si en vez de saturar la vida de las educadoras con información que se olvida fácilmente, abarcar también desde su formación los distintos contenidos que requieren como docentes desde una visión más integradora.

Elliot W. Eisner, quien forma parte de la bibliografía básica de la *Licenciatura en Educación Preescolar*, argumentó ya desde hace cuarenta años la importancia de las artes en el desarrollo integral y mencionó sus múltiples beneficios; como ejemplos están: un sano uso del tiempo de ocio, como autoexploración para favorecer la salud mental y el pensamiento creativo, como mediadoras en la formación de conceptos, o como estímulo de la psicomotricidad, (Eisner, 1972, p. 8-10), de tal modo que no es imposible actuar desde ellas para

desarrollar aptitudes y habilidades significativas desde los puntos de vista intelectual, social, ético, estético e incluso psicológico.

El desarrollo de las competencias en sí no es algo para nada criticable, pues mediante ellas se pueden resolver múltiples problemas, sin embargo no es allí en donde hay que enfocarse sino en la particularidad del niño, en sus búsquedas y sus necesidades, en sus curiosidades y sus expresiones, en sus éxitos y fracasos. Por supuesto que la educadora será siempre su guía para encontrar los atajos y para facilitarle los ambientes en donde pueda realizar sus propios descubrimientos, para regular las interacciones sociales, o para mostrarle los elementos que despierten su interés.

Lo que definitivamente se muestra como antipedagógico es el apresuramiento para que las niñas y los niños manifiesten conocimientos o habilidades que no están formando parte de sus muy peculiares universos de significaciones. Pues es en ese punto tan sensible y aparentemente inocuo en donde se les está deprimiendo el espíritu filosófico, científico, ético y estético, la base primordial para el cultivo del interés y la búsqueda apasionada, de la inteligencia y del afecto, justo lo que se requiere para fomentar el desarrollo integral de los pequeñines.

Tanto la ciencia como el arte dependen más de actitudes que de habilidades o conocimientos específicos, pues sin ellas los contenidos educativos suelen quedar atrapados. Ejemplos de ello son el músico virtuoso que no puede expresar sus sentimientos o el químico especializado que aún con buenas percepciones económicas no conoce el fin último de sus desvelos.

Prácticamente cualquier ser humano que logra emancipar su mente y sus emociones, así como sus relaciones sociales y familiares, tarde o temprano encuentra un camino hacia su propio desarrollo y búsqueda de auto perfeccionamiento. En última instancia eso es lo que nuestro país debe demandar, tanto por parte del Sistema Educativo, como por la sociedad en su conjunto. De ese modo se podrá acortar el sendero que conduce entre otras muchas cosas al dominio de las competencias lingüísticas y matemáticas que tanto enfatiza la

OCDE para ayudar a solucionar los problemas económicos, políticos, ecológicos, tecnológicos y sociales que tanto demanda la sociedad global del siglo XXI.

## Bibliografía

- Alderoqui, Helena (2003). *Educación y currículo*, en *Miradas al arte desde la educación*, cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Apple, M. (1990). *Política, Economía y Poder en Educación*. México: Editorial Universitaria.
- Bauman, Zygmund (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre & Passeron Jean-Claude (1996). *La reproducción*. México: Editorial Laia, S. A.
- Castells, Manuel (1999 mayo/junio). *Globalización, identidad y Estado en América Latina*. Ponencia realizada en la Universidad de California, Berkeley. Berkeley California-Santiago de Chile.
- Claparède, Édouard (1931). *La escuela y la psicología experimental*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Comenio, Juan, A. (2012). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Contreras, domingo, José (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción a la crítica didáctica*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Cuéllar, Pérez, Hortensia (2010). *Froebel. La educación del hombre*. México: Trillas.
- Ducoing, Patricia (2004). *Origen de la escuela Normal superior de México*. Colombia: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 6, núm. 6.
- Eisner W. E. (1972). *Educar la visión artística*. España: Paidós educador.
- Imperatore, Luís, E. (1965). *La Educación en la Edad Media*. Buenos Aires: Breviarios Pedagógicos Huemul.
- Freinet, Celestin (1978). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Ed. SXXI.
- Giroux, Henry, A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.

- Hernández y Tellez, et. al. (1988). *Educación Preescolar México 1880 – 1982*, México: Dirección General de Educación Preescolar, Subsecretaría de Educación Elemental. SEP.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Jalife-Rahme, Alfredo (2007). *Hacia la desglobalización*. México: Jorale Editores.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. España: Paidós.
- McLaren Peter (1998). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, Peter (1999). *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*. Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Patiño, Guerra, María Concepción (2010). *Las competencias como modelo de formación: evolución social y cambio educativo*, en: *Formar docentes: Miradas desde la Escuela Normal Superior de Jalisco y otros contextos educativos*, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Piaget, Jean (1985). *A dónde va la educación*. México: Ed. Teide.
- Piaget, Jean (1983). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Piaget, Jean (1992). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: EMECÉ Editores.
- Piaget, Jean (1999). *De la pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Pineda, Zoraida (1969). *Educación de Párvulos* (4º edición). México: Fernández editores.
- Pestalozzi, J. H. (1996). *Cartas sobre la educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Raspo de Vanasco, Edith et al., (2000). *La apreciación musical*, en: *canciones, juegos, actividades con corcheas. Organización de grupos, bandas y coros*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rousseau, Juan Jacobo (1959). *Emilio o la educación*. México: Novaro
- Sacristán, José Gimeno (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, España, Morata.

