



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UN ESTUDIO A PARTIR  
DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS  
EDUCADORAS**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**VÍCTOR RAÚL VÁZQUEZ CHAGOYÁN**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty, IISUE**

**COMITÉ TUTORAL:**

**Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos, IISUE**

**Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, FES Acatlán**

**Dra. Patricia Mar Velasco, IISUE**

**Dra. María Luisa Ileana Rojas Moreno, FFyL  
Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México,**

**Octubre de 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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**

En primera instancia quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme ser parte de su proyecto educativo.

También quiero agradecer de manera puntual a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, y a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, así como a los jardines de niños que colaboraron brindándome las facilidades para llevar a cabo la investigación, y a las docentes participantes que sin su cooperación hubiese sido imposible la obtención de conocimiento. Gracias a todas estas instancias los alcances del trabajo superaron incluso las expectativas que se tuvieron contempladas de inicio.

No menos importante fue el apoyo que Conacyt me brindó para hacer posible la ardua labor que derivó no sólo en una invaluable aportación a la investigación educativa de nuestro país, sino al fortalecimiento de mi proceso de formación de posgrado.

También quiero agradecer a:

Mi tutora, la Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty por darle firmeza a mi dirección profesional, por ayudarme a ver el camino correcto cuando en ocasiones parecía entrar a la deriva.

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos por sus exigencias metodológicas gracias a las cuales me fue posible ver la interrelación entre los componentes que definen la investigación, es decir, a concebirla como una unidad articulada.

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos por su invaluable paciencia, dedicación y acompañamiento para remover las grandes piedras del camino, por ayudarme a

encontrar el orden mental y por exigirme la suficiente claridad en las ideas, requeridas en toda investigación de calidad.

La Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco por hacerme ver el verdadero potencial y posibilidad de trascendencia de este estudio, de mirar un poco más lejos, desde nuevos ángulos, a superar lo que parecía terminado.

La Dra. Ileana Rojas Moreno por la pertinencia y enorme valor de sus aportaciones analíticas, necesarias para dimensionar y evaluar la estructura del presente documento.

Las personas a mi alrededor que me sirvieron de espejo para ver los distintos obstáculos que por largos períodos se mantuvieron poco visibles, pero que una vez identificados me ayudaron a ver las cosas con nuevas perspectivas. En particular a mi hermano Ricardo Vázquez Chagoyán, que gracias a las reflexiones emergentes de su impecable rigor académico, pude comprender la complejidad de ciertas ideas que incluso ya avanzado el presente trabajo me parecían insondables.

## INDICE

Introducción.....	1
1 La educación artística en la formación integral.....	10
El desarrollo del sentido estético en la formación integral.....	16
Contribuciones de la educación artística a la formación integral.....	35
La educación artística y sus distintas concepciones.....	53
2 Educación artística. Realidad curricular y contextual.....	78
La formación artística de la educadora.....	82
El jardín de niños como espacio inicial de desarrollo.....	97
Funcionamiento del currículo de educación artística en el preescolar.....	106
El niño como sujeto de aprendizajes ¿quién lo escucha?.....	114
3 Un acercamiento a las representaciones sociales.....	130
Origen de la teoría de las representaciones sociales.....	133
Formación de las representaciones sociales.....	155
Perspectivas teóricas de las representaciones sociales.....	170
El valor de las representaciones sociales para recuperar el pensamiento de las educadoras sobre educación artística.....	174
4 Aspectos metodológicos para conocer las representaciones sociales de las educadoras sobre educación artística.....	178
Generalidades del trabajo de campo.....	181
El ejercicio de jerarquización de campos formativos.....	187
El cuestionario.....	188
Sobre las técnicas de análisis de información.....	192
Sobre la entrevista.....	195
5 Lo que la educadora se representa con la educación artística.....	200
El contexto de la educadora y su percepción del mismo.....	201
Lo que sabe la educadora de la educación artística.....	207
El papel que juega la educación artística para la educadora.....	216

Actitud de la educadora hacia la educación artística.....	225
Consideraciones finales.....	238
Apéndice. La modernidad educativa: discursos oficiales vs diseños curriculares.....	251
Referencias.....	259
Anexos.....	272

## Introducción

Uno de los campos curriculares que han representado secularmente menores preocupaciones en los sistemas educativos a nivel global ha sido el relacionado con la educación artística. Nuestro país no se encuentra al margen de dicha realidad, y no sólo eso, sino que su importancia ha ido en creciente declive en las últimas décadas, particularmente desde los años ochenta. Pero el sistema educativo, en nuestro caso el mexicano, no es quizá el único factor que incide en la poca atención a la formación artística de nuestros conciudadanos, sino la sociedad misma, quien en respuesta a una ineludible tergiversación de valores, propagada a partir de los medios masivos de comunicación mediante el uso y abuso de estereotipos “aspiracionales”, se ha enfocado en el enaltecimiento del poder adquisitivo y el consumo. Los padres actualmente tienden a centrar su interés en que sus hijos aprendan el tipo de contenidos y habilidades que favorezcan su inserción en un campo laboral redituable lo mejor y más pronto posible, y en consecuencia están perdiendo de vista aquellos otros aprendizajes aparentemente poco urgentes como los de tipo artístico. El arte entonces ya no significa un valor al cual todo ser humano tiene derecho como generador de cultura, sino solamente como consumidor, y esto impacta en una disminución paulatina de las capacidades de la propia sociedad para contar con criterios de selección y valoración de las obras que compra o utiliza. Dicho de otro modo, el mexicano posee cada vez menores elementos para saber si lo que consume es arte o una emulación del mismo creada con fines principalmente mercantiles. De este modo la causa —el abuso de estereotipos por parte de los medios— y el efecto —el encasillamiento de referentes culturales— se implican de manera dialéctica; las informaciones, imágenes, opiniones, juicios, valoraciones, calificaciones, designaciones, premiaciones y programaciones en materia de cultura se encuentran al margen de toda posibilidad de intercambio entre el individuo-consumidor y los ofertantes, tratándose tanto de medios visuales, como auditivos; en otras palabras, no existe retroalimentación alguna entre quien vende y quien consume contenidos

artísticos como no sea en materia monetaria, es decir, a partir del consumo de obras, o su participación en las votaciones electrónicas —por ejemplo like’s en Youtube—. El impacto que la revolución comunicativa ejerce sobre la sociedad con cada vez mayor ímpetu, sobre todo en el terreno audiovisual, transforma las capacidades individuales en un área de oportunidad para la pasividad y la frustración, ya que cada día nos encontramos más alejados —quienes no se dedican profesionalmente al arte— de proponer un motivo artístico capaz de competir con la sofisticada manipulación de formas, colores, diseños y animaciones diversas en *smartphones*, pantallas domésticas o salas de cine. Dicho de otra manera, el artista debe ser cada vez más especializado mientras el individuo común se encuentra cada vez más alejado de la práctica artística. Pero esto es sólo una parte del escenario tras la cual se esconden las políticas educativas, mismas que se enfocan en una educación destinada a la formación para la competitividad comercial y productiva, orientada a partir de los actuales estándares curriculares.

La preocupación que ha dado pie a la presente investigación parte de la premisa de que todo individuo tiene derecho de ser educado con una mínima formación artística. El lector se preguntará para qué, de qué manera se manifestaría o cobraría importancia, porque quizá este tema no forma parte de nuestras inquietudes cotidianas. Existen muchas formas de conocer, entre las cuales se encuentra el gusto, una condición que al estar desarrollada contribuye a fortalecer nuestra capacidad de juicio; aunque Gadamer (2003) no especifica el modo de cultivarlo, reconoce que es una ineludible característica englobada bajo el concepto de formación, la cual incluye un desarrollo de la sensibilidad hacia la alteridad y hacia los aspectos de la vida en sociedad que van más allá del desarrollo de habilidades o dominios técnicos. La educación debe implicar más que una simple instrucción o entrenamiento del cerebro, idealmente debería tener por objetivo la formación humana, incluyendo, entre las disciplinas que la conforman, algunas de tipo instrumental como las que permitirán al estudiante sumarse a la fuerza de trabajo una vez que egrese, por ejemplo las



especialidades propias de la educación superior. Comenio (2012) como muchos otros educadores a lo largo de la historia, planteó unos fines formativos a la educación, que de algún modo están destinados a formar personas de manera ética, estética y racionalmente a partir de las dimensiones físicas, mentales y emocionales, dentro de las cuales se insertan las aptitudes de socialización. Para ello se requiere de individuos “completos” en el amplio sentido, que gocen de autoestima y extroversión en la misma medida que sobriedad e introspección, formadas en el tipo de valores de sinergia ecológica y social que se recrean a sí mismos a partir del entorno fenomenológico.

La educación artística, como se pretende establecer en el primer capítulo de esta tesis, es quizá sólo una vía para aproximarse a dichos objetivos mediante logros aparentemente insulsos, pero de extrema importancia para el estudiante que inevitablemente deberá afrontar su paso por el mundo escolarizado hasta su madurez. Esto puede parecer superfluo en una formación general del individuo, sobre todo si nos permitimos partir de una educación concebida desde la ideología dominante, dirigida a seres capaces de responder a las demandas de una sociedad regulada por la producción y el consumo; pero precisamente allí estaría lo alarmante de tal apreciación, porque aquellas situaciones que permiten la convivencia mediante el intercambio y la comunicación no verbal, o no necesariamente verbal, pueden ser el complemento que tanta falta nos hace como sociedad para otorgar un digno lugar a nuestras más intuitivas expresiones, de dar libertad a las más naturales capacidades humanas y espirituales, o si no ¿hacia dónde nos dirigimos como especie dominante? ¿Es acaso la obtención de dinero el fin último de nuestra formación?

Es incuestionable la afirmación de que de algún modo todos buscamos el bienestar, al cual pretendemos acceder por medios diversos, de preferencia aquellos que se sustenten en valores sinérgicos con el entorno natural y social. Si bien, dicho bienestar puede alcanzarse a partir de las gratificaciones obtenidas mediante nuestros propios esfuerzos, también se relaciona con el modo en que percibimos el mundo.

Los pequeños placeres, la apreciación de la belleza y la libertad de expresión conforman algunas de las posibilidades de acceder al bienestar, y es mediante las manifestaciones artísticas que puede hacerse viable. La práctica artística y el acercamiento al arte, en general, ayudan al individuo a extender sus referentes culturales, también constituyen un punto de referencia para conocer el cuerpo. Por otra parte es inevitable, sobre todo en la actualidad, encontramos invadidos por valores establecidos por los medios comunicativos, los cuales a su vez contribuyen a debilitar los propios si no se encuentran bien asentados. Sin insistir que la práctica artística es la panacea contemporánea frente a la anomia extendida, es indudable que tiene la capacidad de atrapar por un momento la mirada del individuo hacia otros aspectos de la vida, en vez de centrarse, por ejemplo, en las gratificaciones obtenidas sin esfuerzos, idea que procuran inculcar en el ciudadano las modernas estrategias mercadotécnicas para atrapar consumidores. La práctica artística exige disciplina, y es en la medida que se conquista que se obtienen gratificaciones y nuevos referentes.

El lugar donde comienza nuestra formación como individuos sociales, una vez que salimos de casa, es el preescolar, allí comienza una relación entre pares que regularmente no se tuvo con anterioridad, se viven experiencias únicas que deben ser propiciadas por las educadoras o los educadores de preescolar y se aprenden cosas que no suelen aprenderse más que en la escuela. En México, una de ellas incluida como uno de los seis campos formativos que integraban el plan de estudios hasta el período 2017-2018 del nivel preescolar, se refería a la educación artística, pero con otro nombre de “Expresión y apreciación artísticas”<sup>1</sup>. Supuestamente en esta etapa deben adquirirse una serie de habilidades y conocimientos básicos que le permitan al niño expresarse mediante los diversos lenguajes que comprenden algunas manifestaciones del arte, como música, expresión corporal, danza, teatro y artes visuales. Es entonces labor del educador o de la educadora lograr que dichos

---

<sup>1</sup> En el modelo educativo que da inicio en agosto de 2018 cambia de nuevo, ahora simplemente se llama “artes”.

contenidos entren en acción e integren el cúmulo de experiencias que el niño debe vivir a lo largo de los dos o tres años<sup>2</sup> de su tránsito por la educación preescolar. Si bien desde la realidad escolar no se espera que el niño domine todas las competencias que exige el plan de estudios, debería esperarse que dominara algunas de ellas mientras se familiariza con otras, y es la maestra quien debe regular cuáles de los contenidos de los seis campos formativos deben priorizarse sobre los demás.

No parece sensato, debido a la situación social en que se encuentran muchos jardines de niños de nuestro país, esperar que el niño domine el abanico tan extenso de aprendizajes esperados —271 en total— agrupados por las 41 competencias sumadas de todos los campos formativos que integran el currículum (SEP, 2011: 48-87) pero debería esperarse que de una manera más o menos equilibrada adquiriera una cantidad razonable de ellos de cada campo formativo.

Previo a este trabajo, la investigación realizada para la obtención de grado de maestría (Vázquez, 2013) tuvo como objetivo general develar las causas de la baja utilización de los lenguajes artísticos en jardines de niños por parte de las estudiantes de la LEP —Licenciatura en Educación Preescolar— durante sus períodos de prácticas en los jardines de la Ciudad de México; y una de las conclusiones, como parte de un contexto problemático más amplio, fue que la propia cultura contemporánea de dichos espacios educativos marginaba de diversas formas la iniciativa que pudieran llegar a tener las practicantes respecto al campo de Expresión y apreciación artísticas (Vázquez, 2013). Efectivamente, se estimaba que la formación artística de las estudiantes estaba siendo insuficiente para afrontar las demandas pedagógicas de sus futuros alumnos, pero se requería conocer las causas, y en las prácticas de los propios jardines se localizaron algunas de ellas.

Como respuesta al escenario antes descrito surgió una serie de preguntas en relación al tema de la educación artística vista por las docentes de preescolar que se

---

<sup>2</sup> En algunos jardines de la Ciudad de México se incluye al menos un grupo con 1º año de preescolar y en otros solamente se cuenta con 2º y 3º.

encuentran en servicio, como: ¿Bajo qué contexto la educadora se ha desarrollado artísticamente y bajo qué circunstancias se encuentra para implementar la educación artística? ¿Qué piensan las educadoras titulares de grupo de la educación artística? ¿Con qué tantas herramientas artísticas e información cuentan en general las maestras de preescolar para desempeñarse en el tema? ¿Cómo reacciona la educadora frente al tema o las actividades de educación artística? Estas preguntas generaron una problemática que requería especial atención, de tal modo que fue necesario desarrollar un marco teórico y una metodología específicos para situarlas.

La teoría de las representaciones sociales, con base en la propuesta de Serge Moscovici, se destacó por su capacidad para establecer las directrices de investigación y con ello darles respuesta. Este autor, a mediados del siglo pasado, mediante su tesis doctoral titulada *La psychanalyse, son image et son public* en 1961, se enfocó en desnudar la mente de ciertos grupos sociales franceses mediante la encuesta —entre otros métodos— respecto al psicoanálisis, del cual para los años cincuenta no se conocía, a ciencia cierta, su reputación.

Moscovici descubrió que el público tenía imágenes distorsionadas del psicoanálisis, de entre las cuales destacaron aquellas relacionadas con la libido (Moscovici, 1979) pero sabía que esas nociones dependían, en buena medida, de la información que se tenía para contar con un juicio crítico, y sabía también que esas ideas llevarían a determinado tipo de actitudes o que podían incluso provenir de ellas. Es por ello que complementa su investigación con un análisis de contenido de la prensa y de los sistemas de comunicación, en concreto de 241 artículos aparecidos en diarios y revistas, de enero de 1952 a marzo de 1953 (Moscovici, 1979) con el fin de comprender las causas —o al menos algunas de ellas— de las representaciones que el público se formaba del psicoanálisis.

A partir de dicho estudio, el tema de las representaciones sociales cobró fuerza expandiendo sus fronteras hacia las diferentes disciplinas relacionadas o nutridas desde la psicología social, siendo una de ellas la pedagogía. Diversas investigaciones

en el área pedagógica, con cada vez mayor frecuencia, se han orientado por la teoría de las representaciones sociales (véase: Piña y Cuevas, 2004) contribuyendo, mediante sus particulares perspectivas metodológicas a la proyección de una línea de investigación basada en el rescate de aquellas ideas, nociones, opiniones, conocimientos, imágenes, posturas críticas y actitudes depositadas en la mente del sujeto de estudio, es decir sus diversos modos de representarse un objeto que en apariencia es común. Justamente esta categoría de lo común es el faro que direcciona las prácticas a partir de elementos de la cotidianidad, de aquello con que estamos familiarizados de diversas formas y que constituye una parte de nuestro quehacer o referentes del diario. Esta teoría se ajustó, sin dudas, como base para responder las preguntas planteadas anteriormente, así como para estructurar el trabajo de campo que dio origen al presente informe, que se orientó por la pregunta fundamental ¿cuáles son y cómo se estructuran las representaciones sociales de las educadoras sobre el tema de la educación artística? Y se realizó mediante el método de encuesta, el cual se sustentó a partir de la aplicación de cuestionarios y el desarrollo de entrevistas.

La estructura del presente informe de investigación aborda, en primera instancia, la necesidad de contar con un criterio bajo el cual justificar el lugar en que se encuentra el objeto a indagar en la mente de la educadora: la educación artística. Para ello se requirió examinar los elementos que la componen por separado. Dejando de lado el tema didáctico que promete ser demasiado extenso para los fines de este trabajo, nos quedamos con el concepto de arte y una de las principales categorías que lo sustentan: la estética.

Se inicia este reporte de investigación, en el primer capítulo “La educación artística en la formación integral” con una disertación filosófica que nos obliga a retomar la noción de estética desde distintos puntos de vista, tomando en cuenta que no sólo se refiere a un tópico del arte, sino al modo en que percibimos muchos de los componentes que integran nuestra idea del mundo, a nuestra capacidad de disfrutar desde otros ángulos nuestro paso por la vida.

El siguiente apartado se encarga de ponernos al tanto de lo que se sabe respecto a la educación artística y sus beneficios, no sólo en términos de desarrollo del sentido estético, sino de sus efectos sobre nuestro aparato psíquico y de nuestras capacidades de socialización, además de nuestras posibilidades de conocimiento del propio cuerpo y de sus potencialidades, muchas de ellas relacionadas con los procesos cognitivos.

En el último apartado se analizan los tipos de objetivos que universalmente la escuela puede incluir de acuerdo a las políticas educativas, y que se ven ineludiblemente reflejados en los distintos currículos a nivel global.

El siguiente capítulo “Educación artística. Realidad curricular y contextual” sitúa todo aquello que de distintas formas ha abordado el primer capítulo en el espacio de nuestro interés, el jardín de niños, y donde lleva a cabo su labor como profesional la educadora, sujeto de la presente investigación. Por ello fue necesario analizar la realidad de dicho escenario, la cual incluye en el primer apartado el contexto formativo de la educadora en materia de artes; los aspectos operativos, técnicos y administrativos del jardín en el segundo apartado; así como aquellos aspectos de naturaleza curricular en el tercer apartado; y en el último apartado el modo en que aprende el niño, es decir sus intereses, procesos y capacidades de acuerdo a la edad, sobre todo en materia artística.

El siguiente capítulo “Un acercamiento a las Representaciones sociales” no sólo recupera el enfoque epistemológico del que parten las categorías de análisis que estructuran la metodología de este trabajo, sino que profundiza en las bases de la psicología social a partir de las cuales se sustenta dicha teoría. El primer apartado “Origen de la teoría de las representaciones sociales” se encarga de recuperar las bases teóricas a partir de las cuales Moscovici configuró la propia. El siguiente apartado “Formación de las representaciones sociales” Expone todos aquellos elementos que ayudan a conformar las representaciones sociales. El siguiente apartado “Perspectivas teóricas de las representaciones sociales” nos da una breve guía acerca de los distintos abordajes epistemológicos para conocer las distintas manifestaciones del pensamiento

del sentido común, y sobre todo para acceder a las representaciones sociales de una determinada comunidad a estudiar. Y el último apartado “El valor de las representaciones sociales para recuperar el pensamiento de las educadoras” pone un especial hincapié en lo que la teoría de las representaciones sociales ha podido aportar como plataforma epistemológica para adentrarnos en la mente de nuestro sujeto de estudio.

El siguiente capítulo “Aspectos metodológicos para conocer las representaciones sociales de las educadoras sobre educación artística” destaca en el primer apartado todos aquellos puntos importantes a tomar en cuenta para llevar a cabo la investigación de campo, en el caso de este trabajo mediante la encuesta y la entrevista semiestructurada. Los siguientes apartados describen las particularidades para el diseño, implementación y derivación de información de los instrumentos empleados en el presente estudio, así como las estrategias y tratamiento de la información obtenida.

En el quinto y último capítulo “Lo que la educadora se representa con la educación artística” se refleja la voz de la educadora mediante sus representaciones sociales. Sus cuatro apartados se estructuran de acuerdo a las tres dimensiones ineludibles que el enfoque procesual de las representaciones sociales considera para su estudio: información, imagen y actitud, además de la de contexto, que fue diseñada para situar y comprender el modo en que se interrelacionan las anteriores.

Después de las consideraciones finales, se agregó un apéndice que describe brevemente la problemática que deriva del producto de las políticas educativas, a colación con la entrada del nuevo modelo educativo que entra en vigor en agosto de 2018, que por un lado intenta recuperar la importancia de la educación artística, pero por otra reproduce los esquemas de predominio de los mismos campos formativos enfocados en objetivos meramente instrumentales mediante los estándares curriculares ahora llamados aprendizajes clave.

## La educación artística en la formación integral

*Lo bello es una finalidad como símbolo del bien. Debemos sugerir al niño que llegar a la cima de la belleza es llegar a la cima del bien, que toda acción noble y buena es esencialmente bella y que el espíritu humano cuando es sano y libre, es asimismo y un gran productor de belleza.*

Estefanía Castañeda

La EA —educación artística<sup>3</sup>— es uno de los campos educativos que, además de no haber sido prioritario jamás en México, tampoco ha tenido la misma presencia ni el mismo papel dentro del currículum en lo que concierne a la educación básica. La razón es que han ido cambiando las políticas educativas a lo largo del siglo xx y lo que va del siglo xxi. Ello ha impactado en la formación del alumno, así como en las características de los perfiles de egreso expresados en los distintos programas de estudio de dicho nivel.

De allí el interés de analizar, además de las variadas nociones de la EA, las ventajas de que los estudiantes, y en este caso principalmente los niños de preescolar bajo la mediación de las educadoras, tengan experiencias de apreciación y expresión artística. Es oportuno mencionar que no siempre se han visto las cualidades formativas de la EA con la misma lupa, ya que existen diferentes concepciones que a lo largo del siglo xx se han centrado en diferentes aspectos pedagógicos y metodológicos para su inserción en el terreno educativo. Generalmente los discursos curriculares enfatizan la importancia de la EA, pero con la misma frecuencia estas palabras entran en contradicción con sus propios diseños (ver Vázquez, 2013). Esto aplica tanto para la formación docente dentro de la cual se ubican las maestras de preescolar, como para la educación básica que incluye el nivel preescolar. Pero esto es solamente la expresión de un síntoma, de una falta de convicción para no permitir la presencia de dichas contradicciones en los planes de estudio, por ello, en el primer

---

<sup>3</sup> De aquí en adelante, a lo largo del presente trabajo, se abreviará “educación artística” mediante las siglas EA, salvo en los subtítulos y citas textuales.



apartado de este capítulo se efectúa un recorrido que intenta recuperar el sentido más profundo y humano de la EA, que mira al alumno, o al individuo que alguna vez transitó por la escuela, como un ser con un enorme potencial sensible que basta con ser despertado. De allí surge el concepto de estética, que tras algunas disertaciones de tipo filosófico, nos lleva a reflexionar sobre la noción de goce que, sin ser distinguida habitualmente de la idea de placer, juega un papel determinante en las capacidades de apreciación estética, sin las cuales la pretensión de una EA, avanzada o elemental, quedaría completamente vacía.

La EA depende de la noción de arte del mismo modo que la de arte depende de la noción de estética. La noción de estética depende de lo que se considera bello del mismo modo que el reconocimiento de la belleza dependerá de las capacidades del sujeto para valorarla y disfrutarla a partir de la significación y goce que le son despertadas. Debido a ello en este primer apartado se pone en claro que la experiencia estética causa un efecto de goce en la persona, pues de otro modo no tendría sentido la existencia del arte, pero tampoco tendría sentido la existencia humana si esta fuese incapaz de conmoverse, de tener vivencias placenteras y de sentir placer o goce a partir de sus interacciones con el mundo. Pero existen por su parte influencias que a menudo no sólo infieren, sino que determinan el modo en que percibimos, la forma en que valoramos e incluso gozamos o no de una propuesta de tipo estético. Se encuentran tan inmersas en la cotidianidad, tan presentes en todo lo que hacemos y en los lugares a los que acudimos que dejan de formar parte de nuestras reflexiones diarias. Son los modelos y paradigmas presentes en nuestra cultura contemporánea de la imagen y el sonido. Ya no elegimos qué escuchar necesariamente, porque la música está presente en todos los ámbitos, el transporte urbano, los comercios, los teléfonos inteligentes o las plazas, lo mismo que las imágenes de todo tipo de las que se valen el comercio y la publicidad para promover los artículos y servicios que venden, los cuales se valen de la repetición incansable de ideales y las formas de vida ajenas a nuestra realidad, pero que en el fondo están diseñadas para fomentar el deseo de consumo. Por eso se

puede decir que la belleza no es un objeto universal como tal, sino un concepto que alcanza su significación a partir de referentes y valores de acuerdo a cada sociedad y a cada cultura. Lo interesante en este punto es notar que el individuo debe alcanzar a discernir entre aquello a lo que inconscientemente se le obliga a elegir o aprobar con la fuerza de una oferta repetitiva y planeada para el consumo, y un objeto estético determinado que puede o no formar parte de una estrategia de venta masiva, pero que cuenta con un valor artístico por el modo en que fue concebido. Es por ello que el desarrollo del sentido estético debería estar incluido dentro de una formación integral, pues se trata de favorecer el cultivo, junto con las habilidades, aptitudes y capacidades necesarias para la convivencia y el trabajo, de una de las cualidades más enaltecidas de nuestra especie: el reconocimiento de lo bello. Pero para referirse al desarrollo de este sentido como parte de una formación integral es necesario adentrarse un poco en el término de formación, ya que es un concepto que tras nombrarse históricamente de distintos modos, ha contenido la misma idea desde los ideales humanísticos griegos. Gadamer (2003) se refiere a la formación o *bildung* —que no complementó con la noción de “integral” quizá por considerarla incluida dentro del mismo concepto— con un sentido absolutamente humanista, inspirado en un ideal de ser humano, en un “ser espiritual general”, y no simplemente en un ser apto y competente para el trabajo y el desarrollo tecnológico e industrial.

Al margen de las posibilidades de formación llevadas a cabo en el seno familiar —y que distan mucho de otorgar al niño el desarrollo de sus facultades generales— es la escuela responsable, entonces, de proveerle de experiencias que favorezcan dichas facultades, por ejemplo las relacionadas con el pensamiento lógico, ético y estético, las sensitivas y corporales, así como las de socialización y equilibrio emocional.

Es allí donde se sitúa la experiencia artística, la actividad humana que por excelencia favorece el desarrollo del sentido estético. Sin embargo sus distintos niveles de perfeccionamiento pueden otorgar visiones del mundo completamente disímiles,

propósitos de vida diferenciados, modos de reflexionar diversos, y maneras de enfrentar las realidades corporales, mentales y emocionales completamente diferentes. Educar en nuestros días debe significar algo más que un adiestramiento, una capacitación para el trabajo o una manifestación observable de competencias, debe apuntar un equilibrio mínimo en el desarrollo de nuestras facultades mentales, sensoriales, motrices y emocionales, además de la capacidad de vernos a nosotros mismos través de los demás, de reconocer y respetar los valores universales y de apuntar a una auténtica comprensión del mundo. De allí la necesidad de conducir las experiencias que se tienen en la escuela hacia el logro de una verdadera formación, y la EA puede ser un elemento indispensable para conseguir dicho propósito. Dicho de otro modo: no es posible adentrarse en el tema de lo artístico sin considerar su relación con el arte, la estética, y con mayor precisión, con el desarrollo del sentido estético, para lo cual la EA se torna su aliado principal. La formación, en su acepción más completa y abarcadora no debiera marginar, de ninguna manera, las posibilidades de complementar sus alcances integrales sin considerar el equilibrio emocional y espiritual que tanta falta hace a nuestras sociedades contemporáneas.

El siguiente apartado continúa recuperando los aspectos que la EA abona para la formación integral. No es el desarrollo del sentido estético el único tributo que la práctica artística, en su apreciación o en su expresión, puede aportar al individuo, sino que parece haber un amplio abanico de beneficios que colateralmente se detonan a partir de la EA. Y digo “parece haber” porque desafortunadamente las investigaciones en materia de EA son escasas y de dimensiones restringidas en función de los presupuestos y esfuerzos que los sistemas educativos del mundo destinan al desarrollo de proyectos de investigación en educación. Por ejemplo, algunos de los proyectos que han llevado a cabo investigaciones en materia de EA han estado a cargo del proyecto Zero (Gardner, 2005, 2007) en Harvard; también se cuenta con los resultados de algunos estudios que fueron publicados por la OCDE bajo la coordinación de Winner, Goldstein y Vincent en *¿El arte por el arte? La influencia de la*

*educación artística* (2014), y también se cuenta con los estudios que por su parte realizó Lowenfeld (1980) a partir del estudio del dibujo infantil, pero aun así son comparativamente muy pocas aquellas investigaciones que se han dedicado a averiguar de qué manera nos ayuda la EA para el fomento de una formación integral. Piaget, por ejemplo, dedicó su vida al estudio de la psicología del desarrollo, y sus aportaciones han sido discutidas y debatidas por mucho tiempo debido a que ha sido un tema de interés para psicólogos y educadores hasta la fecha. Sin embargo, a pesar de que se ocupó en buena medida del tema de la percepción, se mantuvo orientado a su correlación con los procesos cognitivos (Piaget, 1997a, 1987) más que con el ámbito de la estética o de la actividad artística. No obstante son muchos también los educadores del arte que aisladamente, si se quiere, han dedicado sus vidas y todos sus esfuerzos en trabajar y documentar tanto sus hallazgos como sus postulados teóricos. Read (1955) así como otros defensores o estudiosos del arte y de la EA, por ejemplo Arnheim (1993), Tatarkiewics (2001), Eisner (2002) Efland (2002), Efland, Fredman y Stuhr (2003) Chalmers (2003) Aguirre I. (2008) Aguirre L. (2009) Bamford (2009) han tenido un abordaje más filosófico que práctico. Dado que la EA está constituida por disciplinas, hay también multitud de reflexiones respecto a los atributos que cada una de ellas otorga al desarrollo de quien se educa artísticamente. Normalmente no es posible contar con una educación suficiente en todas las expresiones del arte porque demandaría demasiados esfuerzos y tiempo debido a su exigencia disciplinaria, lo que sí se puede es dedicar un poco más de tiempo a una o dos de ellas y combinar sus atributos con algunas experiencias de las demás expresiones del arte, de este modo se podría hablar del cultivo de sus cualidades. Debido a este factor, los estudios y publicaciones sobre EA regularmente versan sobre una de sus disciplinas, sobre música, pintura o artes visuales, y en menor medida sobre teatro y danza. De entre los teóricos del arte y de la EA han destacado aquellos que han tenido un acercamiento mayor con las artes visuales, como Eisner, Gardner, Lowenfeld, Arnheim, Read entre otros, por ello quizá se cuenta con mayor información documentada de lo que las

artes visuales pueden aportar que de las demás disciplinas del arte. Existen diversos métodos didácticos para la educación en música, danza o teatro, pero con unas raíces fuertemente arraigadas en la visión disciplinaria, es decir enfocadas en crear músicos, bailarines o actores, pero muchas veces estas metodologías rebasan la realidad de una EA escolar que no pretende formar artistas, sino acercar a los estudiantes a las diferentes expresiones del arte. En todo caso lo que se ha necesitado desde hace décadas son estudios sobre psicología del desarrollo pero enfocados en los procesos en que se involucran las artes, no necesariamente el sistema cognitivo de manera condicional, porque justamente las artes se implican, además de en la cognición, en la motivación, o en el desarrollo físico, como sucede con la motricidad en la música o la danza, en las emociones que exige la práctica teatral o los aspectos relacionados con la socialización que, en general, se fomentan a través de las actividades artísticas. Más difícil es aun comprobar que la práctica artística otorga beneficios si no se cuenta con investigaciones estructuradas con tales fines y adecuadamente documentadas y difundidas. Sin embargo se cuenta con publicaciones de incontables pedagogos y educadores artísticos que hemos experimentado por cuenta propia —cabe aclarar que con sistemas de sistematización científica a menudo precarios debido a las múltiples y adversas realidades en las que se llevan a cabo las experimentaciones— y descubierto el universo de posibilidades que brinda dicha área de conocimiento a la formación integral del estudiante, es decir que a pesar de no haber sistemas científicos controlados durante los escenarios de la EA saltan a la luz muchas de sus cualidades formativas.

El último apartado es un corpus de debate que analiza un tema poco explorado en torno a la tarea de la EA como pieza ineludible del currículum, ya que precisamente debido a la escases de investigaciones orientadas científicamente, y a la oferta tan amplia de metodologías para el abordaje de los contenidos disciplinarios de cada expresión del arte, han surgido incontables propuestas con distintos presupuestos epistemológicos; algunas de ellas centran su atención en la importancia del dominio

de las técnicas mientras otras en las capacidades expresivas y otras en la identidad cultural. Los propios términos de enfoque o tendencia no acaban de ser consensuados por los especialistas que han abordado el tema, por ello se revisan detenidamente sus características, similitudes y diferencias, para quedarnos finalmente con sus postulados teóricos y ayudar al lector a distinguir y tomar postura de aquello que supuestamente debe ser considerado tanto en planes de estudio como en las prácticas, es decir, de qué se debe privilegiar de la expresión y apreciación artística en las escuelas y cuál debe ser el verdadero propósito de su inclusión en la educación básica.

### **El desarrollo del sentido estético en la formación integral**

El presente apartado se centra principalmente en la categoría de lo estético como una noción sumamente abarcadora, en la que se implican nuestros procesos mentales más sofisticados, entre ellos aquellos que nos permiten experimentar el goce. Por su estrecha vinculación con la noción de arte, y por ende con la EA, se analizarán estos conceptos para relacionarlos con lo que teóricamente nos debe llevar a una formación integral. La razón de iniciar con la disertación filosófica en torno al fenómeno estético es la postura teleológica que, como director de coro, asumo para proponer al lector un punto de vista poco explorado respecto al papel de la EA en la formación.

La noción de arte puede concebirse desde varios sentidos, como la virtud o habilidad para hacer algo, según el *Diccionario de filosofía*, Ferrater (1964) o capacidad para hacer algo, según la *Real Academia Española* (RAE, 2016), a lo cual sólo haría falta agregar que no se trata sólo de la habilidad o capacidad para hacer ese algo, sino hacerlo bien, en cuyo caso solemos referirnos al arte culinario, al arte de vivir, el arte de escribir, etc. Y es evidente que el sentido que nos interesa para efectos de este capítulo se relaciona con el de la experiencia estética, el que nos lleva a pensar en las bellas artes, del cual también nos hablan de manera extensiva estos diccionarios. Para ello es importante considerar, que si las diferentes expresiones el arte se han desarrollado hasta obtener los niveles técnicos y expresivos contenidos en las obras

de maestros como Miguel Ángel, Picasso, Kandinsky, Bach, Wagner, Octavio Paz, García Márquez, Isadora Duncan, Martha Graham, y muchos otros, es justamente por la tendencia a no sólo hacer bien las cosas, sino a perseguir la perfección.

Esa búsqueda de lo perfecto es lo que transforma los diferentes lenguajes de las artes en disciplinas. Para poder elevar el mensaje estético al nivel de una gran experiencia, el artista precisa de someter la mente y el cuerpo a un largo proceso de transformación, que le permitirá representar ideas, imágenes y emociones sin necesidad de la prosa ni la palabra científica. De hecho los lenguajes artísticos, mediante el uso del símbolo y la metáfora son los únicos capaces, no solo de crear mundos ficticios con una validez para la experiencia, sino de mostrar verdades que se relacionan con la sociedad, las emociones y el espíritu. Esa característica que convierte al arte en arte, ese hacer bien las cosas, ese perseguir la perfección, es uno de los puntos poco estudiados en los tratados de EA, pero que muchas veces se vuelven, o grandes auxiliares para el fortalecimiento de hábitos de trabajo, o bien serias limitantes al momento de pretender iniciar al estudiante en la práctica artística.

Esto es porque regularmente bajo la mirada de los artistas que se dedican a la EA, así como de ciertos especialistas (Gardner, 2005; Eisner, 2004; Arnheim, 1993), se plantea la importancia de que el estudiante se interne en la práctica artística, para comprender los principios expresivos, simbólicos y técnicos de un lenguaje artístico en particular, pues de otro modo no se concreta la posibilidad de valoración de las bases que le dan sentido, contexto y valor a las obras. Desde otro punto de vista (Lowenfeld, 1957, 1972; Read, 1955) no sería pretensión que cada estudiante del sistema educativo, mucho menos del nivel preescolar adquiriera las características del artista profesional, ni en lograr un hábito de estudio que le brinde un dominio de técnicas artísticas altamente depuradas. Aquí se trata, en última instancia, de aprender a expresarse libremente, conseguir despertar en el estudiante, sea niño o adolescente, el ánimo de permanecer abierto a la percepción de los distintos sistemas simbólicos que lo rodean, presentes dentro y fuera del ámbito escolar. El debate entre estas

posturas se tratará en los dos siguientes apartados de este capítulo, pero cabe resaltar que en todas las perspectivas se contempla que el estudiante, ya sea antes o después, se entregue gustoso a la experiencia que le ofrece el arte y aprenda a disfrutar de toda clase de propuestas artísticas.

Lo que justifica desde cualquier postura metodológica la enseñanza de las artes, es la necesidad de fomentar en el alumno su capacidad para localizar actividades que, sin fin utilitario, le provean de experiencias estéticas, sensibles, significativas, disfrutables y que le ayuden a equilibrar sus emociones. La importancia de este punto tan aparentemente superficial, basado en la escasa importancia que se le da a la EA en los diseños curriculares —a pesar de que los discursos institucionales si se la otorgan— es probablemente una de las razones para las cuales rinde un propósito nuestra existencia, pues de poco sirve una vida que no se goza ni se disfruta o que se lleva a cabo de manera mecánica e irreflexiva.

El disfrute puede detonarse de distintos modos, por ejemplo con la gratificación que obtenemos mediante un esfuerzo sostenido, al preparar y dar un regalo que nos parece significativo o con las manifestaciones de la naturaleza entre otras muchas cosas. El mecanismo de la apreciación de la belleza, en cambio, es una forma de goce particular; ya sea de las formas naturales que se presentan a nuestros ojos y oídos, así como de las variadas producciones artísticas es una facultad que se puede inhibir o estimular de acuerdo al ambiente en que nos desarrollamos. Aprender a observar o a escuchar no es igual que simplemente ver y oír, tiene que ver no sólo con la sensación —registro de información mediante los sentidos— sino con la percepción, y por ende con los significados que somos capaces de otorgar a lo que percibimos.

Según el diccionario de la *Real Academia Española* (RAE, 2016) la estética tiene diversos significados, entre los cuales destaca “lo perteneciente o relativo a la percepción o apreciación de la belleza” o “la ciencia de lo bello” (Ferrater, 1964). La valoración de lo bello no es simplemente un reconocimiento de las cualidades de un



objeto, regularmente se manifiesta mediante la presencia del gozo. En el caso de los filósofos como Platón (1989), Kant (2014) o Hegel (2015) que se han encargado del estudio de lo bello, el bien, el gusto y el goce son algunos de sus referentes más discutidos. Aunque lo bello popularmente se ha asociado con la idea del bien, incluida la filosofía de Platón (1989), existe otro referente cuando se habla de estética, es decir, de las sensaciones en que se implica, ellas se refieren al placer o goce que dicha valoración o percepción es capaz de producir.

Lo interesante a partir de la definición de estética, y por lo cual esta noción —designada con una terminología acorde a cada época— ha sido motivo de análisis y discusión de pensadores y artistas, desde los filósofos griegos hasta nuestros días, deriva de la universalidad o subjetividad de lo bello y de lo que la valoración de la belleza puede suscitar en una u otra persona. Desde Baumgarten, creador del término *aesthetica*<sup>4</sup>, quien atribuía a su experiencia un conocimiento de naturaleza exclusivamente sensual, o Descartes quien identificaba la belleza con el placer (Tartakiewics, 2001), la idea de lo estético ha cruzado por innumerables episodios y perspectivas de abordaje, que contemplan, la experiencia estética como algo intelectual o cognitivo, o bien como algo puramente emocional. Lo que es bello para unos puede no serlo para los demás, y lo que le produce goce estético a unos podrá ser insignificante o anodino para otros. Esto puede aplicar a las formas de la naturaleza que se presentan a nuestros sentidos, pero principalmente a la producción artística en general.

Es difícil, dada la subjetividad que se implica en las valoraciones estéticas de las obras de arte, determinar patrones o referentes universales que dictaminen lo que es bello, por eso Hegel expresa dicha dificultad, en relación a la inconmensurable cantidad de objetos artísticos sumados de todas las culturas y de todas las épocas “Esta variedad y esta multiplicidad que caracterizan las producciones del arte más que toda

---

<sup>4</sup>Este término fue utilizado por primera vez en su tesis de doctorado: *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*, Halle 1735.

otra producción del espíritu, opondrían a la constitución de una ciencia de lo bello una dificultad insuperable” (Hegel, 2015:18).

Desde un punto de vista que no por superficial pierde legitimidad, todos valoramos el arte a partir de referentes puramente personales. Esto es válido desde el punto de vista de los derechos que tienen quienes no han ampliado sus referentes perceptivos más allá de su experiencia individual, cotidiana y delimitada por su entorno inmediato. Para entender mejor de qué trata la estética es importante reflexionar brevemente sobre la noción de goce, ya que de ella se nutre.

Es pertinente aclarar el sentido que se dará a los términos de placer y el goce en las siguientes líneas. Esto se debe a que en términos generales no se han hecho social e incluso filosóficamente distinciones específicas entre ellos y se tratan como sinónimos. Por ejemplo, cuando Kant se refiere a las satisfacciones relacionadas con la actividad representacional, en la *Crítica del juicio*, hablaba de placer “El placer, pues, en los juicios del gusto, depende ciertamente de una representación empírica y no puede ser unido a priori con concepto alguno...” (Kant, 2014: 117). “La consecución de todo propósito va enlazada con el sentimiento de placer;...” (Kant, 2014: 112). Aristóteles, por su parte, se refiere a la percepción de lo bello que depende de los sentidos de la vista y del oído, o incluso de la inteligencia como placeres (Aristóteles, 2012).

Diferencias entre las nociones de placer y goce para la siguiente disertación: a diferencia de las sensaciones asociadas a las necesidades como la alimentación o la actividad sexual que parten de los sentidos del gusto, del olfato y del tacto, se hablará, para efectos de la presente reflexión, de placer, pero cuando las sensaciones demandan o dependen de procesos mentales como el caso de la percepción visual y sonora, además de la construcción representacional, se utilizará, el término de goce. Podríamos incluso considerar los opuestos, placer y dolor en un plano carnal, y el goce y sufrimiento en uno de orden mental o espiritual. Sólo en los casos en que se toma el pensamiento de autores como referencia, así como en las citas textuales, se

mencionarán los términos del texto original, siendo lo más común el caso del término “placer”.

Puede haber un sinfín de motivaciones en la vida de las personas, pero si recurrimos a su origen, encontraremos que al final de todos los caminos, sean tan largos como los queramos configurar, llevan ineludiblemente a la satisfacción, ya sea de la posibilidad de continuar viviendo como hemos vivido, o mejor si es posible, a nivel de comodidades, bienes y experiencias gozosas o placenteras, puesto que nadie en su sano juicio perseguiría caminos que en todas sus etapas de realización llevaran inexorablemente al sufrimiento, a la decepción o al dolor. Lo pensable, en dicho caso, sería sacrificarse temporalmente en función de la búsqueda de alguna satisfacción material, emocional o espiritual, lo cual, a la postre, derivará en la obtención de alguna clase de gozo.

Aristóteles propuso en su momento la reflexión de dar un lugar al placer como parte indispensable a la existencia, y lo expuso del siguiente modo:

Para completar todas las teorías precedentes, debemos tratar del placer, puesto que se trata de la felicidad, y todo el mundo está acorde en creer que la felicidad es el placer y en que consiste en vivir de manera agradable, o por lo menos, que sin el placer no hay felicidad posible. (Aristóteles, 2012: 384)

Y distingue, al igual que Platón distintas clases de placeres, otorgando a los sentidos de la vista, el oído y al universo interno del sujeto cualidades distintas como fuente de goce:

Pero los actos de una naturaleza regular y completa son evidentemente superiores, porque los placeres, tómense en uno u otro sentido, son siempre actos, y de aquí concluyo sin vacilar, que los placeres de la vista, los del oído y los de la inteligencia son los mejores, puesto que los del cuerpo no proceden sino de la satisfacción de nuestras necesidades. (Aristóteles, 2012: 388)

Hace referencia a los placeres de la inteligencia, y al igual que Kant, propone que existe un tipo de placer ligado a la actividad mental que se ubica en un plano no menos importante que nuestras percepciones:

Toda satisfacción, (dícese o piénsese), es ella misma sensación (de un placer). Por tanto, todo lo que place, justamente en lo que place, es agradable (y según los diferentes grados o también relaciones con otras sensaciones agradables, es gracioso, amable, delectable, regocijante, etc.). Pero si esto se admite, entonces las impresiones de los sentidos que determinan la inclinación, o los principios de la razón que determinan la voluntad, o las meras formas reflexionadas de la intuición que determinan el juicio, son totalmente idénticos en lo que se refiere al efecto sobre el sentimiento del placer,... (Kant, 2014: 130)

Poco más de un siglo después Freud se encargó de estudiar, mediante el comportamiento de la psique, cuales son las motivaciones que, al margen de justificaciones de diversa índole, son a fin de cuentas las que nos llevan a actuar del modo en que lo hacemos, lo expone del siguiente modo:

¿Qué es lo que los seres humanos mismos dejan discernir, por su conducta, como fin y propósito de su vida? (...) quieren alcanzar la dicha (...) por una parte, quieren la ausencia de dolor y de displacer; por la otra, vivenciar intensos sentimientos de placer. En su estricto sentido literal, "dicha" se refiere sólo a lo segundo (...). Es simplemente, como bien se nota, el programa del principio de placer el que fija su fin a la vida. (Freud, 2001)

Freud nos muestra al desnudo que ya sea por medios sensorio-corporales, intelectuales, emocionales, simbólicos o espirituales, según se les quiera justificar, lo importante, en última instancia es llegar a ese sentimiento placentero o gozoso de manera recurrente, puesto que de otra manera no existiría un verdadero y auténtico "pretexto" para existir, siendo la satisfacción el faro orientador de nuestros actos. Sin ese sentimiento de placer que promete encontrarse con nuestra conciencia en algún momento, quedan pocas motivaciones por perseguir, incluso para aquellos religiosos que, rehusando a toda clase de placeres en vida, se esfuerzan bajo la promesa y garantía de encontrar ese gozo, incluso con creces, en la otra vida.

Existen, como puede verse, muchas formas de gozar en la vida, mediante los sentidos o mediante las gratificaciones que nos brindan nuestros actos o pensamientos. Sin embargo, una capacidad de significación estética desarrollada es, sin lugar a duda, una posibilidad no sólo saludable en términos fisiológicos, sino sociales, pues una persona que encuentra el gozo continuamente, goza también de

compartir con sus semejantes sus gratos hallazgos, ya que es una forma de inclusión en el medio en que se desenvuelve. Prueba de ello es el artista, actor, cómico, bailarín o músico, que sobre un escenario disfruta de los estruendosos aplausos, que denotan la enorme satisfacción o significación que ha causado en su público. Un punto a favor de este tipo de disfrute, tanto para el artista como para el perceptor, es que además de ello se aprenden cosas nuevas: se reflexiona, se ríe, se siente, se relajan las viejas estructuras de la mente y se puede apreciar el mundo desde nuevas perspectivas.

Significar lo bello, en la naturaleza o el arte, encontrar o develar un sentido a las expresiones culturales y artísticas que se manifiestan en imágenes, sonidos o reflexiones mediante la poesía o el teatro, o bien disfrutar de determinadas notas musicales, es una cualidad subjetiva que ha sido analizada filosóficamente a lo largo de los siglos mediante tipos de preguntas como las siguientes: ¿en qué consiste que se sienta gozo de escuchar, ver o de representarse mentalmente algo?; ¿por qué una determinada propuesta artística gusta a unos y no a otros?; ¿el placer o desagrado experimentados al percibir derivan del objeto o del sujeto? y es tiempo en que los estetas no han dado con soluciones definitivas a ellas.

Son demasiados los criterios que se conjugan en el ámbito de la estética, la cual ha generado, en los últimos cien años, según lo describe Tatarkiewics (2001), diversas teorías. Una de ellas es la más simple, y fue expresada por Wundt, quien asume que la experiencia estética no se puede analizar desde la psicología (Wundt, 1904: 25); otra de ellas es la teoría hedonista que parte de Hippias (Platón, 1989) en la Grecia clásica que la describe como exclusivamente un sentimiento de placer—o desagrado en caso de una experiencia negativa— continuada por el filósofo hispano-americano Jorge Santayana (López, 1997) entre otros; otras teorías, concebidas como las cognoscitivas, la conciben como un tipo de conocimiento, y es Fiedler uno de sus principales representantes (Lizárraga, 2014; Tatarkiewics, 2001) quien formulara la teoría pura de la sensibilidad —como parte de estas teorías— argumentando que la visibilidad de las representaciones artísticas es el proceso que da vida a sus formas.