Sandoval, Esparza, Marcia P. et al. (1985). *Perfil Profesional de la Educadora*, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. México: SEP.

Díaz Silveti, L. (1981). Coord. *Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la Secretaría de Educación Pública*. México: Dirección General de Educación Preescolar, SEP.

Spencer Herbert (1987). *Pedagogía*. México: Ed. y Distribuciones Hispánicas.

Stiglitz, Joseph E. (2002). *El malestar en la globalización*. México: Ed. Taurus.

Tejerina, Isabel (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

Terigi, Flavia (2005). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*, en *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, Jurjo (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Valadés Maldonado, Amparo, et al., (1989). *Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, XXV años de vida en su actual edificio*, México, ENMJN: SEP.

Vigotsky, Lev. S. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.

Whitehead, Alfred N. (1961). *Los fines de la educación*. B. Aires: Paidós

Zapata, Rosaura (1951). *La educación preescolar en México*. México: SEP.

### **Documentos Oficiales, tesis y documentos electrónicos**

SEP. *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Recuperado el 2 de noviembre de 2012 de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular)

Castañeda, Josefina (1963). *Folleto de Apuntes Basado en el Programa Oficial del Primer Curso de Técnica del Jardín de Niños*. México. 4ª Edición: (Sala Histórico Pedagógica de la ENMJN).

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos

Documento base para la consulta nacional. *Reforma Curricular de la Educación Normal*. Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en educación preescolar. Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe. SEP. Recuperado el 9 de febrero de 2013 de <http://ed.dgespe.sep.gob.mx/consultarc/file.php/1/documento.base.31.julio.2011.pdf>

Expresión y Apreciación Artísticas I y II, Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar 1999. México: SEP.

Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 1984. México: SEP

Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 1999. México: SEP

Martínez Jiménez, Araceli (2011), *Los programas de educación preescolar y sus propuestas curriculares respecto a la enseñanza musical dentro de los Jardines de Niños oficiales del Distrito Federal de 1942 a 2004*. Tesis de maestría no publicada, ENM, UNAM México.

OCDE. Recuperado el 26 de octubre de 2012 de [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

PEP 2004. México: SEP

PEP 2011. México: SEP

PISA 2012. Recuperado el 26 de octubre de 2012 en: [www.pisa.sep.gob.mx](http://www.pisa.sep.gob.mx)

Pisa en México, 2012. Recuperado el 1º de noviembre de 2012 en: [www.pisa.sep.gob.mx/pisa\\_en\\_mexico.html](http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html)

Plan de Estudios 1984, Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP

Programa de estudio 2011, Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar

Resultados de la prueba PISA de la OCDE, Competencias en lectura, matemáticas y ciencias. Recuperado el 21 de noviembre de 2012 en: [http://estepais.com/site/wp-content/uploads/2011/01/17\\_fep\\_resultadospisa\\_237.pdf](http://estepais.com/site/wp-content/uploads/2011/01/17_fep_resultadospisa_237.pdf)

SEP (1984). *Profesionalización de la Educación Normal en México*, documentos 1944 – 1984. Cuadernos, SEP

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Plan de estudios para maestras de párvulos (1916)

### PRIMER AÑO

(tabla 1)

MATERIA	HORAS POR SEMANA	LABORATORIO
Aritmética	1	
Ejercicios sistemáticos de lenguaje, comprendiendo lectura y recitación	3	
Botánica y zoología	3	2
Prácticas agrícolas		2
Inglés o Francés	3	
Civismo (instrucción y acción cívicas)	2	
Labores femeniles	2	
Dibujo	2	
Solfeo y canto Coral	2	
Educación Física	3	
Escritura	2	
TOTAL DE HORAS/SEMANA	23	4
TOTAL = 27		

**SEGUNDO AÑO****(tabla 2)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>LABORATORIO</b>
Álgebra y geometría	4	
Física experimental, con aplicaciones a la vida diaria	3	2
Iniciación a las artes y oficios		2 (una tarde)
Enseñanza doméstica, comprendiendo práctica de cocina	2	
Ejercicios sistemáticos de lenguaje comprendiendo lectura y recitación	3	
Geografía física, precedida de nociones de cosmografía y de geología	3 (un semestre para la 1ª y otro para las demás)	
Inglés o Francés	3	
Trabajos manuales aplicados a la escuela primaria	2	
Solfeo y canto Coral	3	
Educación física	3	
Dibujo	2	
<b>TOTAL DE HORAS/SEMANA</b>	<b>27</b>	<b>4</b>
<b>TOTAL = 31</b>		