Existen otras estimaciones que no deben pasarse por alto en tanto se hable de significación estética, ya que en dicho fenómeno intervienen, además de las cualidades del objeto estético o del sujeto perceptor, factores culturales que son, a final de cuentas, los referentes principales de valoración o elaboración de criterios. Los estereotipos y paradigmas, los prejuicios o predisposiciones son elementos de crucial importancia en el entramado de la percepción, de tal modo que pueden hacer invisible al sujeto elaboraciones delicadas que se objetivan en elementos comunicativos, o bien hacer demasiado evidentes los elementos periféricos o irrelevantes que componen una determinada propuesta estética. Para Acha:

Las categorías o sentimientos estéticos son, pues, productos humanos o, lo que es lo mismo, productos de la capacidad o facultad humana de sentir (la sensibilidad o el gusto). Pero al mismo tiempo son productos culturales, en tanto las facultades humanas son potencialidades que se concretan en la realidad histórica y social. (Acha, 2015: 50-51)

Podría resumirse la noción de “significación estética”, a manera de propuesta, como la capacidad del individuo de establecer criterios de valoración que le permitan adoptar una postura respecto a lo percibido y reaccionar emocionalmente a eso que percibe. Depende de los registros sensoriales de la vista y el oído, así como por el efecto de la actividad representacional —por ejemplo, puede gozarse o sufrirse de un escenario producido durante los sueños mientras se duerme—. Es común, debido a estas percepciones, su vinculación con estados de ánimo específicos. Además del sistema sensitivo y de las emociones, puede o no estar involucrada la participación de la cognición y potenciarse por su efecto —por ejemplo la belleza de la comprensión—. Indefectiblemente se manifiesta mediante una sensación de goce (o desagrado, según sea el caso), la cual puede intensificarse tanto como la cantidad o cualidad de significados inscritos y/o decodificados en el objeto percibido o a partir de él.

Las representaciones sociales, de las que se hablará extensamente en el tercer capítulo, juegan, en este punto, un papel sumamente activo, ya que se forman a partir

del acto comunicativo, mediante la palabra. Las valoraciones estéticas de un determinado objeto pueden ser efectuadas por un sujeto quien influenciará, mediante un discurso cargado de representaciones, la percepción de otra persona, si este segundo sujeto cuenta con referentes culturales suficientes para debatir, podrá emitir un nuevo juicio y determinar sus posibilidades de aprobación o reprobación de su valor estético previamente asignado, pero si no cuenta con ellos reproducirá socialmente el valor del objeto asociado a su percepción original. Esta diferencia determinará la capacidad del individuo de gozar o no a partir de un mismo referente estético, que para ser percibido depende generalmente de la vista y el oído, o bien de la actividad representacional que, asociada a las imágenes mentales, tiene la facultad de sustituir a los sentidos.

Al ser prácticamente imposible resumir o llegar a conclusiones finales respecto a la naturaleza de la experiencia estética, lo cual sin duda podría dar lugar a múltiples discusiones, nos podremos contentar asociando, por el momento, el sentimiento de goce al percibir aquello que externa o internamente nos parece hermoso —o afín a nuestros gustos— y con ello la innegable posibilidad de sentirlo como una opción alternativa a los placeres ligados a las necesidades vitales.

Aunque el arte se distinga como protagonista del fenómeno estético, la estética no se reduce sólo a él. Vivimos rodeados de estímulos estéticos, y prácticamente toda la industria en su conjunto se vale de sus códigos para su desarrollo y potenciación comercial. No existe producto en el mercado sin un diseño de forma o de etiqueta. Frecuentemente el nivel de ventas de los productos se encuentra asociado a la calidad del diseño de imagen, y la razón es llana, el público adquiere en buena medida aquello que le agrada a los sentidos.

Sin embargo todos tenemos preferencias particulares, de acuerdo a la asociación de experiencias e historias personales permeadas de referentes simbólicos, semióticos o estéticos, donde caben los estereotipos, paradigmas y prejuicios. En el fondo, el público en general, cuando adquiere un producto —dejando de lado por el

momento aspectos como el precio, utilidad o naturaleza del mismo— no suele analizar los elementos que equilibran forma y contenido, tampoco tiene tiempo de valorar su propuesta estética, simplemente lo compra o no, de manera intuitiva, le gusta más un producto que otro y a menudo dicha elección se lleva a cabo de modo más emocional que razonada. De allí la existencia del diseño gráfico, el diseño industrial y la industria multimedia.

La publicidad se vale, por todas las vías mediáticas existentes, de campañas que abusando de la asertividad de sus diseños de imagen, suelen manipular el “gusto” del público y encarecer significativamente el producto, como el caso de la industria del agua embotellada. El agua puede saber igual, y el precio puede ser el mismo, pero al final el público toma su decisión de compra a partir de aspectos como el prestigio de marca, que, a su vez se sustenta, en buena medida, en un singular diseño de imagen.

Así como la industria en general depende de su eslogan y de su imagen para realizar sus estrategias de promoción y venta, existe también otra industria que ligada al arte, se encarga de penetrar en la mente del pueblo, de un modo tan discreto como directo. Tal es el caso de la industria multimedia, conformada por la radio, la televisión, el cine y una oferta casi inagotable de propuestas que mediante las pantallas de computadoras y teléfonos celulares se hace presente a la vista de cada vez más millones de ojos. Horkheimer y Adorno (2004) se encargaron de reflexionar, ya entrado el siglo XX, sobre la existencia de lo que llamaron la industria cultural, en la que reconocen una serie de características íntimamente relacionadas, entre otras muchas cosas, con los estereotipos cinematográficos y los valores promovidos desde Hollywood, los cuales se han ido apropiando de los modelos artísticos que hasta unos años antes mantenían una identidad exclusiva, propia y auténtica, como las producciones teatrales, las composiciones orquestales o la fotografía.

Esto es importante porque de manera tácita o incluso explícita, se ejerce una acción pedagógica que implica una violencia simbólica, derivada de la arbitrariedad cultural, y con ello se está realizando un trabajo pedagógico, tal como lo plantea



Bourdieu (1994) de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera. Esta imposición cultural transgrede la capacidad del estudiante, ya sea del nivel superior o del preescolar — en las horas extraescolares en que se sigue formando mediante la experiencia— de dar un sentido y significación propios a todos los símbolos, paradigmas y estereotipos que conforman su forma de pensamiento. Las educadoras, por lo tanto han estado expuestas, como todo el público, a dicha imposición, lo cual puede verse reflejado, de uno u otro modo en sus representaciones sociales sobre el tema de la EA, influyendo en lo que piensan que es adecuado para su transmisión, así como en los modelos estéticos a los que recurren cuando se disponen a trabajar con los niños.

La capacidad de goce estético se ha confinado, paulatinamente, a la asociación de modelos y de hábitos de manera mecánica, y se cristaliza de tal modo que el individuo moderno tiende a perder de vista una cotidianidad llena de sorpresas aparentemente invisibles. La posibilidad de significar tanto las formas artísticas que se nos presentan, como el milagro de estar vivos, y poder hacer uso de los sentidos y el cuerpo para apreciar la inmensa gama de fenómenos que nos rodean, no depende de un cambio de realidad, sino del modo de apreciarla. Esta capacidad de juicio estético amenaza con perder sus referentes en un contexto en el que la repetición de patrones de belleza, de conductas delictivas y de actos heroicos se copian a sí mismos incansablemente mediante los conocidos “lugares comunes” en prácticamente toda la gama de historias televisivas y cinematográficas.

Es responsabilidad de nuestro sistema educativo contrarrestar los efectos de dicha manipulación, tanto de los modos de pensar como de la capacidad de valoración estética. Y esto es de crucial importancia de acuerdo a sus propósitos de lograr en el educando un alto nivel de autonomía, capacidad de crítica y de juicio.

La posibilidad de significación estética, efectivamente, depende en gran medida de la capacidad del sujeto para reconocer y contextualizar símbolos o códigos, ya sean culturales o universales, pero se manifiesta con una aprobación o desaprobación del

espíritu. Si no se está de acuerdo con algo no se puede gozar porque hay una predisposición, pero si se está —o no se está lo suficientemente documentado para dar lugar al prejuicio— la percepción se abre de un modo natural para permitir la entrada de estímulos visuales o sonoros capaces de generar un bienestar, ya sea por las reflexiones que despiertan o por el simple acomodo de sus partes, como en el caso de la música. Bien le responde Sócrates a Hippias:

¿Será lo bello que produce placer? Por esa palabra no entiendo toda clase de placeres, sino tan sólo los que proporcionan la vista y el oído. ¿Cómo puede negarse esto? ¿No es muy cierto que la belleza del hombre, de la pintura, de los ornamentos, regocija la vista? Por otra parte, los cantos bellos, las bellas voces, en fin, toda la música, las conversaciones y los discursos, ¿no nos causan igualmente placer? (Platón, 1989: 241-242)

Lo cierto es que no se sabe en realidad el porqué del goce al escuchar una melodía, y menos aún si unas personas lo sienten y otras no frente al mismo objeto sonoro. Lo que se sabe, y que se tratará en líneas posteriores es que el “gusto” es educable, “guiable” y “potenciable”. Esto significa que mediante cierta educación, contextualización, y frecuentación de experiencias de expresión y apreciación artística, el sujeto puede llegar a otorgar significación a un objeto que le era indiferente, y además sentir algo que no sentía, a menudo gozoso.

La escuela es, en la mayoría de los casos, la única posibilidad de que las personas, de una manera más o menos sistemática, puedan obtener nuevos referentes y puntos de vista acerca de la composición, comportamiento o manifestación de los objetos estéticos, culturales o artísticos. Esto es porque así como se reproducen los hábitos familiares por convivencia, también se adquiere en el hogar una perspectiva de juicios respecto a tales objetos, aunque limitada. Porcher (1975), inspirado en Bourdieu, opina que la democratización de la cultura ha sido un problema, lo cual impacta directamente en la valoración de los objetos estéticos. Esta aseveración se enfatiza indudablemente en la realidad latinoamericana contemporánea. Dice que es

necesario lograr que los estudiantes se tornen aptos para recibir el mensaje de las obras de arte.

No es necesario seguir demostrando que los niños de los medios perjudicados socioculturalmente encuentran mayores dificultades para acceder a la cultura estética que los niños que provienen de un medio social más favorecido, porque a los primeros las condiciones de ese acceso no se les ofrecen en el seno de sus familias. (Porcher, 1975: 14)

A diferencia de otros objetos estéticos, como la naturaleza —amaneceres, nubes, plantas, astros, animales, etc.— las artesanías, e incluso artefactos industriales que además de su objetivo funcional operan como objetos estéticos —autos, ropa, teléfonos, muebles, etc. —, las obras artísticas, están dotadas de códigos, mensajes, símbolos, metáforas y expresiones diversas que aluden a realidades particulares y sitúan al espectador como partícipe de sus escenificaciones, figurativas o abstractas. De allí la importancia de fomentar caminos de expresión y apreciación que acerquen al estudiante a enriquecer su capacidad de crítica. De acuerdo con Sánchez “La educación debe conducir a un enriquecimiento de la sensibilidad estética de los individuos, a una ampliación del horizonte estético en que se mueven y a una elevación del papel que desempeña en su vida real el comportamiento estético” (Sánchez, 2003).

Dado que el arte y las actividades de expresión y apreciación artística se caracterizan por el favorecimiento de la capacidad de significación estética, es necesario ya no referirse a la educación estética como objeto primario, sino como un producto ineludible de la EA. Al promover en el alumno la capacidad de juicio estético a partir del análisis de las obras de arte, al propiciar ambientes de expresión creativa, al experimentar con materiales diversos sin represalias por fallos, al ayudar a la elaboración e interpretación de códigos diversos, el educando se torna apto para observar el mundo desde otra perspectiva, y paulatinamente se hace sensible y crítico a la imposición de patrones o estereotipos, que antes era incapaz de develar por cuenta propia.

Aunque parezca no tener relación, conviene recordar, que el artículo 3° de nuestra *Carta Magna*, no por nada dentro de la misión educativa de nuestro país incluye en su segundo párrafo “desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano” y esto se refiere a lograr un equilibrio entre todas ellas. Si el sentido estético es una de las facultades del ser humano, debe entonces considerarse su desarrollo en la misma jerarquía que las demás facultades, como la cognitiva, el sentido ético y moral, de socialización y de dominio corporal, sólo así es posible conceptualizarse una formación integral, la cual, implícitamente da cuerpo a los propósitos de nuestra Constitución.

Se hace necesario entonces hacer una revisión, expresada en las siguientes líneas, de la noción de formación integral para medir la importancia del desarrollo del sentido estético como uno de sus elementos constitutivos. Pero poco antes de pasar a “lo integral” se recuperará brevemente la noción de *formación*, tomando como punto de partida el rescate que Gadamer (2003) hace de la misma, a propósito de una deliberación sobre el estatuto metodológico de las ciencias del espíritu frente a las naturales.

Proveniente del siglo XVIII, el término de *formación* estaba íntimamente asociado al concepto de cultura “y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2003: 39). Gadamer rescata en primera instancia la visión de Hegel, quien concibe la formación no como un mero adiestramiento o formación teórica, sino que alberga la determinación esencial de la racionalidad humana en su conjunto, pues “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general” (2003: 41), entendiendo la generalidad como la capacidad del individuo de situarse en el lugar del otro, de apartar la atención sobre sí mismo para no abandonarse a la particularidad, y con ello gozar de una capacidad de abstracción que dé por resultado una posibilidad de autocontrol y autoconocimiento. Este ascenso a la generalidad debiera ser, mediante el cultivo de la formación, una tarea humana que requiere, para llegar a ello,

el sacrificio de la particularidad. “Ahora bien, sacrificio de la particularidad significa negativamente inhibición del deseo y en consecuencia libertad con respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad” (2003: 41).

Una interesante noción del concepto de formación es expresada por Von Humboldt quien la sintetiza del siguiente modo: “Pero cuando en nuestra lengua decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Von Humboldt, citado por Gadamer, 2003: 39). Gadamer interpreta de la visión de Von Humboldt respecto a dicho concepto, una mirada espiritual que va más allá tanto del proceso por el que el individuo obtiene referentes culturales, como de la cultura que ha llegado a asimilar como patrimonio propio, es decir, de sus conocimientos generales, capacidades o talentos, ya que el resurgimiento de esta palabra alude a la idea mística de que el hombre debe reconstruir en sí mismo la imagen de Dios, misma con la cual fue creado. Es con la formación que uno debe apropiarse de aquello mediante lo cual se forma, y todo lo que se adquiere a partir de ello debe permanecer, si es que se trata de una verdadera formación, de manera integrada. La formación tal como la entiende Gadamer siguiendo a Hegel y a Helmholtz es un asunto de conciencia que va más allá de los sentidos, quienes por naturaleza, son generales, en el sentido de que captan por entero el campo para el cual fueron creados para percibir, ya que la conciencia puede operar en todas direcciones, y no sólo dentro de la esfera perceptiva propia de los sentidos, y es así que cobra un “sentido general”.

En la forma en que Gadamer nos presenta la idea de formación, misma que considera uno de los conceptos básicos del humanismo, parecería redundante agregar la categoría de integral, puesto que la formación o *Bildung* ya incluye los aspectos formativos que superan la formación teórica, intelectual o técnica que actualmente predomina en las universidades, pues una auténtica formación, al ser general, tiende naturalmente a realizarse más allá de la metacognición. Sin embargo, es conveniente

utilizar el énfasis de “integral” para dejar en claro, en quien no está familiarizado con la noción de formación, que la formación integral, además de los contenidos propios de lo que se estudia, atiende todas las dimensiones no incluidas generalmente en el currículum.

Aunque existen muchas referencias a la categoría de formación integral en el ámbito de la educación superior, es pertinente pensar esta noción como un proceso que debe iniciar, no al inicio de los estudios profesionales, sino desde el comienzo de la escolarización, en particular desde el nivel preescolar, puesto que de esta manera se podría lograr su desarrollo y equilibrio de un modo más natural cuando por fin se cursa alguna licenciatura.

La formación integral se refiere a la visualización de un perfil de egreso que implica la movilización de competencias, habilidades y actitudes que se relacionan no sólo con el desarrollo intelectual o el dominio de contenidos que demanda determinada carrera, sino el desenvolvimiento de la personalidad del estudiante, así como de valores específicos que le harán un ser comprometido con su medio social, natural y profesional.

Hay quien se refiere a este tipo de perfil como parte de una formación humanística, que incluye una formación cultural integral. Para Serpa (2006) “la formación humanística representa la elaboración y la apropiación por parte del sujeto, a través del proceso educativo escolarizado, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos” (Serpa, 2006: 11). También contempla que independientemente de la preparación técnica que le demanda el currículum al estudiante, se debe tomar en cuenta su formación ciudadana, así como su capacidad para insertarse en el contexto de los grupos y comunidades que cuentan con sus normas y valoraciones particulares respecto de la conducta y aceptación de lo debido, lo bueno, lo justo, etc. En la propuesta de Serpa, basada en la formación del ingeniero, la formación humanística —desde mi punto de vista complemento invaluable para la

formación profesional, y por lo tanto para una formación integral, sin importar la profesión— incluye nueve funciones principales que, de manera equilibrada deben ser: 1) la función de formación económica, que brinda un panorama de cómo es que se comportan los recursos económicos de lo macro a lo micro; 2) la función de formación política, que brinda una explicación de la conformación de las clases sociales y sus intereses en la dinámica social, tanto como los mecanismos, organizaciones e instituciones en que se sustentan; 3) la función de formación intelectual-cognoscitiva, que incluye las habilidades del razonamiento y capacidades de resolución de problemas entre otras cosas; 4) la función de formación ética, que incluye la asimilación de principios “humano-universales” e “histórico-concreto” en el comportamiento social del individuo; 5) la función de formación estética, que se relaciona con la percepción estética de la realidad; 6) la función de formación patriótico-nacional, que se relaciona con los principios de identidad sobre la base de las tradiciones, valores históricos, sociales y culturales de su país de origen; 7) la función de la formación axiológica, que se relaciona con los “valores auténticamente humanos” en que se inserta la persona; 8) la función de la formación emocional, que incluye la maduración de sentimientos y estados de ánimo en los distintos planos de la vida, que tras su equilibrio contribuyen a la realización afectiva; y 9) la función de concepción del mundo, que “permite la estructuración consciente a nivel teórico de las coordenadas y principios directrices más generales de la actividad social del individuo, mediante una visión integral de conjunto acerca del hombre, la realidad y la activa relación entre ambos” (Serpa, 2006: 22).

Para Orozco (2008), la formación integral debe partir de prácticas educativas centradas en la persona humana, orientadas a estimular las capacidades de socialización, de echar mano del potencial de su espíritu, de manera autónoma, para comprometerse en la transformación de su ámbito social con un sentido histórico. Orozco recupera las líneas de Fichte asumiendo que “Formación Integral es entonces aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que

afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (Fichte, 1977, citado en: Orozco, 2008: 180).

La función de la universidad, para Orozco, debe contemplar la atención de una formación integral mediante las labores de docencia, investigación y los organismos encargados de su proyección hacia la sociedad, que le implique al estudiante obtener vivencias relacionadas con lo intelectual, lo estético, lo ético como un conjunto articulado de valores. Cabe anotar que, dado que las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, es decir las futuras educadoras, se forman actualmente bajo un sistema de educación superior, se estima que deberían contar, además de las herramientas enfocadas en su quehacer profesional entre las cuales se encuentran las artísticas, con una oferta de experiencias artísticas básicas a partir de espacios curriculares que les permitan acceder a ellas.

Para Ruiz (2007) son igualmente múltiples los aspectos que comprenden una formación integral, para ella:

La formación del ser humano incluye el desarrollo del espíritu, mediante la cultura; del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad física, a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas. (Ruiz, 2007: 12)

Nos dice también que debe ser un proceso continuo para favorecer el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano con miras a la autoformación mediante el aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir y a emprender:

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. (Ruiz, 2007)



Gran cantidad de las cualidades que conforman el perfil de aquello que se ha considerado en este apartado como parte de una formación integral, constituyen una parte significativa de las facultades que se cultivan a partir de una adecuada EA. Por ejemplo, la convivencia y socialización que se puede lograr en las inevitables interacciones que exigen las actividades artísticas, la autoestima o autoconfianza que se consigue al valorar las producciones propias y de los demás, es decir, la capacidad del individuo de situarse en una realidad alterna, como en la generalidad que promulga la filosofía de Hegel (Gadamer, 2003) o la empatía a la que se refiere Herder (2006) con la *Einfühlung*, pero también la estimación y significación de los valores sociales, comunitarios o nacionales, el sentido de responsabilidad y solidaridad que exige el trabajo en equipo, o la apropiación del sentido de disciplina entre otras cosas. Todos estos son rasgos que, entre otros, se afianzan en la personalidad del estudiante que se forma integralmente. Para efectos del análisis de la presente tesis, tanto el tema del desarrollo del sentido estético como su participación en dentro de una formación integral son de vital valor para tomarse en cuenta en el trayecto que va de la educación preescolar, hasta la educación superior en la que se inserta actualmente la Licenciatura en Educación Preescolar, es decir que para educar integralmente a un niño se requiere, parafraseando a Piaget (1981: 114) de una educadora adecuadamente formada.

### **Contribuciones de la educación artística a la formación integral**

Referirse a una educación integral es en relación a un objetivo, en el sentido de algo a lo que se aspira de manera continua y a lo que difícilmente se llegará debido al perfeccionamiento continuo de que es sujeto el propio concepto. La EA puede llegar a formar parte sólo de algunos de los componentes que se requieren para aproximarse a tal ideal, puesto que se requerirían adicionalmente algunos otros hábitos de trabajo adquiridos en la escuela o en el seno familiar para obtener la complementariedad. La educadora como todo individuo que ha cruzado por una vida escolarizada, desde el preescolar hasta la educación superior, debe por lo tanto contar no sólo con un buen

equilibrio entre autoestima, espontaneidad, creatividad y en general una personalidad suficientemente desenvuelta, sino que debe además contar con los recursos necesarios para propiciar en el niño de preescolar el desarrollo de dichas facultades, a partir de lo cual podrá tener esta la oportunidad de asimilar de un modo más natural el resto de contenidos académicos durante los años que le restan por su tránsito en la escuela hasta llegar al egreso. No es tarea fácil para el sistema escolarizado alcanzar el perfil de integralidad en sus estudiantes cuando reproduce incansablemente sus propias limitaciones, es decir que sus egresados son quienes finalmente se encargan de formar las siguientes generaciones, y lo hacen de acuerdo al desarrollo adquirido durante su etapa de escolarización. De allí la importancia de reforzar durante el recorrido educativo del estudiante todos aquellos aspectos de la personalidad relacionados con la autoconfianza, las capacidades comunicativas, expresivas, de alteridad y colaboración, de responsabilidad, de entrega y amor por las propias creaciones, que si bien no son características exclusivas de la EA, sí son elementos que puede aportar a través de sus diferentes disciplinas. Una particularidad de la práctica artística es la recompensa de un esfuerzo disciplinario mediante un producto estético y eso es por antonomasia su más valioso tributo, lo cual fortalece indudablemente la autoestima y con ello se afinan los sentidos del espíritu a los demás referentes no sólo estéticos sino creativos y representacionales de los demás. La educadora debe necesariamente saber todo esto, y a pesar de tener dificultades para detectar estas cualidades en sí misma debe contar con al menos la disposición por encaminarse a la virtud y fomentarla en sus educandos. Como se ha dicho antes y se continuará retomando a lo largo de este trabajo, para conocer, valorar y situar las representaciones sociales de la educadora sobre EA, es indispensable, por ende, tomar puntos de referencia de lo que se ha hecho y dicho por los especialistas del tema, ya que abonan, desde sus muy particulares experiencias, múltiples aspectos desde los cuales la EA tributa al estudiante una serie de beneficios formativos. A continuación se presentan las más

relevantes propuestas reflexivas que nos servirán como punto de partida para analizar las representaciones sociales de las educadoras sobre el tema de la EA.

Eisner (1972), por ejemplo, expresa que el arte pone de manifiesto las múltiples funciones del arte en la escuela y la experiencia de vida, ya que entre otras cosas, es capaz de sensibilizar al estudiante hacia el medio en que habita, puede ayudar a hacer visible lo invisible, es decir, a interpretar aspectos del mundo desde otras perspectivas, o bien puede mostrar la realidad oculta en la crítica social. Las ventajas que otorga la posibilidad de pensar de modos distintos, fortalece la capacidad de autonomía intelectual, como aprender a aprender, una vez que se ha pasado por los procesos de reflexión artística que podrían ser provistos por la etapa escolar.

La presencia de las artes en la escuela, desde su apreciación, expresión y contextualización puede estar integrada de un modo más natural con el resto de contenidos que conforman los planes y programas, sobre todo en los primeros niveles educativos, no obstante su marginación dentro del contexto curricular no permite un adecuado desarrollo de la cultura artística en los centros educativos. Es este el motivo de que existan tantos defensores de la EA, que se hacen de una multitud de argumentos en favor de las bondades y ventajas que pueden complementar el desarrollo integral de los educandos. Uno de los problemas en este punto es la falta de investigaciones empíricas que puedan sostener las aseveraciones que se hacen, por parte de teóricos, artistas y profesores de artes respecto de tales prerrogativas. Aunque existen algunas investigaciones respecto a las capacidades o habilidades que puede estimular la EA, suelen ser, más que experimentales o cuasi experimentales, de correlación, quizá por la dificultad que implica realizar estudios de tipo experimental que incluyan grupos focales (Winner, Goldstein y Vincent, 2014). El problema de las investigaciones basadas en la correlación, es que no se puede constatar que los beneficios que supuestamente otorgan las experiencias de tipo artístico se deban a los instrumentos en que se basa el estudio, es decir, que sean causales, ya que muchas veces las diferencias detectadas, por ejemplo entre un grupo de estudiantes que

practica artes y otro que no, pueden deberse a factores externos como las condiciones en que se efectúan, el tipo de población, de escuela o incluso de los directivos. Uno de los puntos que con mayor frecuencia se tocan para defender la influencia de la EA en el estudiante es el de desempeño académico:

No debe considerarse, sin embargo, que estos hallazgos de correlación sean prueba de que los cursos de arte causan la mejoría del desempeño educativo. Las explicaciones plausibles no causales no se pueden descartar: podría ser que los alumnos académicamente exitosos que estudian arte provengan de familias que valoran tanto los estudios académicos como los artísticos, o bien estar en colegios que dan igual importancia a ambas actividades. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: 23-24)

El informe sobre las ventajas de la EA sobre las materias o cursos no artísticos dentro del currículum, que presentó la OCDE en 2014, titulado *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística* (Winner, Goldstein y Vincent, 2014) expone un interesante listado de investigaciones de tipo experimental, cuasi experimental y de correlación para encontrar la posible “transferencia” —que se refiere al impacto que ejerce la EA sobre habilidades o contenidos de otros ámbitos curriculares en el estudiante— y con ello contar con argumentos más sólidos sobre el tema. Desafortunadamente para los defensores de la EA, dicho informe concluye con la necesidad de investigaciones más profundas y rigurosas si se quieren aseverar cuestiones sobre la influencia de la EA en el desarrollo del currículum general. No obstante exhibe algunos hallazgos alentadores como su posible efecto sobre las habilidades de innovación.