**TERCER AÑO****(tabla 3)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Teorías educativas del jardín de niños	3
Literatura infantil y su técnica de clase	2
Manual educativo del jardín de niños y ocupaciones	3
Anatomía, fisiología e higiene	3
Cantos y juegos	3
Dibujo especial del Kindergarten	3
Psicología aplicada a la educación	3
Acompañamiento de piano	3
Cultura física	3
Práctica	6
<b>TOTAL DE HORAS/SEMANA</b>	<b>32</b>

(Sandoval, 1985, p.20-21)

**Anexo 2. Plan de Estudios 1925 - 1932****(tabla 4)**

<b>PRIMER AÑO</b>	<b>SEGUNDO AÑO</b>
Ciencia de la Educación	Ciencia de la Educación
Psicología Aplicada a la Infancia	Psicología Aplicada a la EInfancia
Higiene de la Infancia	Literatura Infantil
Dibujo	Cantos y Juegos
Piano	Ciencia Doméstica
Pequeñas Industrias	Piano
Prácticas Agrícolas	Práctica Profesional
Práctica Profesional	Cultura Física
<b>TOTAL DE HORAS/SEMANA</b>	<b>32</b>

(Valadés, 1994, p. 9)

**Anexo 3. Plan de Estudios de las educadoras en la Escuela Normal de  
Maestros (1936)**

**PRIMER AÑO**

**(Tabla 5)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Primer Curso de matemáticas, fundamentalmente aritmética, Elementos de Geometría y Nociones de Álgebra	4
Primer curso de Ciencias Biológicas, fundamentalmente Botánica	3
Primer Curso de Español	4
Geografía Física	3
Civismo	3
Inglés o Francés	3
Dibujo de Imitación	2
Escritura	2
Música y Orfeones	2
Economía doméstica u Oficio	3
Prácticas Agrícolas y zootécnicas	3
Cultura Física	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>34</b>

**SEGUNDO AÑO****(tabla 6)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Segundo Curso de matemáticas, Álgebra y Geometría plana	4
Segundo Curso de Ciencias Biológicas, fundamentalmente Zoología	3
Física	4
Geografía Universal	3
Segundo Curso de Español	3
Inglés o Francés	3
Civismo	2
<b>MATERIAS PROFESIONALES</b>	
Orientación Profesional	2
Dibujo constructivo	2
Música y Orfeones	2
Economía Doméstica u Oficio	3
Prácticas Agrícolas y Zootécnicas	3
Cultura Física	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36</b>

**TERCER AÑO****(tabla 7)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Tercer Curso de matemáticas, Geometría en el espacio y Trigonometría	3
Tercer curso de Ciencias Biológicas, anatomía, Fisiología e Higiene	3
Química	3
Literatura Española e Hispanoamericana	3
Geografía de México	3
Historia de la Cultura (de la Ciencia del Movimiento Obrero, de las Religiones, del Arte, etc.), Primer curso	3
Inglés o Francés	2
Observación Escolar del Jardín de Niños	3
<b>ACTIVIDADES</b>	
Modelado	1
Música	2
Economía Doméstica u Oficio	3
Prácticas agrícolas y Zootécnicas	3
Cultura Física	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36</b>

**CUARTO AÑO****(tabla 8)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Paidología (1er. curso)	3
Técnica y Práctica	6
Higiene Infantil y Social	3
Biología, con referencia a la Fisiología del Niño	3
Historia de la Cultura (de la Ciencia del Movimiento Obrero, de las Religiones, del Arte, etc.) Segundo curso	2
Ciencia de la Educación. Primer curso	3
<b>DE CULTURA ESPECÍFICA</b>	
Arte y Literatura al Servicio del Proletariado	2
<b>ACTIVIDADES</b>	
Educación Física	3
Economía Doméstica	3
Cantos y Juegos del Kindergarten	2
Dibujo y Artes Plásticas aplicadas al Jardín de Niños	2
Prácticas Agrícolas y Zootécnicas	4
Música	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>38</b>

**QUINTO AÑO****(tabla 9)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Paidología	3
Técnicas y Prácticas	12
Ciencia de la Educación. Segundo curso	3
Historia de la Educación Preescolar	2
Sociología Aplicada a la Educación	3
<b>DE CULTURA ESPECÍFICA</b>	
Literatura y Teatro Infantil	2
<b>ACTIVIDADES</b>	
Educación Física	3
Cantos y Juegos del Kindergarten	2
Juguetería	2
Música	2
Prácticas agrícolas y Zootécnicas	4
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>38</b>

(Sandoval, 1985, p. 23- 26)

## Anexo 4. Plan de Estudios Para Educadoras de Párvulos 1948

### PRIMER AÑO

(tabla 10)

MATERIA	HORAS POR SEMANA
Ciencia de la educación, 1er curso	3
Teoría y práctica del Jardín de Niños 1er curso	6
Psicología. El Psicoanálisis (general)	3
Literatura universal	2
Sociología	2
Raíces griegas y latinas	2
Literatura y teatro infantiles	2
Lógica	3
Educación musical, 1er curso	2
Dibujo y artes plásticas, 1er curso	2
Educación física	2
Juguetería	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>31</b>

### SEGUNDO AÑO

(tabla 11)

MATERIA	HORAS POR SEMANA
Ciencia de la educación, 2° curso	3
Historia de la educación (general)	3
Teoría y práctica del Jardín de niños, 2° curso	6
Higiene escolar (con nociones de puericultura)	3
Canto y juego del jardín de Niños	3
Cosmografía	2
Ética	3
Educación musical, 2° curso	2
Dibujo y artes plásticas, 2° curso	2
Educación física	2
Juguetería	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>31</b>

**TERCER AÑO****(tabla 12)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Historia de la educación (en México)	3
Teoría y práctica del Jardín de niños, 2º curso	6
Paidología (con aplicación a los problemas infantiles)	2
Psicotécnica pedagógica	3
Organización y administración de Jardines de niños	2
Canto y juego del jardín de Niños	2
Historia del arte y nociones de estética	2
Educación musical, 3er curso	2
Dibujo y artes plásticas, 3er curso	2
Educación física	2
Juguetería	2
Escritura	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>30</b>

(Sandoval, 1985, p. 33, 34)

## Anexo 5. Plan de estudio de la preparatoria Normal 1960

### PRIMER AÑO

(tabla 13)

<b>Primer semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>SESIONES</b>
Lógica	6	3
Español	4	2
Problemas Económicos Sociales y Culturales de México	6	3
Optativas	2	1
<b>Segundo semestre</b>		
Ética	6	3
Historia general de la Cultura	4	2
Psicología General	6	3
Optativa	2	1
<b>Actividades (anuales)</b>		
Observación Escolar	6	(4 + 2 horas)
Educación Física y Deportes	2	
Educación musical (Cantos y Juegos)	4	(2 + 2 horas)
Dibujo	2	
Economía Doméstica	2	
Cultivo de plantas y cuidado de animales	2	
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36 horas a la semana</b>	

**SEGUNDO AÑO****(tabla 14)**

<b>Primer semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>SESIONES</b>
Conocimiento del niño en edad preescolar	6	3
Didáctica General	4	2
Literatura Infantil	2	1
<b>Segundo semestre</b>		
Psicología Educativa	6	3
Ciencia de la Educación	4	2
Literatura Infantil	2	1
<b>Actividades (anuales)</b>		
Técnica y práctica de Niños y Elaboración de Material didáctico	12	
Música aplicada al Jardín de Niños (cantos y juegos)	4	
Educación Física e Higiene aplicada al jardín de Niños	2	
Dibujo y Modelado	2	
Ritmo y Danza aplicados al Jardín de Niños	4	
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36 horas a la semana</b>	

**TERCER AÑO****(tabla 15)**

<b>Primer semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>SESIONES</b>
Psicotécnica Educativa	6	3
Historia General de la Educación	4	2
Educación para la salud y Puericultura	4	2
<b>Segundo semestre</b>		
Higiene Mental Preescolar	6	3
Historia de la Educación en México	4	3
Legislación, Organización y Administración	4	2
<b>Actividades (anuales)</b>		
Técnica y práctica de Niños y Elaboración de Material didáctico	10	(6 sesiones 4)
Música aplicada al Jardín de Niños (cantos y juegos)	4	(2 + 2 horas)
Actividades Periescolares y Juguetería	3	
Teatro Infantil	3	
Evolución de la Expresión Gráfica	2	
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36 horas a la semana</b>	

**Anexo 6. Plan de Estudios para la carrera de educadora que entró en vigor  
en 1964**

**CUARTO AÑO**

**(tabla 16)**

<b>MATERIA</b>
Lógica
Español
Problemas Económicos, sociales y Culturales de México
Optativas
Ética
Historia General de la Cultura
Psicología General
Optativas
Actividades (cursos anuales)
Observación escolar
Educación Física y Deportes
Educación Musical (cantos y juegos)
dibujo
Economía doméstica
Cultivo de plantas y cuidado de animales

## QUINTO AÑO

(tabla 17)

MATERIA
Conocimiento del niño en edad preescolar
Didáctica General
Literatura Infantil
Psicología educativa
Técnica y Práctica del Jardín de Niños y Elaboración de material didáctico
Educación Física e Higiene aplicada al Jardín de Niños
Dibujo y Modelado
Ritmo y danza Aplicada al Jardín de niños

## SEXTO AÑO

(tabla 18)

MATERIA
Psicotécnica Educativa
Historia General de la Educación
Educación para la salud y Puericultura
Higiene Mental Preescolar
Historia de la Educación en México
Legislación, Organización y Administración
Actividades (cursos manuales)
Técnica y Práctica del Jardín de Niños y Elaboración de material didáctico
Música aplicada al Jardín de Niños (cantos y juegos)
Actividades Periescolares y Juguetería
Teatro Infantil

(Sandoval, 1985, p. 35- 39)