Si bien las personas con habilidades más innovadoras pueden elegir libremente estudiar una carrera artística, también es plausible que la educación en las artes desarrolle un conjunto de habilidades requeridas para la innovación. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: pp. 241)

También se encontraron, en dicho estudio, otros datos que a partir de investigaciones basadas en diferentes metodologías, dejan entrever que efectivamente la EA, como se mencionó anteriormente, puede favorecer diferentes aspectos del

desarrollo en el estudiante, dependiendo del lenguaje artístico del que se trate, y de las condiciones generales en que sea implementado.

A continuación se expondrán las ventajas o beneficios que la EA teóricamente, de manera general, y en circunstancias óptimas, pueden obtenerse a partir de su adecuada implementación.

Como se ha dicho de múltiples maneras, desde una adecuada EA pueden estimularse una serie de habilidades mentales artísticas que pueden permitir en el estudiante un incremento en su desempeño general.

Por habilidades mentales artísticas no solo nos referimos al dominio del arte y la técnica, sino también a la capacidad de observar de manera aguda, visualizar a futuro, explorar, persistir, expresar, colaborar y reflexionar, que son las habilidades de pensamiento, creatividad, sociales y conductuales que se desarrollan en las artes. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: 25-26)

También podemos referirnos a estas habilidades, y a otras, como capacidades —entendidas estas como sinónimos de aptitudes, para operar correctamente en determinada actividad—que García (2005) agrupa como las sensitivas, cognitivas, creativas, expresivas y prácticas, a las cuales pueden considerarse adicionalmente, entre otras, la capacidad de innovación, de socialización, de contextualización cultural.

Con su desarrollo, el hombre se hace capaz de organizar sus percepciones e intuiciones optimizando sus sentidos para relacionarse sensiblemente con el mundo. A pesar de que nuestros sentidos cuentan con aptitudes o limitaciones propias en cada persona, es posible aprender a reconocerlas y con ello distinguir los distintos matices, que mediante las formas estéticas que se les presentan, se combinan en una gama casi infinita de posibilidades concretas y abstractas. La práctica musical, por ejemplo, fomenta el desarrollo de la capacidad discriminativa del oído, lo cual puede ayudar a la comprensión de otros idiomas, también, los conceptos que pudieran parecer ambiguos se hacen coherentes mediante el entrenamiento auditivo derivado de dicha actividad, además de potenciar el CI (Winner, Goldstein y Vincent, 2014). En el caso de la plástica, la capacidad de representar visualmente elementos figurativos procede

de la formación artística del pintor, pues sin una habilidad desarrollada para observar elementos como punto, línea, plano, profundidad, sombra o cromatismo, los ojos por sí mismos, carentes de herramientas analíticas, no hacen otra cosa que ver lo evidente. Para Eisner (2004) las artes juegan un papel particularmente importante en el refinamiento de nuestro sistema perceptivo y en el cultivo de nuestras capacidades para imaginar “Nuestro sistema sensorial se convierte en un medio por el que proseguimos nuestro propio desarrollo. Pero el sistema sensorial no actúa aislado; su desarrollo exige las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc.” (Eisner, 2004: 18).

Las capacidades cognitivas lógico-verbales se desarrollan al “conceptuar, razonar, valorar y enjuiciar estéticamente los trabajos artísticos propios y ajenos” (García, 2005: 84). El arte de la literatura, por ejemplo, puede exigir del aparato cognitivo una capacidad analítica a menudo tan exigente como la prosa, puesto que las historias regularmente se tienen que entender. Al igual que un cuadro del renacimiento se explica a partir de significados particulares, las obras modernas cuentan con referentes simbólicos que a menudo deben ser comprendidos, más que simplemente vistos o escuchados.

El símbolo es, de manera secular, una característica propia —aunque no exclusiva— del arte, y es el aparato cognitivo quien se encarga de darle una significación, a pesar de que tome por vehículo formas estéticas variadas, a menudo ocultas. “La habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos” (Gardner, 2007:30).

Un público inexperto a menudo espera que las formas mismas a través de las cuales se expresan las obras se reduzcan a conceptos adornados. Al no cumplirse esta condición es común calificar las obras como malas. Es en este caso que el aparato cognitivo juega un papel en el acto de significar una obra. No obstante, es mediante la cognición que se puede contextualizar la misma, por ejemplo al tomar en cuenta el

período histórico en que se hizo, las técnicas usadas, la realidad del artista y de la sociedad en que vive o vivía, que una obra puede cobrar sentido y desplegar su propuesta sensible y emocional.

Uno de los muchos argumentos que Eisner utiliza para justificar la importancia de la EA, es que ayuda al estudiante a comprender mejor las materias académicas, pudiendo incluso ser un auxiliar en su enseñanza, no sólo por el hecho de otorgar un estado anímico más equilibrado, sino que en una concepción de este tipo, se considera que el arte es mediador de la formación de conceptos (Eisner, 1972: 8-10).

El lenguaje es, sin duda, una de las grandes preocupaciones de nuestro sistema educativo, prueba de ello es el énfasis que se tiene respecto al uso correcto del discurso y la argumentación, en toda la educación básica y en las profesiones humanísticas y científicas, lo cual puede observarse sin grandes esfuerzos en los diseños curriculares actuales. “En un estudio adicional realizado después del REAP<sup>5</sup> en diversos países de Europa, se encontró una influencia positiva del teatro y la educación teatral en las habilidades verbales, medidas con los informes de los alumnos y de sus profesores (Winner, Goldstein, y Vincent, 2014: 154). También estos autores mencionan que existe una evidencia causal notoria de que el aprendizaje de tipo teatral en las escuelas ayuda a mejorar la comprensión de la lectura y los cuentos.

Yendo un poco más allá del uso correcto de la palabra, en el arte los conceptos pueden significar muchas más cosas que en el lenguaje científico, que en la prosa, que en las leyes o la política; la metáfora es un ejemplo de cómo el perceptor construye representaciones a partir de sus referentes personales cuando lee un poema o escucha una canción que sugiere situaciones o realidades anidadas en la subjetividad. La EA condiciona su capacidad para crear imágenes diversas cuando existe un detonador de

---

<sup>5</sup>EL REAP se refiere al “Proyecto de revisión de la educación y las artes” (Reviewing Education and the Arts Project, REAP) dirigido por Hetland y Winner, del que sus resultados fueron publicados en el año 2000, y en el que se incluyó el estudio de las habilidades de comportamiento y sociales, y del cual se expresaron algunos resultados en la publicación: *¿El Arte por el arte? La influencia de la educación artística*. México: OCDE-IPN en 2014.

la actividad mental, y es por ello que la contemplación del arte, no sólo su composición, exige de creatividad. Desafortunadamente el contexto social globalizado, a partir de la oferta tan acuciosa de productos terminados, “digeridos”, estereotipados y, en fin, repetidos, como la música que domina las estaciones de radio, las telenovelas o *thrillers* que con dos o tres argumentos han tejido por años los dramas de las tardes y noches frente al televisor, o la cinematografía comercial que satura los sentidos sin dar lugar a la participación del público en la evocación de imágenes, inhibe, literalmente, las posibilidades creativas del consumidor. Por ello la importancia de una EA que ayude a valorar otras formas de arte que exijan del perceptor un proceso creativo y una mente despierta, abierta, para significar nuevas propuestas de expresión estética. Una de las herramientas auxiliares para el cultivo de dicha capacidad se refiere a la práctica artística, donde por igual se aprende a significar una gran diversidad de planteamientos estéticos, que a proponerlos.

“En los tiempos pasados se asumía que no existía arte sin belleza; hoy, en cambio, se asume que no existe arte sin creatividad” (Tatarkiewics, 2001: 299). Cuando se habla de creatividad como una cualidad en la persona, se recrean muchas asociaciones, por ejemplo, se alude a sus métodos de desarrollo o al pensamiento lateral (De Bono, 2004) o a su afinidad con el hemisferio derecho del cerebro (Calzadilla, 2009), a la inteligencia creadora (Marina, 1993), o a la historia del concepto (Tatarkiewics, 2001), pero en todos los casos quien se refiere al concepto de creatividad no deja lugar alguno sin mencionar el papel del arte o de la actividad artística como un tema de apoyo o debate. Y es que el concepto de arte no puede explicarse históricamente sin la creatividad—aunque en otras épocas no se utilizara el concepto como tal—. Por el contrario puede hablarse de creatividad sin considerar necesariamente el papel de la actividad artística.

Sin embargo, una de las razones por las que se alude al arte cuando se hace referencia a la creatividad es que la materialización de obras artísticas no puede concebirse al margen de un proceso creativo. Luego entonces, la expresión artística



exige del practicante o del artista un esfuerzo orientado, sea cual sea el método, a incorporar una innovación que le dé una identidad propia a dicha creación. Pero el puro intento no es suficiente si no se persevera, sino se intenta y reintenta frente a la recurrente ausencia de “las musas”. “Probablemente sea mejor considerar a la capacidad creadora como un proceso continuo, para el cual la mejor preparación es la creación misma” (Lowenfeld, 1980: 67). De ello se dice en el lenguaje de los escritores y compositores que efectivamente la inspiración a veces llega, a veces no, pero cuando lo hace, al verdadero artista lo sorprende trabajando frente a sus instrumentos o materiales de trabajo. La disciplina que exige la creatividad artística es sin duda uno de los auxiliares de mayor valía, pues provee de recursos al artista, mediante los cuales se pueden hacer presentes nuevas imágenes mentales que se combinan, de una y mil formas, para plasmar ideas novedosas que a menudo derivan en una obra original.

Cuando no existe consideración de cambio alguno en el acomodo de las notas musicales o del texto, por ejemplo como sucede en el ámbito de lo clásico, con una sonata o un parlamento de Shakespeare, se demanda de los recursos, la manera, y el estilo personal del músico o del actor para expresar la estructura de una partitura o de un libreto, es una forma de creatividad que se manifiesta mediante su originalidad interpretativa, pues “el hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, repetir, imitar, cuando da algo de sí mismo” (Tatarkiewics, 2001: 295).

Sumada a la creatividad que se requiere para la interpretación de cualquier obra, los géneros como el rock, el jazz o la comedia exigen de dotes especiales de creatividad al artista mediante su adaptación a determinados contextos interpretativos. A esta forma de aportar elementos distintos o adicionales a las obras se le conoce como improvisación, y es una técnica que ha viajado con la música desde sus inicios, pues es un elemento inestimable cuando se realiza una composición de cualquier estilo, por ejemplo “El músico de jazz improvisa sobre armonías dadas. Lo mismo hacían Juan

Sebastián Bach y sus hijos cuando tacaban una chacona o un aria” (Berendt, 1986: 233).

Por otra parte muchas de las creaciones surgen de la exploración con los materiales e instrumentos propios de cada disciplina o lenguaje. Este tipo de exploraciones a menudo parten de motivos simples, que al ser modificados mediante la experimentación, muestran al artista nuevas ideas que pueden ser combinadas, invertidas, exageradas, alargadas, cromatizadas, etc. o dar lugar a otras estructuras o arreglos.

Los mismos principios de creatividad que atañen al artista profesional, se aplican en un grado relativo a quien se inicia en la comprensión de los lenguajes artísticos. Se pueden crear, improvisar o recrear obras de acuerdo al nivel interpretativo de cada quien, de tal modo que al estudiante —ya sea de preescolar o universitario— se le pueden acercar las posibilidades de exploración y experimentación, a través de los instrumentos y materiales propios de cada expresión artística para poner a prueba sus capacidades creativas y expresivas. Sin embargo no existe intención alguna de asegurar que por el simple hecho de practicar cualquier actividad artística el sujeto se hará creativo, ni mucho menos, se trata, en dado caso, de reconocer que quien pinta, quien compone música, quien diseña escenografías, quien elabora cuentos, quien danza o actúa libremente a partir de la improvisación, no importa la edad, fortalece mediante dichas actividades su potencial creativo, el cual, con un adecuado seguimiento, podría ayudar a mantener una cierta flexibilidad de pensamiento para afrontar futuros desafíos en el entorno de la innovación, ya sea artística e incluso en otros ámbitos.

Existen ciertas pruebas que sugieren que la educación artística sí importa para la innovación, porque la gente formada en las artes desempeña una función significativa en los procesos de innovación de los países de la OCDE: por ejemplo, quienes tienen una maestría en artes suelen involucrarse con la innovación de productos. Debido al reconocimiento de que la educación artística y la innovación están relacionadas, un número creciente de universidades está desarrollando nuevos tipos de currículos interdisciplinarios y las instituciones están intentando obtener provecho de las habilidades

desarrolladas en la educación artística. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: pp. 26)

En referencia al nivel preescolar, el cual se relaciona directamente con nuestro tema de estudio, no hablaremos de innovación, justo por las edades de los niños de que se trata, pero sí de creatividad:

Algunos grupos de niños de nivel preescolar que previamente habían estudiado mucho, regular o poco arte dramático fueron evaluados con la Prueba de Creatividad para Preescolares (Preschoolers Creativity Test). Los resultados mostraron que el grupo que más había estudiado teatro obtuvo el puntaje más alto en cuanto a creatividad se refiere, seguido por el grupo medianamente capacitado. El grupo que menos había estudiado teatro obtuvo el puntaje más bajo. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: pp. 179)

Vigotsky (2008) nos recuerda que lo más cercano a la creación literaria infantil es la dramatización de los niños. El juego simbólico es, sin duda, una de las expresiones más espontáneas y naturales del niño, para lo cual prácticamente se requiere ser poco directivo, puesto que son los mismos niños quienes se encargan, mediante su espontaneidad, de crear sus escenificaciones, y es allí donde opera su práctica creativa, en su libre función, dado que no es posible enseñar la creatividad, pero sí el fomento de la clase de pensamiento que la hace posible. En esta etapa de desarrollo, mediante el juego y las emociones se reducen las fronteras entre fantasía y realidad, de tal modo que la imaginación de un preescolar es capaz de materializar los personajes de su mente y llevarlos a su contexto lúdico donde su expresividad y emotividad actúan de manera coordinada.

La dimensión emocional es justamente otra de las capacidades que pueden estimularse a partir del arte. Se relaciona con todas las formas de expresión artística, y pueden conmover al público a partir de sus muy disímolas propuestas. Por ejemplo, mediante la literatura o las canciones se pueden transmitir ideas, ya que se valen del lenguaje hablado para comunicar, pero estas expresiones no se interesan por comunicar ideas científicas ni meramente informativas, se distinguen por transmitir imágenes de situaciones o conducirnos a la adquisición de estados de ánimo

específicos, tal como sucede con el drama de una novela u obra teatral, que nos puede provocar el llanto, los tonos mayores de una sonata, que pueden alegrarnos, o los tonos menores de un blues llenarnos de melancolía. A fin de cuentas “El arte en cualquiera de sus expresiones, permite una comunicación universal en la que todos de alguna manera, entienden, aprecian, y expresan emociones y sentimientos” (Durán y Capacho, 2006: 162).

El arte siempre quiere decir algo, comunica ideas o estados anímicos hasta en sus modalidades de mayor abstracción. Uno de los elementos constitutivos del arte implica la comunicación de momentos emocionales, lo cual involucra la expresión del artista tanto como la capacidad interpretativa del público. Solo quien —a manera de ejemplo—ha dibujado, pintado, o hecho un poema que refleja las ideas o sentimientos que deseaba transmitir, sabe que ha logrado expresarse, más aún si ha logrado una reacción en el perceptor, aunque muchas veces, sin un propósito específico, todos nos expresamos al cantar mientras tomamos la ducha o cuando gastamos buena cantidad de tinta con figurillas en un cuaderno para sobrellevar momentos aburridos.

La dimensión emocional, por otra parte, no puede operar en el aislamiento, depende, en gran medida, de nuestras capacidades de socialización. El juego en los niños puede realizarse de manera individual, pero ello se debe a la inmensa habilidad del párvulo de recrearse en su juego simbólico, sin embargo un niño sano siempre disfrutará más del juego cuando este se implica con las múltiples y ricas interacciones que surgen con sus pares. Las expresiones artísticas requieren, del mismo modo que el juego, de innumerables concomitancias, tanto para la elección de obras, los ensayos y montajes, así como para las representaciones de las obras, ya sean teatrales, dancísticas o musicales.

Si nos remitimos a las expresiones artísticas inscritas actualmente en los programas de estudio de la educación básica, podemos ver que cada una de ellas depende de materiales o instrumentos específicos y de componentes operativos particulares, lo mismo sucede con las necesidades interactivas. El tipo de actividad

que cada una implica en su desarrollo exige una interacción social determinada; por ejemplo la música suele ejecutarse grupalmente, como en las bandas o los coros, la danza suele bailarse al menos en parejas, siendo más comunes las escenificaciones numerosas, el teatro demanda interrelaciones profundas entre actores. La pintura, a pesar de que suele llevarse a cabo como una actividad más o menos personal con determinadas técnicas, en la escuela puede implementarse mediante el mural como recurso didáctico, a partir del cual pueden participar grupos completos “Las artes también pueden contribuir, mediante trabajos de conjunto o de equipo, a una mayor comprensión de la contribución individual a un proyecto amplio” (Lowenfeld, 1980: 46). La exigencia de llevar a cabo un fin común, que derivará en un producto artístico grupal, implica la necesidad de ponerse de acuerdo respecto a lo que se hará, tomando en cuenta gustos y subjetividades de cada integrante. Aspectos como la tolerancia, el diálogo, la creatividad para incluir las diferentes propuestas y la comunicación en general, son moneda corriente en todo proyecto artístico. Parte de la formación integral que debe fomentarse en la escuela se refiere a lo que Gardner (2006) llama la inteligencia interpersonal, mediante la cual el individuo desarrolla la capacidad de relacionarse con los demás de manera asertiva. Con este tipo de inteligencia Gardner se refiere a ciertas capacidades de la persona que se relacionan con detectar diferencias en los demás, como emociones, temperamentos o estados de ánimo, y probablemente responden a cuestiones de carácter o personalidad, mismas que pueden ser despertadas, estimuladas o potenciadas de acuerdo al tipo de interacciones que se ponen en práctica. Actividades como el teatro escolar pueden ser un gran auxiliar para despertar la autoafirmación del estudiante al poner a prueba sus propias posibilidades de responder a estímulos ficticios con carácter de realidad, a practicar y reconocer las distintas entonaciones de voz que suelen estar presentes en la emotividad de la gente, y a no tomar de manera personal muchos comentarios aparentemente agresivos que emergen de la vida cotidiana.

Existen algunas pruebas cuasi experimentales de que la educación teatral mejora la empatía, la capacidad de asumir la perspectiva de otros y el manejo

de las emociones. Estos hallazgos se explican porque la educación teatral solicita que los niños se pongan en los zapatos de los demás, sientan sus sentimientos y comprendan sus estados mentales. Además, la educación teatral enseña a los niños a expresar emociones. Es necesario que se investigue más antes de que podamos sacar conclusiones sólidas sobre el poder del teatro en estos importantísimos tipos de habilidades sociales. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: pp. 197)

Con una adecuada conducción, la experiencia escénica que brindan las actividades artísticas de la escuela, tanto en teatro, como en danza o música, suele ser de gran ayuda para fortalecer la personalidad, ya que el participante de dichas escenificaciones aprende a ver al público desde la mirada del actor, del cuentacuentos, del bailarín o del músico. Aprende a ser el centro de la mirada de muchos ojos, a expresarse perdiendo paulatinamente el temor a comunicar sus pensamientos y sentimientos, a hacer uso de la palabra y, sobre todo, a comprender que exponerse a las posibles críticas no es dañino como usualmente se piensa antes de subir a un templete. Este tipo de vivencias que difícilmente se tienen fuera del ámbito artístico fortalecen con la práctica la capacidad de interlocución y de comunicación en general, avivando el espíritu de empatía hacia los demás a partir del conocimiento de sí mismo, de las propias capacidades y de autoafirmación.

Uno de los propósitos o dicho en términos curriculares “campos de desarrollo” que forman parte del programa de estudios del preescolar, se refiere al desarrollo personal y social, el cual pretende justamente que el niño pierda el miedo de expresarse y aprenda a relacionarse consigo mismo y con los demás al fortalecer su autoestima. El único modo de lograr que el niño comience a probar sus potencialidades de comunicación e interacción asertiva, es propiciando escenarios en donde los niños deben ponerse de acuerdo entre ellos, cooperar y aportar sus ideas para la obtención de productos comunes, en donde los frutos son sólo el resultado de un proceso de socialización donde los niños y niñas ponen a prueba sus personalidades, favoreciendo su autonomía, tolerancia y respeto, además del reconocimiento de las aportaciones y talentos de los demás.

Hasta cierto punto, las únicas oportunidades que tienen los niños de llevar a cabo una verdadera interacción social con sus compañeros, dentro del sistema escolar vigente, son los recreos y las actividades artísticas. En ambas circunstancias, el maestro reduce su intervención como guía y en cambio se presenta la ocasión para el desarrollo social y para el perfeccionamiento del conocimiento de los demás. (Lowenfeld, 1980: 47)

Sociedad y grupo, normas y acuerdos, códigos culturales y símbolos, son aspectos indisociables en los que todos, y cada integrante de una comunidad, local o global, debe comprender para articularse como una parte funcional de la misma. Cuando un individuo no sabe de qué se le está hablando, cuando no advierte a qué se refieren los demás, cuando no sabe qué significa un ícono o una convención, se encuentra literalmente fuera de contexto. De allí la importancia, no sólo de aprender a establecer relaciones sociales sanas y asertivas con los semejantes, sino de conocer los sentidos y significados inscritos en los diferentes lenguajes hablados o incluidos en formas simbólicas diversas. Cuando inicia un juego, regularmente se conoce un reglamento, del mismo modo que existen protocolos específicos en el entorno político o pautas de conducta en determinados ámbitos sociales. Es por ello que la contextualización cultural puede considerarse una de las mayores aportaciones que la EA es capaz de abonar a la formación integral, dado que dota al sujeto de herramientas para reconocer e interpretar el conjunto de códigos, símbolos y acuerdos culturales inscritos en la información que actualmente da forma a nuestra percepción del mundo. Estos referentes no sólo incluyen a las obras de arte, sino al contexto mismo en que se encuentra inserto el individuo. Sin embargo es en la lectura guiada de las obras de arte, mediante la EA, que el aparato crítico del estudiante puede entrar en acción, de allí la importancia de disponer de contextos o espacios simbólicos adecuados, que sirvan para reconocer los elementos que definen a un constructo estético como arte. De acuerdo con Aguirre:

Por mucho que rasquemos en los orígenes culturales del objeto en cuestión, lo que la obra de arte hace emerger es nuestra propia imaginación y sensibilidad, formada por valores y categorías culturales propias del receptor, que en el

mejor de los casos podrían llegar a anudarse con las del productor. Y este es el gran valor del arte como sistema de significación. (Aguirre, 2008: 13)

Vivimos en un mundo saturado de información de todos tipos y categorías, una de ellas, la visual, está compuesta por un sinnúmero de elementos icónicos transmitidos por todos los medios de comunicación. Como se mencionó anteriormente, vivimos en un momento social en que prácticamente todo, tanto servicios como artefactos y productos derivados la industria dependen de su imagen. Los campos de diseño gráfico, web y multimedia, a pesar de lo simples que parecen, se valen de complejas conceptualizaciones para llegar al consciente o inconsciente del público, con la intención de captar usuarios y consumidores. Contar con la capacidad de análisis de los productos icónicos, y de la imagen en general, ayuda al sujeto a detectar qué elementos se relacionan con la ética, la moral, los símbolos culturales o la mercadotecnia. Las obras de arte se distinguen por transmitir mensajes sin fines utilitarios, y el alumno puede llegar a ser capaz de disfrutar de ellas al mismo tiempo que se despierta en su mente la reflexión y la capacidad de crítica. De acuerdo con Ramírez y Marián (2010) es vital educar para saber “mirar” analizar y comprender la imagen. Ella enfatiza que es necesario mostrar mediante el proceso educativo que “la percepción de la imagen no es meramente captación de elementos sustitutos de la realidad, sino un acto por el cual el perceptor evoca experiencias previas, elabora y contrasta hipótesis, se plantea y resuelve interrogantes” (Ramírez y Marián, 2010).

Saber mirar, saber escuchar, saber decidir qué mirar o escuchar no parece tan vital como saber comer o saber asearse, sin embargo todo lo que se ve o se escucha está, a diferencia de las necesidades vitales, dotado de contenidos específicos que regulan las formas de pensar de los grupos que comparten gustos, modos de pensar y concebir el mundo y sus relaciones. Diferenciar, clasificar o privilegiar dichos contenidos es una habilidad que se cultiva con un acercamiento a las expresiones culturales, contextualizando y cuestionando la información. El arte y los símbolos de los cuales se sostienen sus propuestas reflexivas y multiculturales pueden ser



acercados al estudiante en el ámbito escolar, ya que por sí mismo tiende a consumir sólo aquello conocido, lo único que es capaz de significar.