## Anexo 7. Plan de Estudios 1970 (Profesor de Educación Preescolar)

### PRIMER AÑO

(tabla 19)

MATERIA	HORAS POR SEMANA
Matemáticas I y II	4
Física I y II	4
Actividades del Lenguaje I y II	3
Introducción al Estudio de la Filosofía I y II	3
Antropología General I y II	3
Psicología General I y II	3
Ciencia de la Educación I y II	3
Didáctica General I y II	5
Actividades Tecnológicas I y II	2
Educación física I y II	2
Artes Plásticas I y II	2
Música I y II	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36</b>

**SEGUNDO AÑO****(tabla 20)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Matemáticas III y IV	4
Física I y II	4
Actividades del Lenguaje III y IV	3
Lógica I y II	3
Historia de la Cultura I y II	3
Paidología I y II	3
Técnica Educativa II y III	6
Actividades Tecnológicas III y IV	2
Educación física III y IV	2
Artes Plásticas III y IV	2
Música III y IV	2
Ritmos, Cantos y Juegos I y II	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36</b>

**TERCER AÑO****(tabla 21)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Biología I y II	3
Geografía I y II	3
Actividades del Lenguaje V y VI	3
Ética I y II	3
Historia de la Cultura III y IV	3
Lengua Extranjera (Traducción) I y II	2
Psicología del Aprendizaje I y II	3
Técnica Educativa IV y V	6
Actividades Tecnológicas V y VI	2
Educación Física V y VI	2
Teatro I y II	2
Danza I y II	2
Ritmos, Cantos y Juegos III y IV	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36</b>

**SÉPTIMO SEMESTRE****(tabla 22)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Opción. Una serie	
Ciencias de la Salud	
Matemáticas	3
Estadística	
Geografía	
Estética I	3
Seminario de Problemas Económicos, Sociales y culturales de México contemporáneo	3
Lengua Extranjera (Traducción) III	4
Opción. Una serie	
Ciencia de la Comunicación	3
Administración	
Economía	
Evaluación Pedagógica	3
Técnica Educativa VI	8
Seminario de Legislación y Administración Escolar	3
Iniciación a las Actividades Agropecuarias	
Educación Física VII	2
Teatro III	2
Danza III	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36</b>

**OCTAVO SEMESTRE****(tabla 23)**

<b>MATERIA</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>
Opción. Una serie	
Ciencias de la Salud	
Matemáticas	3
Estadística	
Geografía	
Filosofía de la Educación	3
Desarrollo de la Comunidad	3
Lengua Extranjera (Traducción) IV	4
Opción. Una serie	
Ciencia de la Comunicación	
Administración	3
Economía	
Dinámica de Grupos	3
Práctica Docente	8
Seminario para la Elaboración del Documento Recepcional	3
Educación Física VIII	2
Teatro IV	2
Danza IV	2
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>36</b>

(Sandoval, 1985, p. 40-44)

## Anexo 8. Plan de *Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*

(Diario Oficial, 26 de agosto de 1975)

### PRIMER AÑO

(tabla 24)

MATERIA
Español y su metodología I
Matemáticas y su Metodología I
Ciencias Naturales y su Metodología I
Psicología del Aprendizaje I
Tecnología Educativa I
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados
Taller de Español I
Taller de Educación Artística I
Taller de Educación Tecnológica I
Taller de Educación Física I
Laboratorio de Matemáticas I
Laboratorio de Ciencias Sociales I
Laboratorio de Ciencias Naturales I
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes

**SEGUNDO AÑO****(tabla 25)**

<b>MATERIA</b>
Español y su metodología II
Matemáticas y su Metodología II
Ciencias Naturales y su Metodología II
Ciencias Sociales y su Metodología II
Administración Educativa I
Tecnología Educativa II
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados
Taller de Español II
Taller de Educación Artística II
Taller de Educación Tecnológica II
Taller de Educación Física II
Laboratorio de Matemáticas II
Laboratorio de Ciencias Sociales II
Laboratorio de Ciencias Naturales II
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes

**TERCER AÑO****(tabla 26)**

<b>MATERIA</b>
Español y su metodología III
Matemáticas y su Metodología III
Ciencias Naturales y su Metodología III
Ciencias Sociales y su Metodología III
Filosofía y Política de la Educación I
Tecnología Educativa III
Seminario de Tesis I
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados
Taller de Español III
Taller de Educación Artística III
Taller de Educación Tecnológica III
Taller de Educación Física III
Laboratorio de Matemáticas III
Laboratorio de Ciencias Sociales III
Laboratorio de Ciencias Naturales III
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes

(Sandoval, 1985, p. 45-47)

## Anexo 9. Plan de Estudios 1984 de la Licenciatura en Educación Preescolar

(Tabla 27)