Los principales objetivos de la educación artística en una sociedad multicultural deberían ser fomentar una comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas, realzar la comprensión de otras culturas, demostrarles a los estudiantes que el arte constituye una parte importante del conjunto de las actividades humanas, y promover el cambio social. (Chalmers, 2003: 38-39)

Hasta ahora se han expuesto muchas de las ventajas que ofrece la EA en los aspectos sensitivo, cognitivo, creativo, emocional, social y cultural, solo queda hacer referencia a las capacidades que tienen que ver con el cuerpo, no sólo con los sentidos que captan los estímulos, sino con las extremidades, las cuales son el medio por el cual estos se producen. Sin las manos, brazos y piernas, tanto el pintor como el músico, el actor como el bailarín estarían limitados en el acto de crear y expresar las abstracciones de su mente. Por ello, otra de las ventajas de la experiencia artística como parte de un desarrollo integral podemos decir que es su propia corporalidad. La práctica del arte desarrolla, además de las facultades sensoriales y de percepción, la capacidad de coordinación fina y gruesa frente a los retos que demandan las diferentes áreas o disciplinas. En particular los niños pequeños (Eisner, 1972) se encuentran en un momento particularmente apropiado para ejercitar su cuerpo con movimientos específicos como los que demanda la música, el baile, la expresión corporal y el teatro, o la manipulación de los materiales que demandan las artes plásticas. Sin embargo el adulto puede desarrollar infinidad de habilidades corporales si logra sostener un mínimo de disciplina. El cuerpo es, a fin de cuentas, la herramienta principal de la que se vale el artista, sea profesional o aficionado, para comunicar las ideas y sentimientos, para plasmarlos en el lienzo o el escenario ¿quién no quisiera probar, aunque sea por un momento, la experiencia de acompañarse un pequeño canto con una guitarra, o explayarse en la pista de baile de una fiesta sin el miedo a fallar?

Otra de las habilidades que, además de las enunciadas hasta ahora se suma a la gama de ventajas que ofrece la práctica artística se refiere a la capacidad de

observación, que tiene que ver con la calma y la paciencia, de lo que hasta ahora se ha dicho poco. En los países de oriente las prácticas artísticas se encuentran frecuentemente asociadas al fomento de la paz interior; la elaboración de los mandalas de arena tibetanos, por ejemplo, se consideran vías para entrar en estados emocionales que persiguen el equilibrio mental y espiritual. Un buen observador es quien cuenta con la capacidad de callar la mente y permitir que los sentidos realicen su trabajo sin interrupciones, de ver, en un sentido amplio, sin prestarse a distracciones externas — ruido urbano, sucesos circundantes— o internas —diálogo mental y problemas personales— al proceso perceptivo. Las artes visuales pueden considerarse en este sentido como un extraordinario auxiliar en el desarrollo de la capacidad de observación, a partir de la cual pueden hacerse presentes detalles del mundo que en circunstancias normales nos parecerían inexistentes. La formación del hábito de observación resulta ser un excelente auxiliar, no sólo para la realización de obras artísticas, sino para la necesaria concentración mental requerida para las tareas cotidianas y académicas, y con ello alcanzar un buen desempeño a lo largo de la vida.

En la mayor parte de los estudios revisados no se analizaron las habilidades relacionadas con estos hábitos mentales; y, sin embargo, aquí es donde existe la mayor probabilidad de encontrar transferencia, y esto a partir de cualquier rama artística. La única área en la cual se ha mostrado transferencia se relaciona con las habilidades de observación, y este es uno de los hábitos mentales que se entrena directamente con las artes visuales. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: pp. 141)

Las ventajas que ofrece el arte a las diversas áreas de desarrollo del individuo que es educado artísticamente —dejando en claro que dependerán del tipo de experiencia artística, grado escolar, dedicación y el tipo de didáctica implementada entre otras cosas— se han incluido en esta sección, sin embargo existen aún muchos argumentos más que no se incluyen en este trabajo que abogan por tan marginada actividad formativa. De todos estos discursos generados ya sea por investigaciones empíricas, documentales o por experiencias docentes, se han ido desprendiendo diferentes maneras de comprender y abordar la esencia de la EA. Debido a ello existen

también múltiples puntos de vista que hacen hincapié, ya sea en lo técnico, en lo expresivo, en lo cognitivo, en lo corporal, en lo simbólico, en lo social, en lo cultural o en lo psicológico, de aquello para lo cual hace falta fomentar dicha educación. El problema en ello es que no todas las expresiones artísticas de manera aislada, ni todas las realidades en que se pretenda promover, son capaces de dar lugar a todos estos desarrollos, ya sea por las limitaciones o exigencias de cada lenguaje artístico, ya sea por la situación en que se implementen. Esto ha dado lugar a distintas concepciones o perspectivas que ponen énfasis en las tres áreas de desarrollo que actualmente han orientado los currícula, al menos del dominio occidental, mismas que se expondrán en el siguiente apartado.

### **La educación artística y sus distintas concepciones**

En lo que va del presente siglo y el desarrollo del pasado, la EA ha estado en la mesa de múltiples debates, es por ello que a pesar de ser un campo muy deteriorado en el ambiente escolar debido a la marginación de la que ha sido objeto, los sistemas educativos de todo el mundo la han seguido incluyendo de una u otra forma en sus diseños curriculares, asignándole una importancia acorde con sus procesos políticos e históricos particulares. En general se expone en dichos debates la necesidad de apuntalar la participación de la EA en el currículum, principalmente por parte de organismos multilaterales como la UNESCO, de organizaciones no gubernamentales, además de numerosos investigadores, educadores y artistas. Saldaña (2015: 96-98) efectúa una revisión interesante en la que muestra muchos de los principales congresos, memorias de conferencias, reuniones que integran a responsables de alto nivel de educación y cultura, actas y declaraciones de expertos, desde 1966 hasta 2010, donde queda patente que si la EA presente en los planes de estudio sigue rezagada no ha sido por falta de estudios, investigación, divulgación y formalización de documentos sobre dicho tema. A pesar de ello no se ha cumplido cabalmente el logro

de un consenso que dé pautas para definir tanto sus objetivos como sus contenidos (Giráldez, 2009).

La dificultad es que existen diferentes enfoques —y/o tendencias— que demandan no sólo procesos diferentes sino que ven en la EA aspectos formativos que pudiendo ser complementarios, pueden llegar incluso a ser incompatibles o contradictorios de acuerdo al modo en que sean interpretados. Cabe resaltar que referirse a enfoques o tendencias podría tener connotaciones distintas, mismas que se intentarán aclarar unas líneas más adelante. Por el momento nos remitiremos a ciertos ejemplos de cómo se ha hecho algo confuso el uso de tales nociones. En el documento “Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Artes” que fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular —que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP— se hace referencia a tres tendencias: cognitiva, expresiva y posmoderna (SEP, 2006). Y en otro documento posterior “Las artes y su enseñanza en la educación básica” (SEP, 2011b) las Tendencias de las que hablan son relativamente equivalentes, pero no exactamente las mismas. Por ejemplo la tendencia “expresiva” en el primer documento se basa en buena medida en el concepto de “educación por el arte” acuñado por Read (1955), y en el segundo es así como se nombra la tendencia. En este primer caso no se genera ninguna “disonancia” epistemológica por referirse prácticamente a lo mismo, y debido a lo cual podría deducirse —erróneamente— que las siguientes tendencias se corresponderían equivalentemente. La segunda tendencia, en el primer documento se llama “cognitiva” que por su cercanía equivaldría parcialmente a la tendencia “educación en las artes” del segundo documento, sustentada en tres ejes: expresión, apreciación y contextualización. Aquí el planteamiento epistemológico no es completamente equivalente, sin embargo implica que el estudiante se enfrenta a la práctica de las artes, a la valoración de obras y al contexto cultural en el que está inserto, consideraciones que se encuentran planteadas en los dos casos. Por último la tercera tendencia en el primer caso se llama “posmoderna”, que nada tendría que ver

ni epistemológica, ni conceptual, ni didácticamente con la tercera tendencia del segundo documento, a la que se nombra “educación a través de las artes”. Es importante aclarar que en el primer documento las tendencias cobran identidad a partir de “algunas tesis y argumentos de autores representativos de las principales corrientes que delinear el debate contemporáneo de la educación artística” (SEP, 2006), cuando el segundo documento se refiere a “las tendencias de la enseñanza de las artes en la educación básica” (SEP, 2011b) lo cual podría salvar a los mencionados documentos de una cierta crítica a su coherencia discursiva. En Giráldez (2009), dos de estas “tendencias” mencionadas —“educación por el arte” y “educación para el arte” —se explican bajo el concepto de enfoques. Eisner (2004) por otra parte menciona, como veremos más adelante con mayor detalle, estas formas de abordaje de la EA y otras más, pero llamándolas concepciones, y él mismo en otro documento (Eisner, 2002) menciona la posición expresionista de Lowenfeld y Read como “punto de vista” y luego como “enfoque”. Viñao (2005) hace referencia a los mismos conceptos, como “educación por el arte” y “educación a través del arte”, pero ahorrándose categorizaciones.

Sin embargo, y para efectos de un análisis un poco más detallado, se ha privilegiado la necesidad de estudiar el sentido específico de cada noción. La razón es que la diferencia sutil entre “pensar de un modo”, “hacer de un modo” o “pensar en hacer de un modo” puede marcar diferencias sustanciales en la comprensión de lo que se está haciendo o planeando en los diferentes países, sistemas y niveles educativos, de los que se consideran, para efectos de la presente disertación, al menos los del mundo hispanoamericano.

Comencemos por las definiciones: Según la *Real Academia Española*, una tendencia es: “1) Propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines. 2) Fuerza por la cual un cuerpo se inclina hacia otro o hacia alguna cosa. 3) Idea religiosa, económica, política, artística, etc., que se orienta en determinada dirección”. Y enfoque —partiendo de que originalmente esta noción proviene del ámbito de la

fotografía, y de cómo un objeto cobra definición dentro de un contexto—es: “Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”. (*RAE*, 2016). Bunge y Ardila (2002) analizan más de cerca la noción de enfoque; nos dicen: un enfoque es una manera de ver las cosas (por ejemplo, las personas) o las ideas (por ejemplo, las conjeturas) y, en consecuencia, también de tratar los problemas relativos a ellas” (Bunge; Ardila, 2002) e identifican ocho tipos de enfoques amplios, justamente para abordar el estudio de las cosas y las ideas; los clasifican como: enfoque vulgar, empírico, doctrinario, humanístico, matemático, científico, aplicado y tecnológico. También explican detalladamente las características de cada uno —de los cuales seis, por no vincularse directamente con nuestro objeto de estudio se omitirán detalles— sin embargo, de estos ocho tipos, el empírico y el humanístico, son de especial interés para el abordaje del tema de la EA. Bunge y Ardila (2002) nos dicen que el enfoque empírico requiere del conocimiento ordinario y del obtenido en la práctica de algún oficio o arte; se basa en sus procedimientos y se interesa únicamente por los resultados prácticos. El enfoque humanístico “se basa en el cuerpo de conocimientos relativo a la cultura humana, trata de problemas de conocimiento que atañen a problemas intelectuales y artísticos, apunta a la comprensión de sus referentes y utiliza predominantemente métodos heurísticos” (Bunge y Ardila, 2002: 54). Agregan, además, que todo enfoque se sustenta en un bagaje de conocimiento que le antecede y le precede a partir de un marco filosófico implícito.

La noción de enfoque en el ámbito educativo se ha generalizado, sobre todo, en tanto se refiere al tema de las competencias, de tal modo que el enfoque por competencias no sólo es un punto de vista de cómo debería ser la educación —ni la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos para tratar de resolverlo acertadamente— sino una forma de abordar los asuntos educativos en el currículum actual, lo que hoy por hoy está impactando, de uno u otro modo, las prácticas educativas (Díaz, 2006). Es por ello que el enfoque empírico del

que nos hablan Bunge y Ardila (2002) puede muy bien describir el carácter pragmático del enfoque por competencias desde el cual se ha concebido el diseño curricular vigente de la educación básica (SEP, 2011a). Referirse entonces a “enfoques de la educación artística” implicaría —desde esta lógica— el impacto que actualmente se está ejerciendo. De acuerdo con Giráldez y Palacios (2014), quienes se refieren a los enfoques de la EA, expresan que estos inciden directamente sobre la realidad educativa:

A diferencia de otras áreas educativas, en las que parece haber un consenso, las definiciones de la Educación Artística, y muy especialmente los enfoques, son muy variados y dependen no solo del país sino del contexto. Estas diferencias se aprecian en las prácticas educativas, pero también en la definición de objetivos y contenidos en los currículos escolares. (Giráldez y Palacios, 2014: 19)

Se puede observar en este texto que bajo la noción de enfoque —al igual que en el enfoque por competencias— se considera un impacto tanto en las prácticas como en los diseños curriculares, con lo cual no sólo se estima un modo de ver las cosas, orientarlas o concebirlas, sino incidir directamente en sus condiciones de realización.

Por su parte, la noción de tendencia, en el mundo del arte y de los temas relacionados con la estética —como el caso de la moda y los estilos— generalmente se utiliza para delimitar un modelo o paradigma como referente, del cual emergen distintas propuestas artísticas o estéticas que gozan de ciertos elementos comunes y se reflejan en determinadas propuestas de forma, contenido y estilo, marcados por una proximidad en la línea del tiempo. Si triangulamos esta idea con las definiciones provisionales arriba citadas, se puede dilucidar que la tendencia no es precisamente la reproducción definida de un arquetipo, sino la toma de elementos característicos del objeto a partir del cual se propone la tendencia, es decir, se inspira en ellos sin perder la autenticidad de nuevas propuestas originales y creativas por hacer. En el caso del tema educativo, de igual modo pueden considerarse una serie de componentes específicos de propuestas curriculares, como una base a partir de la cual se podrán

diseñar los planes y programas de estudio a futuro. De acuerdo con Barreto “Al hablar de tendencias, nos estamos refiriendo a la direccionalidad y viabilidad de las propuestas curriculares de los próximos lustros o décadas” (Barreto, 2005: 143). Por su parte Páez (2007) marcando la diferencia entre tendencia curricular y corriente curricular, realiza una aproximación acorde con los planteamientos expuestos a partir de las siguientes consideraciones:

Por ello, utilizamos tendencia curricular, como la manifestación del movimiento de la realidad educativa, la cual nos revela el sentido, la dirección del desarrollo en el campo educacional y, por lo tanto, del propio currículo. Las corrientes curriculares las asumimos como diferentes construcciones teóricas que fundamentan una concepción curricular, y que tienen una misma base conceptual, axiológica y funcional. (Páez, 2007: 11)

La EA, vista como tendencia, puede entonces ser considerada como la trayectoria que siguen tanto la teoría como el currículo artístico, siempre y cuando — aunque se puedan expresar ciertos signos operativos en la realidad educativa— no se encuentren consolidados en el presente los atributos que definen la tendencia mediante las prácticas, de otro modo se podría estar hablando de algún enfoque. Dicho de otro modo, las tendencias de la EA muestran la dirección, desde dónde y hacia dónde transitan las futuras prácticas curriculares, a partir de las bases teóricas, filosóficas y empíricas que definen a cada una. Si existen distintas tendencias en EA, significa que cada una de ellas dispone de un marco histórico-filosófico-epistemológico particular, y que podrá ser delimitada por factores de orden político, cultural, geográfico y de acuerdo a cada nivel escolar.

Una vez posicionado el sentido al que se ha llegado para cada una de estas categorías, es posible continuar con los planteamientos que dan orden a las diferentes teorías, desde las cuales se podrá hacer referencia tanto a enfoques, a tendencias o simplemente —y para no entrar en debates innecesariamente polemizantes— a concepciones; todo ello en función del tipo de materialización que de ellas se esté realizando en una realidad educativa específica. Para efectos de la presente reflexión, sólo se considera oportuno hablar de enfoques en lo que refiere estrictamente al



currículum, ya que para constatar lo que efectivamente se refleja en las prácticas, haría falta dedicar una investigación específica que las describa. El caso de las tendencias es quizá menos crítico por implicarse dentro de una transición basada en períodos de tiempo extendidos, aunque del mismo sólo se podría aplicar a propuestas teóricas y curriculares que se reflejen en los desarrollos históricos del currículum. Por ello se ha decidido, como lo ha planteado Eisner (2004) hablar por el momento de concepciones, a menos que a nivel curricular se encuentren implicados determinados enfoques o tendencias.

Antes de entrar en materia quisiera aclarar tres puntos: el primero es que el siguiente análisis pretende ubicar las condiciones de la EA actualmente, para lo cual se trató de lograr una aproximación a las nociones de enfoque y tendencia, sin embargo se hace insistencia en que dada la gran cantidad de información que suele generalizar los conceptos, y la falta de información derivada de investigaciones específicas respecto a la evolución de las prácticas de la EA —al menos del ámbito escolarizado en México— lo substancial residirá, no tanto en la categoría utilizada para referirse a los puntos de vista desde donde se mire la función del arte en la educación, sino a los puntos de vista en sí mismos, independientemente del nombre que se les asigne.

El segundo punto es que los autores citados a lo largo de las siguientes líneas, y en general como apoyo teórico de esta investigación, independientemente de la tendencia, enfoque, concepción, perspectiva, o punto de vista respecto a la EA, poseen entre sí un gran cúmulo de puntos de contacto, por ejemplo, muchos de los beneficios que aportan la experiencia estética y artística en el desarrollo humano, la necesidad de incorporar estas vivencias en la vida de cualquier persona, o bien la importancia de los espacios escolares y curriculares para impulsarlas. Las diferencias fundamentales de dichos teóricos e investigadores de la EA se centran principalmente en el modo de concebir dichas prácticas metodológicamente; por ejemplo el papel que debe jugar el docente frente al hecho estético y artístico, o bien sus particulares

propuestas según el grado de desarrollo del infante, e incluso las diferentes concepciones curriculares que se cristalizan en la escuela.

El tercer punto es que generalmente los autores se refieren a la EA como algo general, pero tomando como lugar de partida uno de los lenguajes artísticos en mayor medida que los demás, siendo el más común el de las artes visuales y plásticas. Debido a ello es momento de aclarar que ni todas las experiencias artísticas favorecen todas las áreas del desarrollo humano en la misma proporción, ni en el mismo momento del desarrollo psicológico, motriz, mental o socio afectivo del niño, ni en todas las personas, poblaciones o comunidades con iguales cualidades significativas. Por ejemplo la manera en que la música o la danza favorecen el desarrollo psicomotriz del niño es diferente que los movimientos sutiles que demandan las artes plásticas, o bien el tipo de significación que un párvulo de cinco años encuentra frente a su producción pictórica comparada con la de un adolescente. Lo mismo sucede con el teatro en las diferentes edades, que demanda una relación con lo simbólico y cultural a partir de experiencias completamente distintas, o el acercamiento a la música que en un centro educativo podría potenciar la comprensión aritmética a partir del uso de sus valores de notación rítmica, y en otro las improvisaciones líricas, e incluso una misma metodología utilizada en un mismo grupo de infantes puede lograr el cultivo de diferentes aptitudes de acuerdo a las necesidades y personalidad de cada niño.

Dado que el currículum actual de preescolar, primaria y secundaria en México integra la EA con base en cuatro expresiones del arte —música, danza, artes visuales y teatro— (SEP, 2011a y 2011b) cuando se habla de los beneficios de la expresión y apreciación artística y estética, se sugiere interpretar, para evitar la fragmentación de explicaciones en particularidades, las generalidades desprendidas de la suma de las cuatro, no queriendo decir, como se mencionó antes, que en todos los casos se logran todos los beneficios que ofrece la práctica artística de todas las disciplinas de manera acumulativa, sino que cada sujeto puede beneficiarse de algunas de las aportaciones del arte de un modo particular de acuerdo a su propia experiencia.

Para iniciar el tema de las variadas concepciones de la EA, se describirá, a continuación una línea de pensamiento, a la que hace referencia Eisner (2002), la cual no cuenta con una etiqueta hasta el momento, sin embargo parece estar algo difundida. Se encuentra básicamente en la mente del público que considera que existen personas con talento para el arte, que nacen para ello, y personas que no lo tienen. La EA para quienes piensan así, se centra en acercar a los niños talentosos oportunidades para que descubran su don. Puede ser que la escuela esté en posibilidades de ayudar a descubrir eventualmente los dones en ciertos niños respecto de determinados lenguajes artísticos, pero no se encuentra en ella el campo fértil para el desenvolvimiento de las capacidades más o menos especiales de dichos niños. Parece ser un punto de vista propicio para los padres de familia que terminan por ubicar a sus hijos en escuelas especializadas de artes. Resulta oportuno hacer referencia de esta concepción sólo para aclarar que no deben confundirse las experiencias artísticas generales que deben ser brindadas por nuestro sistema educativo a la infancia y juventud estudiantil, con las decisiones que eventualmente pueden llevar al niño hacia un desarrollo artístico individual.

Así que iniciaremos con una primera e importante concepción de la EA, de tipo expresionista, llamada “educación por el arte” ubicada como enfoque (Giráldez, 2009), tendencia (SEP, 2011b) o “tendencia expresiva” (SEP, 2006), tiene sus orígenes a mediados del siglo XX, promovida principalmente por Lowenfeld y Read.

Read se promulga abiertamente a favor de una educación estética, entendida como la educación de los sentidos, ya que estos son quienes permiten el desarrollo de la conciencia, y por ende las capacidades intelectivas y el juicio humano. Para ello propone una EA desde una mirada psicológica que acerque al alumno a los lenguajes del arte, entre los que destaca la educación plástica o visual para fomentar en él nuevas posibilidades de expresión y comunicación.

La postura básica de Read (1955) es la “educación por el arte”, título de la obra que él mismo califica como su mayor contribución teórica al campo educativo. En

ella defiende, a partir del rescate de las ideas de Platón respecto a la función de las artes en la formación humana<sup>6</sup>, que el arte debe ser la base misma de la educación, ya que sus implicaciones en el desarrollo sensitivo, mental, corporal e instintivo son de trascendental importancia para el desarrollo integral del individuo. Con una mirada francamente psicológica, basa su propuesta a partir de múltiples investigaciones, de las cuales destacan la teoría de la Gestalt, que reconoce la importancia del arte en el desarrollo debido a su proximidad con los fenómenos de percepción, y la teoría “genética” de Jaensch respecto a las imágenes eidéticas. La importancia de la percepción, el papel de los sentidos y la organización de imágenes mentales en el desarrollo cognitivo es quizá uno de los mayores temas de preocupación para el inglés, quien está convencido de que la experimentación, el juego y la libre expresión del niño son fundamentales en el desarrollo de las facultades mentales y el autoconocimiento. Hace una crítica a los métodos educativos de su época —que en buena medida siguen vigentes— basados en un abuso indiscriminado del lenguaje y de la lógica que lo organiza, dejando de lado la experimentación y los aprendizajes que se desprenden de la interacción del niño con el mundo y con las actividades artísticas.

En esa relación del sujeto con los materiales, instrumentos y las demás personas es donde se desarrollan otras formas de pensamiento no menos importantes que el resto de los contenidos curriculares, de hecho, para Read “El pensamiento lógico productivo, aún en las ciencias más exactas, se halla más íntimamente relacionado con el tipo de mente del artista y el niño, de lo que nos haría suponer el ideal del lógico” (Read, 1955).

---

<sup>6</sup>Es pertinente aclarar que, aunque Read rescata de Platón, básicamente de “La República” (Platón, 1989) las virtudes que sobre todo la música puede favorecer en la educación, además de la pintura, la escultura, las manualidades y la poética, el discípulo de Sócrates no alude a “las artes” o “bellas artes” como se entienden actualmente, sino que se refería a cada actividad como una forma de expresión o quehacer de manera independiente. En la época helénica la idea de arte, expresada como *téchne*, se basaba en los métodos para hacer algo o fabricarlo, lo mismo para el escultor o arquitecto que el tejedor o el carpintero (Tatarkiewics, 2001).

Con una influencia de pensamiento que partió de Rousseau (1959), retomada por Pestalozzi (1996), Froebel (Cuellar, 2010) y más adelante, ya en el siglo XX por Montessori (Yaglis, 2007), es partidario de la libertad de expresión, la espontaneidad, la creatividad nacida de las exploraciones y la creatividad natural del niño en donde los adultos, sean profesores o padres de familia, deben permitir que sus impulsos le lleven a encontrarse a sí mismo, a medir sus posibilidades mentales, corporales y sociales sin la imposición de esquemas o estructuras de pensamiento ajenas a sus necesidades de interacción con los objetos y personas que le rodean. En ese sentido las artes y el juego vienen a ser de fundamental importancia para su desarrollo integral.

Para Read (1955) el arte debe interiorizarse, más que enseñarse o aprenderse. Desde esta perspectiva la función del maestro debe ser más la de acompañante, sobre todo para no interferir con su proceso creativo. Al igual que Lowenfeld, opina que lo importante es fomentar la expresión, la cual puede ser descrita como lo efímero y espontáneo que proyecta el niño mediante su acción inmediata.

Las posibilidades de desarrollo que Read infiere a partir de las expresiones artísticas, se relacionan con todos los contenidos que curricularmente justifican los estudios escolares. Más que los contenidos que son propios de materias específicas, se refiere a las capacidades mentales que favorecen una comprensión holística del mundo, y en general, con el medio en que se encuentra el niño.

Resultará ya claro, por lo tanto, que el lugar a que aspiro para el arte en el sistema educacional es de vastos alcances. En efecto, mi pretensión importa nada menos que lo siguiente: que el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no sólo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza. (Read, 1955)

Lowenfeld, es también un obstinado defensor de una educación por el arte, donde las experiencias artísticas deben ser protagonistas en el desarrollo infantil. Desde esta perspectiva el investigador austriaco propone que la intervención del maestro debe

ser limitada para permitir que fluya la libre expresión del niño, sin la imposición de modelos, formatos, indicaciones o exigencias de tipo técnico. Uno de los problemas que identifica Lowenfeld (1957; 1980) es la consistente presencia de estereotipos, que sin afán de perjudicar, tanto padres como maestros se los enseñan a sus niños desde la mente de un adulto que persigue las formas que representan lo bello. Sin embargo el niño pequeño cuando pinta no está pensando precisamente en representar lo bello, sino en manifestar mediante sus trazos las cosas que le parecen importantes. Dado que las formas que se le solicitan al niño tienen una significación particular en el mundo adulto, se le está forzando inconscientemente a perder el ánimo por dar forma a su propio discurso visual, cuando el objetivo debería centrarse en mantener el interés del niño por conseguir una expresión auténtica. Según este autor el adulto, tratando de guiar al niño para conseguir que perfeccione su manera de expresarse, lo único que logra es interferir con el fluir de su espontaneidad y su capacidad creativa.

El entusiasmo de algunos maestros por la manera intuitiva con que ciertos niños pintan, los lleva a imponerles sus propios esquemas sobre colores, proporciones y forma de pintar. La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como medio de autoexpresión. (Lowenfeld, 1980)

Lowenfeld opina que la mayor parte de las interferencias se originan en una falta de comprensión de las necesidades verdaderas del infante, ya que estas cambian con la edad (1957: 10), es por eso que inspirado en los estudios de psicología genética de Piaget hace una primera aproximación para identificar los intereses y las capacidades expresivas de los niños de acuerdo a su nivel de desarrollo, los cuales no deben ser interferidos mediante la imposición de técnicas o modelos, ya que el objetivo del arte infantil debe relacionarse más con lo que el niño tiene que decir a través del proceso que el valor del producto final. Este autor no se opone a una labor más activa por parte del maestro de artes brindándoles a niños más grandes o adolescentes los métodos en el uso de instrumentos y materiales para la realización de

sus obras, siempre y cuando se atienda al nivel de desarrollo para el cual están dispuestos.

Los niños, en el pensamiento de Lowenfeld, dejan impresa su expresividad, sus sentimientos, su capacidad intelectual, así como su desarrollo físico, capacidades perceptivas, su gusto estético y el estatus de sus capacidades de socialización en los dibujos que realizan. Allí se pueden ver las transformaciones que van adquiriendo con el paso del tiempo. En estas pequeñas obras puede apreciarse desde una personalidad dependiente de estereotipos, hasta un alto nivel creador que se entrega para representar las cosas que para él son importantes, al margen de influencias que le condicionen.

Es por ello que su postura respecto a la intervención del adulto hacia la creatividad y autoexpresión del niño es categórica, ya que el niño, al no saber qué le es favorable en su desarrollo, se siente cómodo al solicitar el auxilio cuando le pide al adulto que le enseñe cómo hacer las cosas —por ejemplo un dibujo determinado— y el adulto amigablemente responde a su llamado dándole las pautas para que lo consiga, pero es allí donde inician los patrones de conducta que hacen al niño dependiente de otros.

La ayuda de la madre sólo sirve de muleta temporaria con todas las posteriores consecuencias, pues si María ha llegado a descubrir que su madre la ayudó una vez, insistirá una y otra más para ser ayudada nuevamente, hasta que al fin dependerá, en cuanto a su expresión artística de esa ayuda. (Lowenfeld, 1980)

Parte importante de las aportaciones de este autor es la sistematización de un método de trabajo riguroso, el cual sentó las bases para futuras investigaciones y debates respecto a las ventajas y desventajas de un enfoque expresionista de la EA. En los años 70 esta teoría tuvo algunas repercusiones en el ámbito educativo, ya que les dio pautas a maestros no especializados en arte acerca del desarrollo estético en sus educandos (SEP, 2006). Sin embargo dejó hasta cierto punto pendiente el tema de los propósitos, los objetivos y el papel preciso de los profesores en un entorno de libertad como el propuesto para la educación del arte que se inserta en el currículum escolar.

La crítica principal a este enfoque radica en que nunca se puede estar seguro de qué y cómo se aprende, debido a que para Read el arte más que enseñarse y aprenderse, se capta. Desde este planteamiento, el papel del docente se reduce a acompañar al niño, procurando no interferir en su proceso creativo. Ello implica privilegiar de manera importante la “expresión”, entendida como la acción inmediata, lo efímero y espontáneo de la creación artística. Otro punto que se debe comentar es que, desde esta corriente, se minimizan aspectos más formales de la enseñanza y el aprendizaje artístico, como la claridad de propósitos, la intencionalidad didáctica de las actividades y los procesos sistemáticos de la práctica con las artes. (SEP, 2006)

Otra concepción que se identifica como educación para el arte (Giráldez, 2009) o tendencia cognitiva (SEP, 2006) contempla la EA no como el fin de la educación que postulara Read, pero sí como un fin en sí mismo, para lo cual se requiere del conocimiento o dominio de las técnicas propias de las disciplinas artísticas. Ello implica contemplar que la EA tiene sus propios propósitos y contenidos, independientemente de que se le pretenda utilizar como un medio didáctico para abarcar otros aspectos incluidos en el currículum. Uno de los representantes de este enfoque es Eisner, quien se centra en la importancia del arte como experiencia, y no como un medio instrumental para alcanzar otro tipo de beneficios, ya que el arte nos brinda una recompensa cualitativa con el simple hecho de incluirlo como parte de nuestras vidas. Según Eisner “A diferencia de tantos otros tipos de actividades humanas, la experiencia que constituye el arte no empieza cuando ha acabado la indagación; no es algo que se encuentra al final de un trayecto, es parte del propio trayecto” (Eisner, 1995: 255). Él no excluye las bondades que puede ofrecer la presencia del arte en la formación integral, y de hecho menciona como ejemplos de ello la posibilidad de hacer un sano uso del tiempo de ocio, de permitir la autoexploración para favorecer la salud mental y el pensamiento creativo, también como función mediadora en la formación de conceptos, además de ser un estímulo de la psicomotricidad (Eisner, 1972: 8-10), sin embargo no son estas las cualidades que ve a partir de la experiencia artística y deja en claro que el arte tiene sus propios fines, los cuales no deben ser confundidos, ni debe verse el arte solamente como un



auxiliar para alcanzar otro tipo de soluciones curriculares. “En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia humana” (Eisner, 1972: 9). A pesar de que este autor estadounidense defiende la idea central de que las artes gozan de contenidos propios que no deben confundirse ni tergiversarse, reconoce, al igual que Arnheim (1993) y Gardner (2005), las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrecen las artes mediante el estudio de lo simbólico, además de los procesos meta cognitivos a los que se puede llegar con una conducción adecuada. Aunque posiblemente este autor no se sienta cómodo de ser ubicado dentro de la línea cognitiva, debido a la enorme amplitud y trascendencia de su teoría, probablemente sea la que por sus características generales se ajuste más a su visión de la EA.

Otro representante de esta concepción es Howard Gardner, conocido sobre todo por su teoría de las inteligencias múltiples (2001), sin embargo se ha dedicado desde hace varias décadas principalmente al estudio de los procesos que dan lugar a la cognición, la actividad simbólica y al modo en que el arte se relaciona con ellos, tomando como punto de partida la psicología del desarrollo y la psicología cognitiva.

Este autor considera que existen varias inteligencias (Gardner, 2001, 2006) mediante las cuales se hacen visibles las potencialidades del ser humano, es decir la suma de sus habilidades, talentos y capacidades mentales, siendo que a partir de ellas se pueden conocer las diferentes manifestaciones de la cognición humana. Advierte que de ellas se desprenden las posibilidades de resolver problemáticas surgidas en contextos diversos, y son en sí mismas expresiones de la cognición. Las clasificó en primera instancia, en los años 80, en siete inteligencias clasificadas como: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. En estudios posteriores (Gardner, 2006) identificó otras dos inteligencias: la naturalista y la existencial. Para él estas inteligencias parten de la gama de dimensiones con que se relaciona el ser humano a partir de la percepción, el cuerpo y los procesos mentales. Parte del planteamiento es que dichas inteligencias no operan

de manera aislada, al menos en el adulto normal (Gardner, 2006: 8) sino que algunas de ellas suelen operar de manera conjunta.

El arte, por su lado, cobra vida a través de complejos sistemas de símbolos, los cuales deben ser expresados e interpretados para que la obra artística tenga cabida. Toda esta expresión e interpretación en la que se involucra el artista requiere de una manifiesta actividad mental que no puede explicarse sin formas de inteligencia específicas. Gracias a ello, a su vocación por el estudio de los procesos mentales y al Proyecto Cero iniciado a finales de los años 60 es que se ha ido conformando como un referente invaluable en la teoría de la EA. Afirma, a partir de ello que “el reto de la EA consiste en relacionar de forma eficaz los valores de la cultura, los medios para la enseñanza y la evaluación de las artes, con los perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes” (SEP, 2006). Dado que las habilidades artísticas dependen de la capacidad de la mente para identificar, valorar, transformar y representar una amplia gama de símbolos, se torna preciso contar con profesores formados en arte desde el punto de vista de las disciplinas artísticas, así como de los aspectos técnico-pedagógicos.

Al igual que Lowenfeld (1957), no puede pasar por alto las monolíticas aportaciones de Piaget en cuestiones de aprendizaje a partir de las etapas del desarrollo, su teoría cognitiva y sus estudios de psicología genética. Sin embargo difiere con él en algunos aspectos, por ejemplo en que para el colosal investigador suizo las etapas del desarrollo marcan posibilidades de asimilación y acomodación que se ajustan a un rango de edad determinada, es decir que para el advenimiento del pensamiento científico habrá que pasar por los períodos de operaciones concretas y formales, pero al no haber hecho estudios profundos en relación a la actividad artística, no tomó en cuenta otras formas de pensamiento que permiten al niño de siete u ocho años, contar con todo el equipo mental requerido para convertirse en artista (Gardner, 2005).

Una postura que comparte con Eisner, es el reconocimiento de la importancia de la intervención del maestro en la EA, compartiendo la visión de que una mala conducción del proceso educativo o el abandono de niño a su propia experiencia expresiva puede ser motivo para que el niño se desencante de las artes desde joven, al contrario de un maestro que sepa canalizar las inquietudes del niño a partir de una guía que le amplíe el panorama de aquello que pretende expresar usando los materiales e instrumentos de que dispone.

Al igual que un huérfano abandonado en un sitio poco propicio, el joven artista, si se lo deja librado a sus propios recursos, nunca habrá de concretar sus potencialidades (...) La idoneidad en las artes implica el dominio de muchas técnicas sumamente intrincadas, que sólo se puede adquirir bajo la dirección de un maestro talentoso o de un exímio artista. (Gardner, 2005: 271-272)

Su visión acerca de la labor del maestro no llega al extremo de pretender que intervenga en todas las etapas del desarrollo del niño por igual, pues reconoce, al igual que Lowenfeld que en los primeros años, de los dos a los siete, es preferible que el niño explore libremente los instrumentos y materiales propios de las artes sin una intervención especialmente -activa por parte del maestro. Pero asume que pasando de esa edad, el niño se encuentra dispuesto a recibir una guía que, sin inhibir su capacidad creadora y expresiva, le pueda llevar por caminos de descubrimiento artístico adecuados a su edad.

Entre los cinco y siete años... También se da a esta edad, quizá por primera vez y a veces por última, una transacción fácil y natural entre distintos medios. El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera, o en el jardín. (...) Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales. (Gardner, 2005: 177)

No por el hecho de estar considerado dentro de la tendencia cognitiva (SEP, 2006) se debía esperar una perspectiva o enfoque didáctico opuesto a la tendencia expresiva, ya que asume el rol del maestro de un modo similar al de Lowenfeld en los años del preescolar del mismo modo que una disposición más activa para guiar a los niños mayores de siete u ocho años.

Sostengo, pues, que los dos enfoques que hemos considerado son correctos. El que pone el acento en el desenvolvimiento es particularmente apropiado en relación con los primeros años de vida, desde los dos a los siete años. Con respecto a la etapa escolar, y en virtud de los cambios en el desarrollo que se asocian a este período, parece aconsejable adoptar una posición más activa e intervencionista en especial en un medio en el que las iniciativas artísticas (a diferencia de las científicas) están virtualmente privadas de todo apoyo social organizado (Gardner, 2005: 282)

Para Eisner (2004: 45), uno de los obstáculos para la EA es que, al igual que los objetivos para la enseñanza de cualquier otro programa, sus objetivos no se encuentran definidos totalmente, siendo que la diversidad disciplinaria dentro de las artes es sumamente amplia. Por ello es que para este autor, existe una gama de concepciones que abordan los objetivos y métodos de acuerdo a lógicas muy distintas. La primera de ellas, que forma parte de la tendencia cognitiva (SEP, 2006), es la llamada Enseñanza del Arte basada en las Disciplinas o EABD, originada en el Pennsylvania State Seminar for Research and Curriculum Development en septiembre de 1985, impulsada principalmente por Jerome Bruner. Se encuentra orientada por cuatro objetivos principales:

1) El primer objetivo se enfoca en brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan adquirir una expresión artística de calidad mediante el uso de los materiales, las técnicas adecuadas y el desarrollo de su imaginación. Es de algún modo una aproximación a la mente del artista que reconoce las cualidades de los objetos y con ello puede plasmar su propio universo representacional. 2) El segundo objetivo se enfoca en la apreciación del arte, es decir que los estudiantes aprendan a observar las cualidades del arte, poder adoptar una posición personal respecto de su observación y contar con las habilidades necesarias para comunicarla mediante el lenguaje. “Poder ver desde una perspectiva estética exige la capacidad de concentrarse en las cualidades formales y expresivas de la forma y no sólo en sus funciones utilitarias. Exige la capacidad de lentificar la percepción para poder examinar y saborear las cualidades visuales” (Eisner, 2004). 3) El tercer objetivo se encuentra

relacionado con estudio de la historia del arte. La importancia de este objetivo se centra en que el estudiante aprenda a distinguir y saber separar el contexto social en que se creó la obra artística, de su forma y contenido. Sólo ampliando el panorama artístico-cultural es que se pueden emitir juicios de carácter estético al percibir obras de distintas épocas y sociedades. 4) El cuarto objetivo se desprende del estudio de la estética, para aproximar al estudiante a una objetividad que le pueda ayudar a justificar los juicios sobre la calidad del arte, o a distinguir con mayor claridad objetos que pueden concebirse como objetos simples o como obras de arte, incluso a cuestionarse sobre la importancia de la belleza, o la autenticidad en determinadas obras. Cabe aclarar que esta concepción no se adapta a todos los niveles escolares.

La siguiente concepción se conoce como educación en el arte (Bamford, 2009). Este es un enfoque desde el cual se ha desarrollado el currículum de secundaria en México, donde el arte forma un campo del conocimiento humano, y para ello se estructura a partir de tres ejes: expresión, apreciación y contextualización (SEP, 2011b; 2011c). Semejante a la concepción cognitiva —o educación para el arte— en este enfoque curricular se busca que el estudiante consiga un cierto perfeccionamiento técnico en algún lenguaje artístico de los que conforman el programa de estudios (música, danza, teatro o artes plásticas), por otra parte se trata de enseñarle al alumno la historia del arte, sus escuelas, movimientos y autores, mediante lo cual el estudiante tiene la oportunidad de comprender las obras de arte y las diversas manifestaciones artísticas como un producto de la sociedad, a diferencia de la idea de que son el resultado del talento de los grandes genios individuales. También se pretende, desde este enfoque, desarrollar habilidades perceptuales, emotivas, comunicativas y cognitivas como parte del eje de apreciación artística. En realidad la concepción desde la cual se ha implementado curricularmente este enfoque no se distingue de los objetivos de la EABD, salvo por la formación estética que en esta concepción curricular estadounidense sí se incluye. Se debería articular idealmente con un enfoque concebido desde la “educación a través del arte” (Bamford, 2009) que no

está planteada para los adolescentes, sino para el nivel de primaria —el cual se describirá líneas más adelante—. La idea es que el estudiante que transita de la primaria a la secundaria cuente con experiencias artísticas previas, y se encuentre familiarizado con la expresión artística a partir de elementos que se integraron transversalmente a lo ancho del currículum de los primeros años de escolaridad:

La <<educación en las artes>> y la <<educación a través de las artes>> son conceptos distintos, pero interdependientes, con lo que no resulta conveniente optar por uno u otro si el objetivo es que todos sus efectos positivos se materialicen en la educación del niño. (Bamford, 2009: 83)

La educación a través de las artes (Bambord, 2009; Viñao, 2005; SEP, 2011b) se basa justamente en utilizar los medios formativos de la práctica artística para lograr otros fines curriculares dentro de los mismos tiempos escolares tratando de no fragmentarlos, sino aprovechando una misma experiencia para abarcar diferentes contenidos y hacer más eficiente el proceso educativo. En este caso no se pretende que el alumno adquiera conocimientos técnicos especializados, sino que identifique la naturaleza de los lenguajes diversos a partir de experiencias significativas del terreno propio del arte:

Las artes son vistas en sus variadas funciones sociales y culturales para el florecimiento de la estética y el uso de los sentidos; el pensamiento (saber relacionar formas e ideas, conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte), así como la sensibilidad, percepción y creatividad: habilidades todas del pensamiento artístico. (SEP, 2011b: 31)

No es posible, por el momento atribuir la etiqueta de enfoque “a través del arte” a lo que actualmente está planteado en el currículum de primaria, ya que la lógica desde la cual está constituido el currículum no difiere de lo que se plantea para el nivel de secundaria (ver: SEP, 2011a) ya que se encuentra dividido por disciplinas (música, danza, teatro o artes visuales), así que en dado caso se emparentaría más con el enfoque “en el arte” el cual no resulta nada recomendable teóricamente en este nivel para la escasa formación en artes con que cuenta la plantilla magisterial de nuestro sistema educativo, ya que fragmenta, en tiempos sumamente restringidos —dos horas

a la semana para las cuatro disciplinas— la posibilidad de captar el interés de grupos regularmente numerosos que integran los grupos escolares en México. Además para que un programa a “través del arte”, en continuidad con el enfoque “en el arte” rindiera frutos dependería de la calidad desde la cual fueran abordados “Dichos efectos solo se obtienen cuando existe una oferta de programas de calidad. En el caso de programas deficientes, los resultados apuntan más bien a la dirección opuesta” (Bamford, 2009: 83).

Otra concepción más: la tendencia posmoderna. Huelga decir que la existencia de las distintas posiciones desde las cuales se conceptualiza o visualiza la EA ha respondido a factores sociales, históricos y culturales, los cuales, a lo largo del siglo xx, y sobre todo en las últimas décadas, han impactado no sólo las tendencias curriculares en sus múltiples áreas y niveles, sino las prioridades en un contexto globalizado. Por su parte, Efland, Freedman y Stuhr (2003) realiza una distinción entre las características de los términos moderno y posmoderno a partir del mundo de las artes, sin embargo tanto la modernidad como la posmodernidad se corresponden con ámbitos más allá del arte para abarcar lo relacionado con la planificación social y la educación. Posiblemente la característica principal del modernismo se encuentre en desdeñar lo pasado, por ejemplo en el arte los estilos, en el ámbito educativo el currículum que intenta reformar las prácticas del pasado, y en la planeación urbana una apuesta por la estandarización como mecanismo de progreso. La EA no escapó a tal racionalidad, pues la tendencia a enseñar el arte como disciplina proviene de los años sesenta, por ejemplo la DBAE (Educación Artística Centrada en las Asignaturas) que se describió líneas atrás. Pero existen otros signos del modernismo que conviene destacar, como el menosprecio por formas de expresión de la cultura con raíces en lo popular:

La distinción entre las formas de entretenimiento elevadas y las vulgares corre paralela al desarrollo histórico de las clases sociales según un criterio económico. Esto sugiere que el rechazo de la crítica y los currículos modernos por la cultura popular o vulgar tiene poco que ver con su nivel de excelencia estética o importancia cultural. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 29)

En cambio el concepto de posmodernismo, que cobra vida a partir de las críticas al modernismo por parte de críticos y teóricos del arte, hacia finales de los ochenta (SEP, 2006), padece otra clase de problemas y ventajas. Si una de sus características fuese la de repudiar lo pasado, en este caso al modernismo, sería por esta razón otra forma de modernismo —lo cual curiosamente es así, ya que el modernismo se distingue por rechazar lo pasado— de modo que paradójicamente no habría gran distinción, ya que el posmodernismo no estaría haciendo otra cosa que prolongar la tradición moderna (Efland, 2003). Sin embargo existen otros signos mediante los cuales se pueden hacer distinciones —y por lo cual se ha ganado una categoría como tendencia cultural— una de ellas, la que nos atañe por el momento, es que el artista, al no reconocer los patrones estilísticos comunes a todo el mundo del arte y evitar lo paradigmático, entre lo que se cuenta la supuesta superioridad del arte abstracto, se da la oportunidad de dar la bienvenida a la cultura de masas, recurre a los recursos culturales de otras épocas y latitudes y se permite integrarlos en sus nuevas propuestas estéticas.

La devaluación postmodernista del modernismo clásico se ha traducido, simultáneamente, en la valorización de la cultura de masas, especialmente entre los ansiosos críticos culturales de orientación izquierdista —una posición contrapuesta al planteamiento de la Escuela de Frankfurt sobre la "industria cultural", que data de 1940—. (Wolin, 1987: 13)

Efland es reconocido como uno de los principales impulsores del pensamiento que da cuerpo a dicha tendencia, al buscar el modo de integrar los cambios culturales y sociales en los objetivos y métodos de la educación, donde las experiencias artísticas y concepciones estéticas juegan un papel preponderante.

Propone, asimismo, la necesidad de nuevas respuestas pedagógicas que reconozcan las condiciones sociales y culturales de la producción artística. Por ejemplo, la valoración del arte de las mujeres y de los grupos marginados; la difusión del arte de los pueblos africanos; el reconocimiento de los productos artísticos elaborados colectivamente por pueblos y comunidades, y que en ese rasgo conllevan su riqueza singular. (SEP, 2006)



Es aquí donde se sitúa una nueva categoría que para EA será de ineludible importancia: el multiculturalismo, que Chalmers (2003) pone de relieve al plantear que el objetivo de la formación artística es auxiliar a los estudiantes a comprender cómo funciona el arte en diferentes contextos y valorar las culturas mismas a partir de sus producciones de arte. Sin mostrar oposición a quienes se valgan también de los cánones dominantes de las bellas artes occidentales, enfatiza que lo importante es, más bien, mostrar al estudiante una versión más verídica y plural de la cultura “de manera que el arte occidental se explique dentro de su contexto y, como el arte de muchas otras culturas, se estudie desde una perspectiva antropológica” (Chalmers, 2003: 38). De algún modo rescata la esencia de la DBAE (Educación Artística Centrada en las Asignaturas) ya que sus disciplinas se muestran cada vez más afines con la antropología, la sociología y la crítica social.

Haciendo un breve recuento de lo expuesto en el presente capítulo, recordaremos, primero que nada, la revisión de las diferentes concepciones, enfoques y tendencias —de los que parece no haber consensos absolutos, ni epistemológicos ni metodológicos— pero que sin embargo nos sitúan ante las múltiples posibilidades de comprender como ha sido vista y se ve actualmente la EA en el ámbito curricular.

Ante ello fue pertinente presentar, de manera extensiva, las diversas contribuciones que ofrece el arte, ya sea a partir de su apreciación, expresión o contextualización, al desarrollo de las facultades humanas. Con la intención de reforzar esta idea, fue necesario explorar los principales discursos del ámbito internacional, basados la mayoría de ellos en investigaciones empíricas, para dar testimonio de las distintas capacidades humanas que son reforzadas, estimuladas o desarrolladas mediante la EA.

Una de ellas, desafortunadamente sumamente marginada en los diseños curriculares, se refiere al desarrollo del sentido estético, el cual es de suma importancia para complementar las capacidades integrales del ser humano. En el mismo tenor se

destacó la categoría de goce, como una cualidad que se eleva por encima de los placeres ligados a las necesidades, que depende, en gran medida, de nuestra aptitud para incrementar nuestro rango de juicio estético y encontrar significados que, con una guía adecuada, pueden ser vistos y valorados desde otros puntos de vista. Existen muchas formas para alcanzar el goce y las satisfacciones mentales y emocionales, una de ellas se refiere al que se detona mediante las formas estéticas, naturales y artísticas principalmente, de las cuales las últimas se destacan como protagonistas de dicho fenómeno. De allí se subraya el poder concebir una educación integral que incluya el desarrollo de todas las facultades del ser humano, y con ello equilibrar las dimensiones corporal, cognitiva, emocional y social, indispensable, todo ello, para alcanzar una vida plena.

Fue indispensable también revisar brevemente la categoría de formación integral, a la que tanto se ha aludido en el ámbito académico y universitario, de la cual no debiera, idealmente, desligarse la educación estética y artística.