<b>Primer semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Matemáticas	3	6
Psicología Educativa	4	8
Teoría Educativa I (Bases epistemológicas)	4	8
Seminario: Desarrollo económico, político y social de México I (antecedentes)	4	8
Español I	4	8
Observación de la Práctica Educativa I	3	3
Educación para la Salud I	2	4
Apreciación y Expresión artísticas I (danza, música, artes plásticas y teatro)	6	9
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>54</b>
<b>Segundo semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Estadística	4	8
Psicología Educativa II	4	8
Teoría Educativa II (Axiología y Teología)	4	8
Seminario: Desarrollo económico, político y Social de México II (Época actual)	4	8
Español II	4	8
Observación de la Práctica Educativa II	3	3
Educación para la Salud II (Higiene Escolar)	2	4
Apreciación y Expresión artísticas II (danza, música, artes plásticas y teatro)	5	8
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>55</b>

**(Tabla 28)**

<b>Tercer semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Investigación Educativa I	4	8
Psicología Educativa II	4	8
Tecnología Educativa I	4	8
Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I	3	6
Literatura Infantil I	3	6
Introducción al Laboratorio de Docencia	4	6
Psicología Evolutiva III	4	8
Apreciación y Expresión artísticas III (Ritmos, cantos y juegos)	4	6
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>56</b>
<b>Cuarto semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Investigación Educativa II	4	8
Psicología del Aprendizaje	4	8
Tecnología Educativa II	4	8
Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	3	6
Literatura Infantil II	3	6
Laboratorio de Docencia I	4	6
Contenidos del Aprendizaje I	6	12
Educación Física I	2	3
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>57</b>

**(Tabla 29)**

<b>Quinto semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Laboratorio de Docencia II	5	8
Psicología Social	4	8
Planeación Educativa I	3	6
El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	3	6
Teatro Infantil I	3	5
Educación Tecnológica I	3	6
Contenidos de Aprendizaje II	7	14
Educación Física II	2	3
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>56</b>
<b>Sexto semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Laboratorio de Docencia III	6	9
Diseño Curricular	4	8
Sociología de la Educación	4	8
Teatro Infantil II	3	5
Educación Tecnológica II	3	6
Contenidos de Aprendizaje III	7	14
Educación Física III	2	3
<b>TOTALES</b>	<b>29</b>	<b>53</b>