Para cerrar el tema, es necesario aclarar que independientemente de las aportaciones que la práctica artística pueda abonar a los diferentes terrenos del desarrollo, acercarse a ella, en cualquier momento de la vida, y sin pretensiones de profesionalismo, aproxima al individuo a sus orígenes, al reconocimiento de su necesidad y posibilidad de expresarse libremente, a disfrutar de la vida mediante esfuerzos remunerados por la vía espiritual. No debería hacer falta recurrir a tantos argumentos para enfatizar la importancia de una EA perfecta, pues el arte se ha defendido secularmente por sus propios medios, y quien se permite su acercamiento, regularmente constata, por cuenta propia, sus increíbles méritos. Dicho de otro modo:

La influencia que la educación artística pueda ejercer en otras habilidades no relacionadas con el arte y la innovación en el mercado laboral no debe ser la justificación principal para incluirla en los currículos actuales. Las artes se remontan a la época de los primeros seres humanos, forman parte de todas las culturas y constituyen un dominio fundamental de la experiencia del ser humano, al igual que la ciencia, la tecnología, las matemáticas y las humanidades. Las artes son importantes, por derecho propio, para la educación. (Winner, Goldstein y Vincent, 2014: pp. 26)

Idealmente, la educadora, mediadora del primer contacto del párvulo con la escuela, debiera conocer, al menos a nivel de suficiencia, el enfoque más prudente para dar un primer acercamiento a sus educandos con los lenguajes artísticos, pero además saber a qué debe referirse una formación integral, para así poder ayudar al niño a verse a sí mismo desde los otros mediante sus propias creaciones y las de los compañeros sin hálitos de competencia. Por lo mismo, es necesario que esta docente llegue a dimensionar el verdadero valor formativo de la práctica artística y de las múltiples expresiones artísticas que nos rodean cuando se nos presentan del modo adecuado. Pero este ideal debe contemplar el contexto que hace posible el acercamiento del niño de preescolar con aquellas experiencias que pueden favorecer el desarrollo del sentido estético y de la personalidad en general. Por esto es que el siguiente capítulo se ha destinado al análisis de los agentes que intervienen en el proceso educativo mediante el cual el niño de preescolar, según lo que se ha argumentado hasta el momento, tiene derecho a vivenciar para facilitar el inicio de un viaje educativo que le lleve a una auténtica formación integral.

## Educación artística. Realidad curricular y contextual

*No se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo.*

Jean Piaget

Para acceder al conjunto de significados constituidos por las representaciones sociales de las educadoras en torno a la EA, y que estos gocen de una interpretación que opere en favor de la construcción de conocimiento, hay que considerar que al final, los depositarios de las concepciones que tengan las educadoras sobre dicho tema, son los niños del jardín. Las ideas que las educadoras tienen sobre los diferentes campos formativos del programa de estudios del preescolar y el modo en que deben ser abordados se relaciona íntimamente con las posibilidades instrumentales y pedagógicas de los jardines en que laboran, de sus particulares entornos económicos, sociales y culturales, de la cultura escolar propia de cada jardín, de la formación profesional de cada una de ellas, así como de sus experiencias de vida y sensibilidad personal. En este capítulo se abordan cuatro aspectos específicos que al interrelacionarse, dan cuenta de un área de oportunidad del currículum, así como de las formas en que se estructura una enseñanza a nivel nacional que pretende formar integralmente a los niños mexicanos en edad preescolar. Estos aspectos son: 1) la formación artística de la educadora en función de los aprendizajes artísticos que deberá promover en su ámbito profesional, 2) el propio jardín de niños, espacio en que se desarrollan los procesos educativos y su participación como parte de un contexto educativo nacional, 3) La EA en preescolar, tal como es concebida por el sistema educativo a través del Plan de estudios, y 4) El niño en edad preescolar como sujeto de aprendizajes, sus etapas de desarrollo cognitivo y de tipo artístico, es decir, lo que se podría esperar de él según sus capacidades naturales a lo largo de este rango de edad.

Puede creerse que la educadora es la culpable cuando el niño no aprende, aunque en ocasiones es ella quien lo culpa, y/o a las circunstancias, por su falta de atención o concentración; ante tal disputa se hace necesario saber un poco de su perfil profesional, por ello, en el primer apartado “La formación artística de la educadora” se efectúa una exploración de quién es, en función de los requisitos profesionales para ejercer como educadora. Se lleva a cabo un análisis del plan de estudios 1999 principalmente, ya que la mayor parte de las educadoras en servicio que laboran actualmente se formaron bajo este plan o planes anteriores, y se realizan también algunas comparaciones con el Plan 2012 en vigor hasta el momento de conclusión de esta tesis. Se citan los propósitos del programa de Expresión y Apreciación Artísticas del Plan 1999 que evidencian las demandas de tal formación una vez que egresan, así como los contradictorios tiempos asignados en el mapa curricular para tales fines. Se aclaran también los efectos de las condiciones escolares que, como agentes ajenos al currículum, suelen interferir con las pocas experiencias artísticas que se le tienen asignadas a la aspirante a educadora. Se mencionan algunas ventajas del Plan 2012 con respecto al 1999 y el supuesto de que, como parte de las competencias genéricas, la educadora debe hacerse cargo, por cuenta propia, de su autoformación a partir de los talleres extracurriculares que se ofertan en las mismas instituciones en que estudian. Por último se revisan cuidadosamente el perfil de ingreso del Plan 2012 —ya que en el Plan de 1999 no se incluye— y los perfiles de egreso de ambos planes, que si bien consideran el sentido ético como parte de su formación, no lo es así con el sentido estético.

En el segundo apartado “El jardín de niños como espacio inicial de desarrollo”, se efectúa un recorrido que da cuenta de lo que la educación preescolar tiene en el país en términos políticos y administrativos, lo cual puede ser un indicativo de por qué la SEP ha tendido a recurrir a diferentes instancias de estandarización; pero también se efectúa una breve radiografía de las características inmobiliarias y estructurales de los jardines, su impacto y su relación con los aspectos académicos y

administrativos, por ejemplo algunos de los programas de planeación o evaluación en que participan a nivel nacional, como el de Escuelas de Calidad.

Luego de ello, en el siguiente apartado “Funcionamiento del currículo de educación artística en el preescolar”, se revisa la problemática específica de la educación artística como parte de uno de los seis campos formativos que integran el programa de estudios. Allí se aborda la supuesta importancia que a nivel discursivo le otorga el PE 2011 a la Expresión y apreciación artísticas y la contradictoria marginación que se expresa en su propio diseño curricular; se toca el tema de la complejidad de pretender aplicar evaluaciones estandarizadas a las experiencias artísticas, para alcanzar las competencias del campo y medirlas a partir de los aprendizajes esperados, de cómo se margina de juego, del que tampoco es posible evaluar sus atributos bajo un esquema por competencias, y de por qué por ello surge la necesidad de que la educadora, agente central del proceso educativo al que se incorpora el niño, haga transversales los contenidos de los diferentes campos formativos.

Por último, en el siguiente y último apartado del capítulo “El niño como sujeto de aprendizajes ¿quién lo escucha?” se tratan brevemente algunos aspectos de la psicología del desarrollo, desde el punto de vista cognitivo que plantea Piaget (1987, 1991, 1996, 1997a, 1997b) y su relación con el desarrollo de las capacidades artísticas en los niños pequeños, ya que es frecuente la confusión entre la aplicación de técnicas propias de las artes y las experiencias artísticamente significativas. El niño, no es consciente del inmenso aparato educativo, político y administrativo que se despliega en función de su desarrollo, el niño menor de seis años no puede pensar en términos abstractos ni considerar que todo lo que sucede desde que llega a la escuela se basa en millones de esfuerzos de personas que se preocupan por su educación. Así de importante es, sin embargo pocos, de entre tantas personas que se relacionan con su proceso educativo captan las verdaderas necesidades e inquietudes de su espíritu como parte fundamental de su desarrollo, tanto físico, como emocional o cognitivo.

El niño debería ir a la escuela, entre otras cosas, a socializar, a conocer cosas que no puede conocer en casa, a captar otra clase de referentes culturales, a templar su carácter en función de sus interacciones con un medio ajeno al seno familiar, además de incorporar conocimientos significativos a su aparato mental de acuerdo a su particular nivel de desarrollo —que en México no se puede considerar homogéneo dadas las diferencias sociales, étnicas, económicas y culturales—. La presión social, comenzando por los propios padres de familia, y el propio SEN, como autoridades pedagógicas —diría Bourdieu (1996)— no reparan en imponerle al niño experiencias que saturan sus sentidos mediante objetos cognoscitivos que no le ofrecen, en muchos de los casos, significaciones de acuerdo a sus necesidades e inquietudes. Lo extraordinario es que generalmente las fundamentaciones de los Planes de estudio del preescolar se basan en las aportaciones de la psicología del desarrollo para su diseño de contenidos, las cuales enfatizan el papel del juego como detonador de toda clase de aprendizajes. Es a la educadora a quien le toca, en dicho caso, obligar —sentido figurado— al niño a jugar a las cosas importantes que deciden los adultos por él. Esta ilustración parece exagerada, pero podrá entenderse el por qué mediante el último apartado del presente capítulo.

En dicho apartado se hace una revisión de las etapas del desarrollo mental descritas por Piaget (Berger, 2007; Gardner, 2005; Mecee, 2000; Osterrieth, 1999; Piaget, 1997a y b) así como las aportaciones teóricas de otras investigaciones y experiencias en torno al desarrollo del sentido artístico del niño (Díaz y Giráldez, 2007; Dolci, 2013; Gardner, 2005; Hargreaves, 1997; Lowenfeld, 1980; Tejerina, 1994; Vigotsky, 2008), para contar con un panorama de qué es lo que el niño puede significar del arte y qué tipo de experiencias pueden ser generadoras o contraproducentes en la adquisición de saberes y significaciones que en un futuro le permitan no sólo disfrutar de las expresiones artísticas más elevadas, sino, lejos de generar predisposiciones negativas y frustraciones ocultas, poderse acercar, de manera informal, a ciertos lenguajes artísticos como complemento de su vida social y profesional.

## **La formación artística de la educadora**

Para la contratación laboral de la educadora se requiere cumplir con básicamente dos requisitos, el primero es contar con su título profesional de Profesor de Educación Preescolar o de Licenciado en Educación Preescolar, expedido por instituciones educativas públicas o particulares con incorporación de estudios al sistema educativo nacional (DOF, 2005). El segundo, en caso de no existir la asignación directa de plaza, es aprobar su examen de oposición, después de lo cual estará en condiciones de que se le asigne una. Una vez que a la profesora se le ha contratado en algún jardín de niños, deberá adaptarse, como en cualquier trabajo, a las normas, costumbres y hábitos que conciernen al lugar de trabajo, es decir, a la cultura institucional del jardín. Una vez que tiene asignado un grupo, tendrá la posibilidad de poner en práctica todos los aprendizajes y saberes que obtuvo durante su formación como educadora. En su nuevo empleo aprenderá nuevas estrategias y métodos para impartir determinados contenidos y propiciar la adquisición de las competencias del programa en los niños, pero seguirá teniendo el sello formativo de la escuela donde cursó su carrera —la cual le brindó sus principales herramientas de trabajo— además de la influencia de la titular del grupo donde realizó sus prácticas profesionales a lo largo de sus estudios, sobre todo en el último año o los últimos dos años de su carrera. Es por eso que en este apartado analizaremos sobre todo las condiciones de su formación profesional, la cual impacta directamente en su EA, dado que esta última se relaciona de manera íntima con el objeto de estudio de la presente investigación.

Por ahora se considerará con una importancia equivalente la revisión tanto del Plan 1999 como del Plan 2012, ya que para efectos de una EA que cumpla con un mínimo de elementos para considerarse funcional, los cambios sustantivos en las perspectivas curriculares —es decir, de cómo deben aplicarse o contemplarse los contenidos— no lo son tanto al momento de llevar a la práctica los aprendizajes de las estudiantes, debido a la notoria marginación de los cursos, así como a las características del perfil de ingreso a la LEP, aspectos sobre los que se irá



profundizando un poco más adelante. La siguiente explicación se hará, en primera instancia tomando como referencia el Plan 1999 para luego pasar a una breve revisión del Plan 2012.

Las educadoras formadas en el Plan 1999 cursaban una asignatura llamada Expresión y apreciación artísticas —mismo nombre de uno de los campos formativos del preescolar actualmente— la cual se estructuraba mediante bloques a partir de una aproximación a los cuatro lenguajes artísticos que se manejan en toda la educación básica de los últimos años, que son: música, danza y expresión corporal, artes plásticas y teatro. Independientemente de la organización de los contenidos del curso —análisis que escapa a los intereses, propósitos y alcances de la presente investigación— ha sido importante enfatizar las condiciones de realización de la asignatura. La razón es que frente a una experiencia exigua de las estudiantes en torno a una auténtica expresión y apreciación artística, el modo en que deben comunicar, fomentar y contagiar de un sentido estético a los preescolares expresado en los programas de estudio —ya sea 1999 o 2012— se muestra como pretencioso. Se expondrán por el momento los propósitos generales de los cursos del Plan 1999, los cuales esperaban que las 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 (SEP, 1999b).
- 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 (SEP, 1999c).

Puede observarse, a través de estos propósitos, que las intenciones de este programa de estudio seriado a dos semestres, estuvo esperando, durante su más de una década de operación, que las estudiantes desarrollaran una pedagogía de las artes para su aplicación didáctica en jardines de niños sin tomar en cuenta sus talentos o limitaciones, su perfil general, su temperamento ni sus inclinaciones personales, y por supuesto tampoco el reto que significa a los docentes de artes de la LEP impartir todos esos contenidos, como si cada uno de ellos fuese conocedor de todos los lenguajes artísticos—ya que los docentes de artes regularmente conocen o dominan las bases y características didácticas de un solo lenguaje artístico o dos, pues no es común que un actor sea además músico, pintor y bailarín o viceversa—. Aun suponiendo que los docentes de tal asignatura dominasen todos los lenguajes artísticos por igual —lo cual no deja de parecer una quimera— no deja oportunidad alguna de que en tan poco tiempo de práctica artística las alumnas adquirieran un conocimiento lo suficientemente profundo no sólo para vivenciar aquello que representa la expresión artística, sino para generar experiencias significativas en torno a ello. Una de las entrevistas a docentes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños realizada durante mi proyecto de maestría manifiesta lo siguiente:

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. (Vázquez, 2013: 122)

Las clases regulares para esta asignatura del Plan 1999 eran—y siguen siendo en el plan 2012— de cuatro horas semanales con una duración total de dos semestres. Dado que se debían abarcar los contenidos de los cuatro lenguajes, generalmente se distribuían en el 3º semestre de la LEP —Expresión y apreciación artísticas I—dos horas semanales para contenidos relacionados con la expresión y apreciación musical, y dos para los de expresión corporal y danza. Lo mismo sucedía con expresión plástica y teatral para el 4º semestre —Expresión y apreciación artísticas II— también considerando dos horas semanales para cada lenguaje. Otra forma de organización consistía en seguir linealmente los contenidos del programa, lo cual restringía aún más el lapso de tiempo en que se asimilan las formas de expresión propias de la expresión y apreciación artística. En resumen, cada semestre consideraba un total aproximado de 22 sesiones de dos horas de clase para los dos lenguajes correspondientes a dicho semestre, y dependiendo de cómo se impartiera, lo equitativo consistía en asignar la mitad del tiempo para cada lenguaje restado de las sesiones teóricas de reflexión sobre “el sentido formativo de las actividades de expresión y apreciación artísticas” correspondientes al primer bloque (SEP, 1999b), es decir, de las 36 horas restantes, se solían dedicar unas 18 horas a reflexiones teóricas, análisis de textos y práctica musical, por ejemplo, y las otras 18 con un tenor semejante a expresión corporal y danza; en el siguiente semestre se hacía algo similar para artes plásticas y teatro.

El Plan 1999 —al igual que el 2012— asume que no hace falta que la docente domine los lenguajes artísticos para impartirlos —dado que no se trata de impartir clases para ejecutantes de instrumentos musicales, de bailarines, de pintores o actores profesionales— y que basta con saber que existen dichos lenguajes, cuál es su

importancia y con tener nociones básicas de cómo funcionan para poder propiciar experiencias significativas con sus futuros educandos. Esos supuestos irían bien encaminados, por un lado, si se contase con un perfil de ingreso que contemplara una experiencia artística mínima previa de las aspirantes a la Licenciatura, —por ejemplo saber tocar la guitarra, cantar afinadamente, bailar algunas danzas, haber actuado, etc. de manera previa al primer semestre de la carrera— de tal modo que no fuera necesario tomarse el tiempo, durante el curso, de instruir desde prácticamente cero a las estudiantes en cada uno de los componentes cognitivos y disciplinarios que demandan las artes, y por el otro lado, si se contara con tiempos mejor adaptados a la realidad disciplinaria que estas exigen, por ejemplo si se incluyeran sesiones de conjuntos corales, ensambles instrumentales, de danza, de pintura y teatro a lo largo de los cuatro años de duración de la carrera. Es posible que durante el proceso de diseño curricular, y en respuesta a los lineamientos de las políticas educativas, se vea como una pérdida de tiempo la sustitución de cursos de tipo pedagógico u otros por clases de artes. Es así como se deja de lado la necesidad de cultivar la sensibilidad artística de las futuras educadoras. Un argumento en la defensa de los diseñadores curriculares, mismo que se encuentra en los diversos contextos de la educación superior, es que usualmente las propias instituciones educativas ofertan talleres de tipo extracurricular como un complemento formativo, mediante el cual el alumnado puede proveerse de alguna o algunas experiencias artísticas, lo cual es muy cierto, sin embargo no es una exigencia para los estudiantes, a diferencia de lo que les exigirá su desempeño docente, en este caso a las educadoras, después de egresar de la licenciatura.

En cada escuela se ofrecerán oportunidades, de acuerdo con las posibilidades del plantel, a fin de que los estudiantes practiquen distintas actividades artísticas de manera permanente, y conozcan y aprecien diversas obras musicales, teatrales, plásticas y coreográficas. Pueden aprovecharse, asimismo, los programas que ofrecen otras instituciones y promover la participación de los alumnos normalistas para fomentar en ellos el gusto estético a través del contacto directo con la obra artística. Junto a la valoración del arte universal, con esas experiencias, se destacará la importancia de apreciar las tradiciones

artísticas locales y nacionales, como parte importante del patrimonio cultural. (SEP, 1999a: 56)

La realidad en este sentido ha sido que algunas alumnas aprovechan este tipo de talleres, pero por diversas circunstancias, geográficas, psicológicas, económicas, etc. quienes se suman a ellas suelen ser, como en el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, una minoría.

Otro factor que complica el proceso docente, particularmente para los contenidos relacionados con las artes, se refiere a la plantilla estudiantil que, en algunos casos, como en las grandes normales, suele saturar los grupos. Esto interfiere, por no decir que impide, propiciar muchas de las atmósferas emocionales, fantásticas o creativas que requieren tanto la apreciación como la expresión artística, ya que por un lado es más difícil para las alumnas expresarse debido a la predominante timidez que muestran, y por otro se dispersa la atención del grupo con mayor facilidad. A esto se suman otros factores que obstaculizan un proceso docente exitoso, como la escases de materiales y la falta de mantenimiento del instrumental, los días festivos, de eventos especiales, simulacros, períodos de prácticas, etc.

En suma, son varios los factores que han complicado el desempeño docente de los profesores de artes responsables de su formación en dicha área, por ejemplo, la incorporación de nuevos referentes bibliográficos, metodológicos y académicos en general, que les exigen la asimilación de otros enfoques y hábitos de trabajo en su quehacer áulico. Esta realidad no puede, en primera instancia, esperar del personal académico evidenciar las mejoras de manera inmediata ya que los procesos holísticos que demanda la licenciatura exigen la interactividad de los cursos. Para alcanzar mejoras que pudieran llegar a ser notorias, se requiere de una asimilación prolongada no sólo para los docentes de EA, sino para todos los que imparten los cursos del mapa curricular en su conjunto.

Para el año 2019 la mayor parte de las educadoras en servicio siguen formadas bajo el diseño curricular del Plan 1999 —salvo las de mayor edad que se formaron en

planes anteriores— dado que la primera generación del Plan 2012 egresó en el verano de 2016, por lo cual representa una minoría en comparación con el resto de educadoras formadas con anterioridad. El presente estudio toma como referencia principalmente aquellas docentes que ya tienen una cierta experiencia de trabajo, y representan la cultura de los jardines de niños en los cuales laboran. Esto es cardinal porque aunque las educadoras formadas tras la Reforma de 2012 supuestamente cuentan con un perfil distinto, se formaron durante sus prácticas profesionales bajo la tutela de educadoras formadas anteriormente, que han asentado sus hábitos y estrategias de trabajo con los años y les sirvieron de modelo pedagógico a las alumnas de la carrera durante dichas prácticas.

Como se ha descrito, no pueden esperarse grandes cambios a pesar del cambio curricular del 2012, ya que el programa de EA de la LEP sigue padeciendo, al igual que su precedente, una grave marginación dentro del contexto curricular, ya que los tiempos para la implementación de las propuestas prácticas relacionadas con los lenguajes artísticos no toman en cuenta la lentitud de los procesos regidos por las formas de disciplina que requieren las artes. En unas cuantas horas de curso, no es factible que las educadoras aprenderán el significado de una auténtica expresión artística, ni que alcanzarán a vivir una experiencia estética sostenida, detonadora de procesos reflexivos, a partir de jornadas extenuantes, contrastadas por saltos fragmentarios de cursos que sólo interactúan de manera intencionada y les roban sus tardes con diversas tareas. Sin desechar la importancia de una investigación educativa que fuese capaz de detectar algunos posibles cambios en el desempeño artístico de las educadoras formadas bajo el Plan 2012, no se esperan avances espectaculares ni significativos en lo que a sus habilidades artísticas se refiere.

En su carrera, la educadora debe formarse bajo parámetros especificados en el perfil de egreso de la LEP los cuales designan un nivel ideal de desempeño para su labor profesional. En ellos queda asentado lo que el sistema educativo espera de las egresadas para que sea puesto en práctica a partir de su titulación. A continuación se

hará una breve síntesis de dicho perfil de egreso, destacando sólo algunos de los aspectos más significativos.

Plan LEP 1999:

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. (SEP, 1999a)

Las “habilidades intelectuales específicas” se refieren, entre otras, a las capacidades de la egresada para organizar su pensamiento y sus formas de comunicarlo, tanto hablado como escrito, comprender los textos, contar con el hábito de lectura, plantear problemas y ayudar a sus alumnos a resolverlos, contar con una visión crítica y disposición para la investigación científica a partir de la curiosidad, capacidad de observación, etc. saber localizar la información necesaria de fuentes impresas o audiovisuales para las necesidades de su actividad profesional.

El “dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar” se refiere al reconocimiento de la educación preescolar “como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen” (SEP, 1999a: 10), también:

Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente. (SEP, 1999a: 10)

Este punto en particular parece importante haberlo citado textualmente porque puede ser discutido, ya que por un lado habla de “desarrollo integral y equilibrado” y por otra parte privilegia el desarrollo cognitivo como base del aprendizaje permanente. El único cuestionamiento que quedaría por debatir se refiere a la motivación que se desprende del universo emocional del niño, no necesariamente al cognitivo, y se

relaciona por igual con las posibilidades de alcanzar un aprendizaje permanente. Si se apuesta por estimular esencialmente el desarrollo de los aprendizajes esperados de los estándares curriculares —Lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático principalmente— que se le exigen en la actualidad a la educadora en servicio, terminan por descuidarse, sin lugar a dudas, otros campos que se relacionan de manera directa con la autoestima, la confianza y la motivación como lo son Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artísticas. Uno de los temas que han sido de preocupación para la pedagogía, desde sus orígenes, se refiere a la resistencia generada por el alumno resultante del principio de autoridad. Si no se cuenta con actitudes sinérgicas del alumno con respecto a los contenidos que se espera que aprenda, resulta peor tratar de obligarle a adquirirlos por medios discursivos o coercitivos. Cada vez que se le limita al niño pequeño la posibilidad de divertirse con alguna actividad ajena a sus intereses, se pueden esperar básicamente dos cosas: 1) Se resiste mediante acciones insubordinadas, o 2) Se suma al principio de autoridad mediante el hábito de obediencia, tan premiado por la educación tradicional. Es necesario enfatizar esta observación porque este punto de vista del perfil de egreso es el que refleja los propósitos de las políticas educativas centradas en la preparación para el trabajo, lo cual es formativamente inadecuado, como podrá verse en el cuarto apartado de este capítulo, para la educación de 3 a 6 años.

Otros contenidos de este mismo punto se refieren a conocer el nivel de desarrollo de sus alumnos, además de conocer la articulación de los contenidos del preescolar y los de la primaria.

Las “competencias didácticas” se refieren a la habilidad de la educadora para diseñar y poner en práctica las actividades del jardín, tomando en cuenta el nivel de desarrollo de los niños, así como las condiciones sociales y culturales en que labora para favorecer la formación valoral de los mismos, también debe reconocer las diferencias individuales de los educandos y saber manejar las situaciones en condiciones poco favorables. Otro punto señala que “debe reconocer el valor



pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 1999a: 11). Aquí es donde se manifiesta otra de las contradicciones entre el currículum y las prácticas escolares mediadas por el propio sistema educativo a través de las supervisiones. Al ocuparse éstas de que se cumpla, en primera instancia, con los objetivos de los estándares curriculares, quedan pocas oportunidades de que al niño le parezca significativo lo que aprende mediante juegos forzados de los que difícilmente participa simbólicamente en su diseño y desarrollo. Sin embargo es sumamente conveniente que la educadora cuente con esta capacidad como parte del perfil de egreso, independientemente de que logre accionarla debido a las condiciones del jardín.