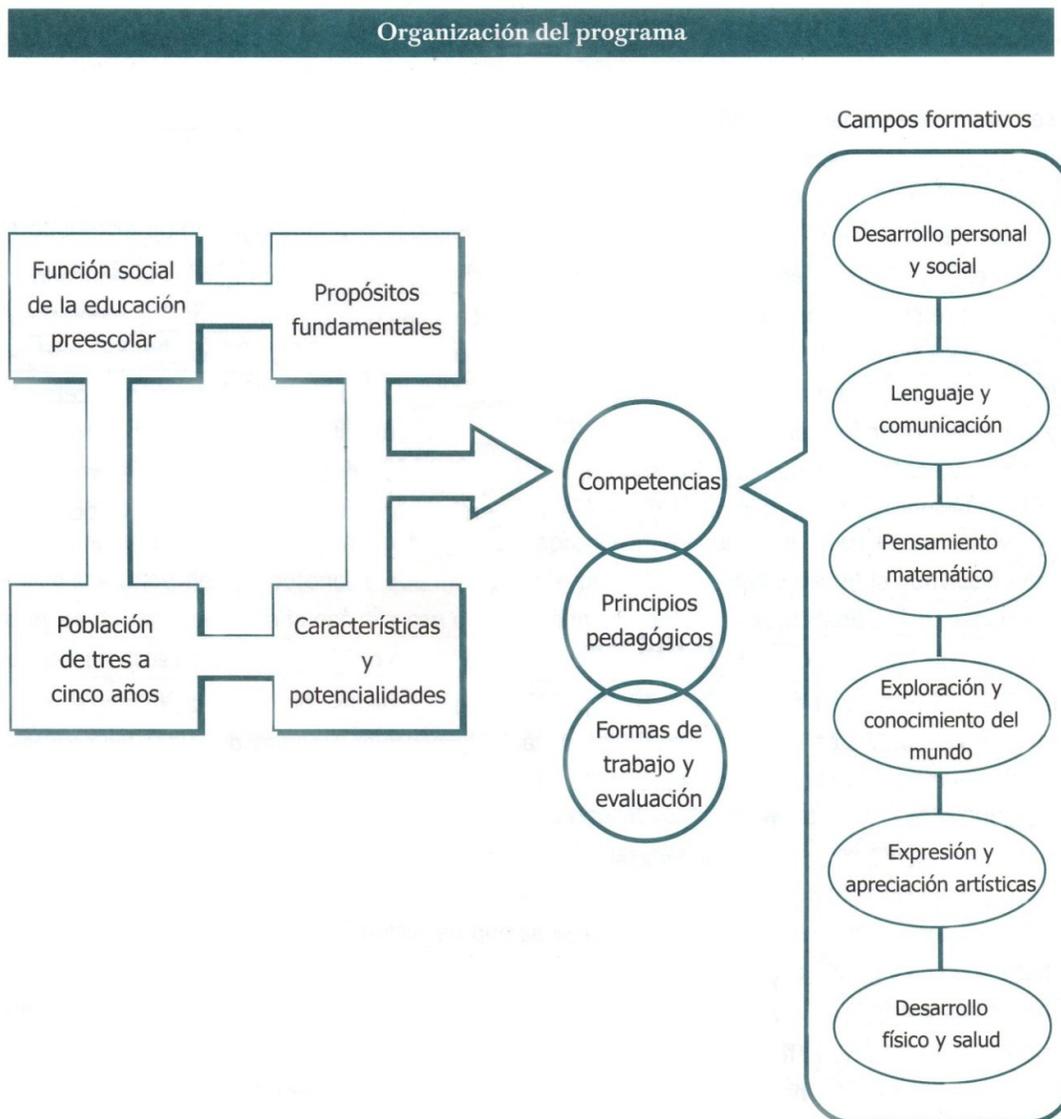
**(Tabla 30)**

<b>Séptimo semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Seminario: Pedagogía Comparada	3	6
Laboratorio de Docencia IV	6	9
Evaluación Educativa I	4	8
Comunidad y Desarrollo	4	8
Prevención y Detención de Alteraciones del Desarrollo del Niño	3	6
Contenidos de Aprendizaje IV	7	14
Diferencial I	3	6
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>57</b>
<b>Octavo semestre</b>		
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS POR SEMANA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos	2	4
Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía	2	4
Laboratorio de Docencia V	6	9
Seminario: Administración Educativa	3	6
Seminario: Identidad y Valores Nacionales	2	4
Seminario: Prospectiva de la Política Educativa	2	4
Seminario: Administración y Organización de Instituciones Preescolares	2	4
Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Preescolar	2	4
Seminario: Elaboración del Documento Recepcional	2	4
Contenidos de Aprendizaje V	4	8
Diferencial II	3	6
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>57</b>
<b>TOTALES</b>	<b>239</b>	<b>446</b>

Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Preescolar 1984, SEP, p.5

## Anexo 10. Organización del programa (PEP 2004)

(Tabla 31)



## Anexo 11. Competencias que se espera logren los niños al egreso del ciclo preescolar

(Tabla 32)

<b>Expresión y apreciación artísticas</b>	
<b>Aspectos en los que se organiza el campo formativo</b>	
	<p><i>Expresión y apreciación musical</i></p> <p><i>Expresión corporal y apreciación de la danza</i></p>
<b>Competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.</li> <li>• Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.</li> <li>• Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.</li> <li>• Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.</li> </ul>
	<p><i>Expresión y apreciación plástica</i></p> <p><i>Expresión dramática y apreciación teatral</i></p>
<b>Competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.</li> <li>• Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.</li> <li>• Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversa sobre ellos.</li> </ul>

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR  
MAPA CURRICULAR

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
<b>A</b>	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0				
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	8/14.0	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	8/14.0	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5				
	Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0				
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I	4/7.0	Entorno familiar y social I	4/7.0				
<b>B</b>	Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Seminario de análisis del trabajo docente I	4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente II	4/7.0
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32

<b>A</b>	Actividades principalmente escolarizadas
<b>B</b>	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
<b>C</b>	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
—	Formación común
—	Formación específica

**C**

## Anexo 13

### GUÍA DE ENTREVISTAS PARA ALUMNAS DE 3º y 4º AÑO

Esta entrevista tiene por objetivo sondear en las alumnas que ya cursaron las asignaturas artísticas sus percepciones acerca de su dominio de los lenguajes estéticos en función de su aplicación en los jardines de niños. Las preguntas al momento de la entrevista no son elaboradas ni textualmente iguales ni en el mismo orden descrito necesariamente. Son para revisarse antes de la entrevista.

**Nombre de la alumna** \_\_\_\_\_

**Grado o semestre que cursa** \_\_\_\_\_

¿Consideras que ya cuentas con los elementos suficientes para diseñar e implementar actividades musicales en el jardín de niños y te sientes segura con ellos?

¿Qué crees que te hace falta?

¿Qué crees que haces mejor en lo artístico?

¿Cómo consideras el desempeño de tu voz cantada?

¿Disfrutas de las situaciones didáctico-musicales cuando las tienes que efectuar?

¿Con cual lenguaje artístico te sientes más identificada?

## Anexo 14

### GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES CON EXPERIENCIA EN OBSERVACIONES DE PRÁCTICAS

Esta entrevista tiene por objetivo sondear entre los profesores de las distintas asignaturas que usualmente acuden a observaciones de prácticas, el nivel de desempeño de las estudiantes de la LEP en el terreno artístico cuando acuden a las prácticas de los jardines de niños. Las preguntas al momento de la entrevista no son elaboradas ni textualmente iguales ni en el mismo orden descrito necesariamente. Son para revisarse antes de la entrevista.

Según su experiencia en prácticas:

- 1) ¿Suelen las alumnas implementar actividades musicales en sus prácticas?
- 2) ¿Suelen las alumnas implementar actividades artísticas en general en sus prácticas?
- 3) ¿Cómo considera el desempeño de las estudiantes en este tipo de actividades?
- 4) ¿Cuándo cantan suelen afinar bien la voz?
- 5) ¿Cuándo llevan algún ritmo lo hacen con seguridad y precisión?
- 6) ¿Cómo considera la creatividad de las alumnas en el diseño de dinámicas artísticas?
- 7) ¿Cómo considera su creatividad en el diseño de dinámicas musicales?
- 8) ¿Qué tan importante considera Ud. que las alumnas implementen actividades musicales y artísticas en general en los grupos de preescolar?
- 9) ¿Cree Ud. que el énfasis que se está dando en los jardines por recomendación de la SEP en los campos de *Lenguaje y comunicación* y *Pensamiento matemático* obstaculice los tiempos para la ejecución de dinámicas artísticas?
- 10) (Dependiendo de las respuestas anteriores) ¿A qué cree que se deba la escasez de situaciones didácticas musicales en los jardines de niños?

## Anexo 15

### GUÍA DE ENTREVISTAS A LA COMUNIDAD DE DOCENTES EN GENERAL

- 1) ¿Considera importante que las alumnas sepan y puedan expresarse artísticamente y contar con referentes amplios de apreciación artística como parte de su desempeño profesional, por qué?
- 2) ¿En qué nivel cree que debe participar la educación artística de los preescolares; como algo completamente indispensable, sólo deseable o simplemente ornamental?
- 3) ¿Cree usted que se debería contar con un perfil de ingreso en el que entre otras cosas se tomaran en cuenta las capacidades de apreciación y expresión artística?
- 4) Según su experiencia de observación en prácticas ¿cómo considera el nivel de aplicación de situaciones artísticas generadas por las maestras en formación de 4º año?
- 5) ¿Según su apreciación cual cree que sea el principal problema a vencer para lograr una formación artística completa en las alumnas de la LEP?

#### **A maestras con más de treinta años de antigüedad que puedan relatar las prácticas curriculares de la ENMJN en la transición**

##### **70's -80's:**

- 1) Si tuvo Ud. formación artística ¿cómo fue?
- 2) Cómo recuerda que se llevara a cabo la formación artística en la ENMJN ¿cómo estaba estructurada con respecto al resto del currículum?
- 3) ¿Cree Ud. que han cambiado las prácticas de educación preescolar en los últimos 30 años? ¿De qué modo?
- 4) ¿Cómo ha cambiado el perfil de ingreso?
- 5) Desde su perspectiva ¿qué cree que se pueda hacer para mejorar la LEP y por lo tanto la educación preescolar en su conjunto?
- 6) ¿En qué nivel cree que debe participar la educación artística de los preescolares; como algo completamente indispensable, sólo deseable o simplemente ornamental?

## Anexo 16

### Cuestionario de entrada Aplicación en el 3º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Tema: Práctica musical

Lo que pretende dicho cuestionario es conocer los antecedentes culturales, habilidades físicas y de experiencia artística previos al inicio de cursos de “Expresión y apreciación artística”.

Nombre de la alumna \_\_\_\_\_

¿Sé tocar algún instrumento musical? SI No

¿Cuál y dónde lo aprendí?  
\_\_\_\_\_

¿Alguien de mi familia toca algún instrumento musical? SI No

¿Cuando era niña mis padres me hacían escuchar música clásica, jazz u otra música elaborada? SI No

¿Oigo música regularmente? SI No

¿Qué tipo de música? \_\_\_\_\_

¿Me gusta la música clásica, jazz u otra música elaborada? SI No

¿Cómocual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿El resto de mi familia suele escuchar música clásica, jazz u otra música elaborada? SI No

¿Me gusta la música infantil? SI No

¿Me gusta cantar aunque desafine? SI No

¿Me da pena cantar en público? SI No

¿Considero que tengo buena afinación en la voz? SI No

¿Considero que tengo buen ritmo? SI No

¿Sé bailar? SI No

¿Tengo buena coordinación psicomotriz?	SI	No
¿Cuando ingresé a la LEP sabía de antemano que tendría que efectuar dinámicas relacionadas con la música y el canto?	SI	No
¿Cuándo trabajo en equipo soy muy participativa?	SI	No
¿Considero que soy creativa?	SI	No
¿Qué disciplina artística me gusta más practicar? _____		
¿A qué edad aprendí a caminar? _____		
¿He practicado algún deporte de manera formal? (football, volleyball, natación, etc.)	SI	No
¿Qué deporte y cuanto tiempo? _____		
¿Soy surda o derecha? _____		
Alguna vez he escuchado los sonidos de la naturaleza (aves, grillos, chicharras, arroyos, etc.) lejos de los sonidos urbanos (autos, camiones, gente, máquinas, etc.)	SI	No
¿Conozco los nombres y ubicación de al menos 3 estrellas en el cielo nocturno?	SI	No
¿Cuáles? _____		
¿Cuántos libros hay aproximadamente en mi casa? _____		
¿De qué temas? _____		
_____		
¿Cuales novelas he leído en los últimos tres años? _____		
_____		