Entre otros de los puntos de dicho perfil de egreso se menciona que debe identificar las necesidades especiales de ciertos alumnos y atenderlas, sabe aprovechar los recursos disponibles, sabe diseñar y seleccionar materiales “congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar” y distingue los que tienen valor pedagógico de los que carecen del mismo.

Dentro del campo de “identidad profesional y ética” se hace referencia básicamente a una formación en valores en donde no sólo se reconozcan sino se movilizan en la práctica, incluye información sobre orientación filosófica, principios legales y actúa conforme a derecho entre otros puntos.

Las competencias del último campo “capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” hacen alusión al respeto por “la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad” (p. 12) sabe relacionarse con los padres de familia y promover la solidaridad y el apoyo a la comunidad mediante su participación activa en la solución de problemas; por último, promueve el uso racional de los recursos naturales para la protección del medio ambiente (SEP, 1999a: 9-13).

No era de esperarse que el perfil de egreso hiciera alusión a las capacidades artísticas de la educadora, sin embargo, si se incluyen tantos aspectos relacionados no sólo con su formación en valores, sino con sus aptitudes cognitivas y competencias didácticas o con el uso de las TIC entre otras muchas manifestaciones del dominio de competencias genéricas y profesionales, haría falta mencionar, en al menos uno de los puntos, sus capacidades para significar las formas estéticas y ampliar los referentes estéticos de sus educandos, cosa que no se menciona, como podrá constatarse más adelante, en ninguno de los dos planes.

La primera diferencia del curso de “Educación artística” del Plan 2012, expresado en el Acuerdo 650 (DOF, 2012) con respecto al de Expresión y Apreciación Artísticas del Plan 1999, es que en el Plan 1999 se habla de “expresión corporal y apreciación de la danza” (SEP, 1999b) y de “expresión plástica y dramática” (SEP, 1999c) en vez de simplemente danza, teatro o artes plásticas como se expresa en el Plan 2012. En este último, cambia de nombre lo que era la asignatura de “Expresión y apreciación artísticas I y II” por el curso —ya no asignatura— de “Educación artística” (SEP, 2012a). Dentro del curso también cambia lo que se llamaba “expresión plástica y dramática” por “artes visuales y teatro”.

En el Plan 2012 el total de horas asignadas al curso de “Educación artística” es la misma —4 horas semanales para dos lenguajes artísticos sumados con otros contenidos de estudio, por ejemplo teoría y discusiones—, lo que cambia es el modo en que se estructuran sus unidades. La primera Unidad de aprendizaje se refiere a “La importancia de las artes en la educación preescolar”. En ella se abordan aspectos de tipo reflexivo, predomina el aspecto cognitivo y el análisis de información. La segunda Unidad se refiere a la “Expresión y apreciación de la música”, en la cual se abordan nociones teóricas respecto a la música y contempla algunas exploraciones con instrumentos musicales, práctica vocal y algunas técnicas de creatividad musical. La tercera Unidad se refiere a la “Expresión y apreciación de la danza” en donde se aborda el movimiento y la expresión corporal, aspectos teóricos de la danza y otros

que se refieren a la creatividad y formas de expresión. La cuarta Unidad se refiere a “Competencias docentes para el arte” en la cual se abordan aspectos reflexivos como las características del profesor de EA, la planeación didáctica para el desarrollo de las competencias de Expresión y apreciación musical y Expresión y apreciación de la danza (SEP, 2012b). Como puede observarse, buena parte de los contenidos del curso se refieren a temas de orden cognitivo, informativo y reflexivo, lo cual podría ser un excelente complemento en una persona que ha expandido sus referentes estéticos y ha experimentado la práctica sostenida de alguna disciplina artística como para poderse expresar a partir de ella, aunque sea de un modo sencillo.

**CUADRO COMPARATIVO DEL PLAN 1999 Y EL PLAN 2012**

Plan 1999				Plan 2012			
Asignatura “Expresión y Apreciación Artísticas” I y II	Modalidades de trabajo	Perfil de ingreso	Perfil de egreso	Curso “Educación artística”	Modalidades de trabajo	Perfil de ingreso	Perfil de egreso
Expresión y Apreciación Musical	No se consideran	No lo indica	Sí lo indica	Música	Aprendizaje por proyectos	Sí lo indica	Sí lo indica
Expresión Corporal y Apreciación de la Danza				Expresión Corporal y Danza	Aprendizaje basado en casos de enseñanza		
Expresión Plástica y Dramática				Artes visuales y Teatro	Aprendizaje basado en problemas (ABP)		
					Aprendizaje en el servicio		
					Aprendizaje colaborativo		
					Detección y análisis de incidentes críticos (IC)		

El Plan 1999 no estaba enfocado por competencias ni se organizaba por trayectos como en el cambio curricular del Plan 2012 —expresado en el acuerdo 650— y tampoco proponía las novedosas modalidades de trabajo: 1) “aprendizaje por proyectos” donde las estudiantes se deben involucrar en la elaboración de una tarea-producto, que se sustenta en otorgar una respuesta a una necesidad o problemática inscrita en su contexto social o educativo, 2) el “aprendizaje basado en casos de enseñanza”, que plantea “el uso de narrativas o historias que constituyen situaciones problemáticas, en general obtenidas de la vida real...” 3) el aprendizaje basado en problemas, “Estrategia de enseñanza y aprendizaje que plantea una situación problema para su análisis y/o solución, donde el estudiante es partícipe activo y responsable de su proceso de aprendizaje”, 4) aprendizaje en el servicio, 5) aprendizaje colaborativo, y 6) detección y análisis de incidentes críticos (DOF, 2012: 31-32). Estas posibilidades de trabajo son sin dudas un excelente avance con respecto al Plan 1999 ya que permite una utilización más libre de los espacios institucionales —aunque no propiamente de los tiempos, dada la rigidez de horarios de clases— fomenta las posibilidades de autonomía del alumnado y sus habilidades para plantear y resolver problemas.

El plan 2012 organiza el perfil de egreso en competencias genéricas y competencias profesionales a diferencia del anterior que lo hace por campos: “Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto” (SEP, 2012a: 10). La manera en que se distribuyen las competencias, van de lo general en las genéricas —valga la redundancia— a lo específico en las profesionales. En las primeras se hace referencia la capacidad de resolver problemas y la toma de decisiones a partir del pensamiento crítico y creativo, así como de su capacidad de abstracción análisis y síntesis, sabe ampliar sus conocimientos a partir de su capacidad lectora, sabe interpretar el discurso de los demás, actúa de manera responsable, cuenta con

estrategias de búsqueda de información, aprende de manera autónoma, aprende de manera permanente, sabe sumarse al trabajo colaborativo, actúa con sentido ético, aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos, emplea las tecnologías de la información y la comunicación entre otros puntos.

Las competencias profesionales “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (SEP, 2012a: 11).

Estas se refieren a saber diseñar planeaciones didácticas “de acuerdo con la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes” (pág. 11), realizar diagnósticos, elaborar proyectos que articulen diversos campos disciplinares, saber realizar adecuaciones curriculares, diseñar estrategias basadas en las tecnologías de la información, generar ambientes formativos para propiciar la autonomía, “aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar” (pág. 12), utiliza las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, “usa la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” (pág. 12). “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”, “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional”. “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”, “Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas” (pág. 13). De cada uno de los puntos mencionados se desprenden otras manifestaciones del dominio de las competencias, tanto genéricas como

profesionales que coinciden en su mayoría, aunque organizadas de manera distinta, con las expresadas en el perfil de egreso del Plan 1999.

En el Plan 1999 no se mencionan las características de un perfil de ingreso idóneo, lo cual sí se expresa en el Plan 2012. Algunos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores expresados en el perfil de egreso ya se encuentran de manera manifiesta en este perfil de ingreso, es decir que no es algo que se adquiriera de manera íntegra en el curso de la Licenciatura, sino que en ella solamente se reafirman y desarrollan. En su totalidad son los siguientes:

- Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes.
- Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
- Capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo. (SEP, 2012a: 14)

Puede observarse claramente que, a diferencia de lo que una de las matriarcas de la educación preescolar en México, Bertha Von Glümer, contemplaba como rasgos indispensables de las aspirantes para dicho quehacer —por ejemplo ser afectuosas con la niñez, tener la templanza para poder recibir críticas, o contar con conocimientos de música, incluso para poder tocar en el piano sencillas marchas y acompañamientos de juegos en el Kindergarten (Valadés, 1994: 7)— no se contempla este tipo de cualidades de vocación y personalidad en dicho perfil de ingreso. Efectivamente la realidad actual no es comparable con la de hace un siglo, y ya sería demasiado ambicioso exigir a las aspirantes conocimientos de piano, pero al menos se podría considerar la inclusión de aspectos de personalidad y una experiencia

mínima con las artes, misma que fuera denotativa también para su capacidad imaginativa y de afinidad natural por la cultura y por la niñez. Las inclinaciones por el arte y las habilidades que se requieren para fomentar el desarrollo de habilidades estéticas y artísticas no se contemplan ni en el perfil de ingreso ni en el perfil de egreso; constituyen, por lógica, rasgos de menor importancia que no hace falta enfatizar más que en los discursos pedagógicos institucionales, pero que no son, en el fondo, objeto de interés para el sistema educativo actual.

A continuación, y para cerrar este apartado, se presenta un pequeño extracto textual de una de las entrevistas a docentes de la ENMJN realizadas durante la encuesta de mi investigación de maestría, en referencia a la importancia de que las estudiantes se formen artísticamente:

“¡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. (Vázquez, 2013: 124)

### **El jardín de niños como espacio inicial de desarrollo**

En el año 2004 entró en vigor un nuevo programa de estudios para el preescolar, PEP 2004, que se distinguió principalmente por tener un diseño basado en un enfoque por competencias, esto sucede al mismo tiempo en que se hace obligatoria la educación para dicho nivel en el territorio mexicano —sin embargo ya desde noviembre de 2002 se había publicado el decreto—. En octubre de 2004 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* un comunicado donde queda asentada la obligatoriedad para los niños entre tres y cinco años de edad, de cursar la educación preescolar, junto con la propuesta pedagógica que le da forma al PEP 2004. Este nivel educativo se hizo obligatorio para los niños de cinco años a partir del ciclo escolar 2004-2005, para los de cuatro en el 2005-2006 y para los de tres años en el 2008-2009 (SEP, 2004). En

dicho documento se destaca la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo del desenvolvimiento personal y social del párvulo, ya que esta etapa ofrece una particular influencia en el asentamiento de su identidad personal, y es cuando adquiere las pautas básicas para integrarse a la sociedad.

Dicho documento oficial, en un primer punto, ofrece una fundamentación que toma algunos aspectos de la psicología del desarrollo —de lo cual se hablará con mayor detalle en el último apartado— para justificar la importancia de que el niño no quede a expensas de una formación deteriorada, de entre diversos factores, a aquellos de orden socioeconómico, donde el niño quede marginado de otra clase de oportunidades como la que le puede ofertar la escolarización antes de enfrentarse a la primaria, ya que allí, en la escuela, el niño puede interactuar con niños de la misma edad y puede compartir “significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos que nombran o describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales (...), dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante” (DOF, 2004: 21). Es allí donde los niños ponen a prueba sus teorías, y al socializarlas con sus pares encuentran intensas motivaciones. Es un momento de natural fertilidad para el cultivo de su autonomía, y de aprendizajes relacionados con la vida social y el desarrollo de sus múltiples facultades, como el pensamiento, que puede ser la base de un aprendizaje permanente y la respuesta de acción en situaciones diversas. “A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños —en su familia o en otros espacios— la educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje” (DOF, 2004: 22). De este modo, además de preparar a los niños para cursar la educación primaria, la educación preescolar los dota de herramientas que les serán de inestimable valía a lo largo de su vida personal y social.

El segundo punto se refiere a los cambios sociales y económicos que han impactado a México así como al resto del mundo, los cuales exigen a los países



fortalecer sus instituciones sociales, en este caso las que se encargan del cuidado y la educación de los niños pequeños, ya que el incremento de la inseguridad y la violencia impide que los niños salgan a jugar afuera de sus casas y convivan con otros niños, además de la cada vez más alejada posibilidad de que exploren su medio social y natural. Otros factores que influyen en la problemática se refieren a la estructura familiar en la cual las madres de los niños —muchas veces solteras— tienen que ir a trabajar, además de estar presente una tendiente reducción de la familia nuclear —cada vez los niños tienen menos hermanos con quienes socializar—, a esto se suma la pobreza y la desigualdad creciente que deja a gran cantidad de niños carentes de los satisfactores de sus necesidades básicas. Otro factor menciona este *Diario Oficial* se refiere a la influencia de los medios televisivos que cada vez ejercen una mayor influencia en los hogares de todos los estratos sociales, lo cual exige a la escuela contrarrestar los efectos nocivos de los mensajes que promueven.

Las características del programa son: 1) Tiene un carácter nacional, 2) establece propósitos fundamentales para la educación preescolar, 3) está organizado a partir de competencias, y 4) su carácter es abierto “ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales” (DOF, 2004: 25). El resto del programa se refiere a la organización de los campos formativos, los propósitos y los principios pedagógicos que dan cuerpo al PEP 2004.

Puede verse que la matrícula de niños que estudian el nivel preescolar ha ido en aumento, si tomamos en cuenta que en el año 2000, cuando no se había hecho obligatoria la educación preescolar, se contó con 3, 423,608 niños cursando dicho nivel, y en el ciclo escolar 2004-2005 período en que se hace obligatoria la educación preescolar, la matrícula subió a 4, 086,828. Año con año las cifras fueron en aumento, de tal modo para el ciclo escolar 2015-2016, se estima un total de 4,815,405 niños

cursando el preescolar en los jardines de niños de nuestro país<sup>7</sup>, y para el ciclo 2018-2019 se estima un aproximado de 4,921,352 (SNIE, 2016). Esto significa que en tan sólo 4 años ascendió la matrícula más de tres cuartas partes de lo que ascendió en los siguientes diez años. De las 71,840 escuelas en el año 2000, se ascendió a 79,444 escuelas preescolares en todo el país en el ciclo 2004-2005, evidentemente la curva ya no subió en la misma proporción en los años subsecuentes, ya que en el ciclo 2013-2014 se registraron 91,141 escuelas de dicho nivel, y se estima, para el ciclo 2018-2019 un total aproximado de 92,869 (SNIE, 2016), es decir, 13,425 más escuelas en catorce años, de las cuales poco más de la mitad se incrementaron en tan solo cuatro.

Por otra parte, todavía no se logra alcanzar la tasa ideal de asistencia que, de acuerdo al artículo 3° de nuestra *Constitución*, debería cubrirse, más aún cuando ya se ha hecho obligatoria la asistencia a la escuela de los niños pequeños. El penúltimo estudio realizado por el INEE, manifiesta que en el año 2012, “la asistencia más baja a la escuela es de los grupos de edad de 3 a 5 años (73%) y de 15 a 17 años (71.1%)” (INEE, 2014: 96). En la misma publicación del INEE, pero un año después, en 2013<sup>8</sup>, la cifra cambia drásticamente, ya que del total de la población en el rango de edad preescolar, asiste sólo el 53.7% (INEE, 2015: 95), es decir, se presenta un descenso de asistencia del 19.3% con respecto al censo anterior.

Es evidente que no se logra alcanzar el objetivo de escolarización para los niños en edad preescolar, y es de esperarse, según las estimaciones del crecimiento poblacional, que habrá una demanda constante para las próximas tres o cuatro décadas

En otras palabras, el peso de la población escolar entre 3 y 17 años de edad disminuye, mientras que el peso de la población adulta y adulta mayor se incrementa; aunque en términos absolutos habrá más de 25 millones de población en edad idónea para la educación básica (3 a 14 años) a lo largo del

---

<sup>7</sup> Es importante aclarar que las cifras disponibles sólo registran el censo hasta el período 2013-2014, y a partir de entonces las estimaciones responden a cálculos estadísticos. Dicha tabla cuenta con un pronóstico hasta el año 2031.

<sup>8</sup> Para evitar confusiones es pertinente comentar que las dos publicaciones del INEE de las que se toma esta información se publicaron un año después del año que representa el título de la misma, por ello en el estudio 2013 en la referencia aparece el 2014 y en la del 2014 aparece la referencia de 2015.

periodo 2010-2050, el descenso en términos absolutos —como se muestra en la gráfica CS01a-2— será gradual y no mayor a tres millones. Esto refiere que en los próximos 37 años habrá una demanda constante de servicios educativos de nivel básico. (INEE, 2014: 85)

Es una realidad que la obligatoriedad dispuesta por nuestra legislación, para llevarse a cargo por el sistema educativo nacional, parece una quimera, no obstante, y a pesar del camino que falta por recorrer en ese sentido, son también muchos niños quienes se están formando, año con año, en los jardines de niños que forman parte de la infraestructura de nuestro sistema educativo nacional, los cuales difieren en características y problemáticas de acuerdo a su ubicación geográfica y social o a su naturaleza pedagógica y administrativa. Veamos cuales son las características generales que comparten los jardines de niños, ya que éstos son el contexto material que da las pautas de articulación de los múltiples aprendizajes que se esperan para al nivel preescolar.

En esencia, el jardín de niños es el espacio diseñado por el sistema educativo para acercarles a los niños pequeños los primeros aprendizajes, y desarrollar todas sus potencialidades mediante el trabajo educativo, el juego y actividades afines. Existen cuatro tipos de jornada: la matutina, que atiende a los niños de 9:00 a 12:00 hrs., la vespertina, que lo hace de 14:30 a 17:30 hrs. la jornada ampliada, o tiempo completo sin servicio de alimentación que los atiende de las 9:00 a las 14:00 hrs. la cual, al igual que la matutina sólo les dispensa a los niños colación, refrigerios o desayunos ligeros —leche y un par de galletas— y la jornada de tiempo completo con servicio de alimentación, con un horario de 9:00 a 16:00 hrs.

Se atiende a niños de 3 a 5 años con 11 meses de edad, con el propósito de que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que paulatinamente desarrollen su afectividad, adquieran confianza para expresarse, desarrollen el gusto por la lectura, utilicen el razonamiento matemático, se interesen en la observación de fenómenos naturales, adquieran valores y principios indispensables para la convivencia, usen su imaginación, sean creativos, posean iniciativa para expresarse con lenguajes artísticos, y

mejoren sus habilidades de coordinación, desplazamiento. (Educación preescolar, s. f.)

Existe un servicio que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales (CAPEP) que debe realizarse en coordinación con las docentes de grupo para que la población inscrita en los jardines de niños que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad pueda alcanzar su logro educativo, con la intención de fomentar la inclusividad. También existen otro tipo de centros educativos llamados CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) para niños de la edad preescolar, con la diferencia de que también atienden a los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 2 años 11 meses para después, al cumplir los tres años, cursar el preescolar. Otra diferencia de los CENDI es que cuentan con horarios más extensos que en los jardines de niños regulares, el horario matutino atiende de 7:30 a 16:00 hrs., el vespertino de las 13:00 a las 20:00 hrs. y el continuo de las 7:30 a las 20:00 hrs. Estos centros cuentan con servicio de atención médica, psicológica, trabajo social y comedor.

En el 2001 surgió un programa para la educación básica destinado a optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo a quienes se encuentran con mayor grado de marginación, se le conoce actualmente como Programa Escuelas de Calidad (PEC). Uno de sus mecanismos se refiere al fomento de la democracia, ya que son las escuelas quienes, con su trayectoria y propuestas de trabajo, se hacen acreedoras de sus beneficios. Inicialmente comenzó apoyando a las escuelas primarias, pero se comenzaron a sumar al programa las escuelas del nivel preescolar a partir del ciclo escolar 2002-2003 en una proporción del 0.58% y del 10.54 para el siguiente ciclo escolar (Morales, 2005). Actualmente, en el ciclo escolar 2015-2016 se encuentran registradas 1070 escuelas de preescolar (Mantenimiento a escuelas, s. f.) de las cuales 368 (Proyecto Escuelas de Calidad, s. f.) son las que se encuentran recibiendo los beneficios del programa en la Ciudad de México, es decir, poco más de la tercera parte del total.

Las funciones de dicho programa son ofrecer acompañamiento técnico especializado, capacitación, y recursos financieros para su ejercicio directo, para lo cual exige que la comunidad escolar cuente con un proyecto de desarrollo a mediano plazo, donde se exprese su visión, metas mensurables, acciones apropiadas de acuerdo a sus propósitos, además de comprometerse mediante la firma de un convenio de desempeño.

Las escuelas reciben en promedio 160.000 pesos anuales durante 5 años. El Programa está financiado con recursos de origen federal (60 por ciento), estatal (20 por ciento), municipal (10 por ciento) y privado (10 por ciento). Dado el carácter descentralizado del sistema mexicano de educación básica, el PEC propicia que las entidades federativas impriman un sello propio a la organización y operación de los procesos de focalización, capacitación, dictaminación y selección de escuelas participantes, así como en su acompañamiento técnico, administrativo y financiero. (Álvarez, 2003)

Debido a la complejidad que implica la precisión de sus evaluaciones —pesar de ser uno de los programas más monitoreados— CONEVAL (s. f.) no puede demostrar aún el 100% del éxito de los proyectos educativos. Sin embargo dicho estímulo ha sido un factor de cambio para muchos de los jardines de niños adscritos, particularmente los localizados en zonas urbanas marginadas y de bajo rendimiento académico, ya que para el programa lo importante es la mejora a partir de un punto de inicio, más que certificar a las escuelas que ya hayan alcanzado altos indicadores educativos (Álvarez, 2003). Para ello se parte de un modelo de autogestión, liderazgo compartido, planeación participativa, flexibilidad pedagógica y evaluación continua, entre otras estrategias, para promover el progreso de su alumnado, minimizando los efectos causados por factores socioeconómicos.

Los jardines de niños en la Ciudad de México, independientemente de si forman o no parte del PEC, cuentan con personal académico, administrativo y una infraestructura mínima para llevar a cabo sus operaciones cotidianas. Entre el equipamiento básico se cuenta con aulas —generalmente dos o tres por cada grado escolar— uno o dos patios de acuerdo a las dimensiones del predio, de los cuales uno

se usa como plaza cívica, eventualmente pequeñas áreas verdes, un salón destinado a usos múltiples o cantos y juegos, ludoteca o biblioteca, bodega, sanitarios para niños —separado, o con un anexo integrando los— sanitarios para adultos, oficina con al menos una computadora, rutas de evacuación, zonas de seguridad y servicios básicos —agua, energía eléctrica, etc. —. Cabe mencionar que son muy comunes, sobre todo en las colonias de alta densidad de población, el uso de casas o inmuebles adaptados, en cuyo caso los patios suelen ser de menor dimensión<sup>9</sup>.

Entre las prácticas comunes en dichos espacios se llevan a cabo todos los lunes los honores a la bandera, como fortalecimiento de la conciencia cívica de los párvulos, y se llevan a cabo celebraciones de días festivos, como el día de la bandera, día de la madre y día de muertos entre otros. Los últimos viernes de cada mes se lleva a cabo, al igual que en todo el sistema de la educación básica, las juntas de Consejo Técnico Escolar, las cuales deben consolidarse como “espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúa las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar” (DOF, 2014). También se cuenta con visitas de supervisión por parte de la SEP que, según lo establecido en el *Diario Oficial de la Federación* del 7 de marzo de 2014 tienen como propósito ya no atender asuntos de tipo administrativo, sino de orientación estrictamente académica. En su capítulo II titulado: “Del fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica” se tiene como uno de los incisos:

Alejar a la supervisión escolar de responsabilidades fundamentalmente de control administrativo y orientarla decididamente al aseguramiento de la calidad del servicio educativo. Esto significa, en primer lugar, que la supervisión centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes de las escuelas de su zona. (DOF, 2014)

---

<sup>9</sup> Datos recabados de documentos recepcionales de las alumnas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, donde regularmente describen el jardín de niños en que realizan sus prácticas profesionales, así como de las observaciones directas realizadas durante el acompañamiento docente de prácticas y durante la implementación de los instrumentos de investigación del presente informe.

Los jardines de niños deben incluir, como elemento básico de su gestión, el desarrollo de una planeación anual de actividades que entre otras tareas, lleve a los Consejos Técnicos Escolares a tener un diagnóstico de su realidad educativa, donde se defina su ruta de mejora, la cual debe incluir prioridades educativas, objetivos, metas, programación de actividades y establecimiento de compromisos y estrategias de seguimiento y evaluación (DOF, 2014).

En cumplimiento con las disposiciones institucionales, se considera no sólo indispensable, sino reglamentaria la participación de docentes, padres de familia y alumnos en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta —se sobreentiende que en este punto los niños de preescolar tendrán una responsabilidad de acuerdo a su nivel de desarrollo—. De tal modo que:

Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar deberán generar los compromisos y mecanismos de apoyo para que los Padres de Familia participen de manera corresponsable en la mejora de los aprendizajes de todos los educandos, en garantizar la asistencia de sus hijos a la escuela, en disminuir o erradicar los índices de reprobación y deserción escolar, entre otros retos que se identifiquen en la Ruta de Mejora de la escuela (DOF, 2014).

Los compromisos de los jardines para con la educación de sus poblaciones de niños deben apuntar a una formación, mediante la cual puedan no sólo incorporarse a la educación primaria con los elementos cognitivos, informativos y actitudinales que esta requiere —acciones, valores, respeto y conocimiento de las normas—, sino a la vigorización de su autoafirmación y su capacidad de colaboración con pares y adultos, que bien pueden ser sus padres, los docentes, sus parientes o los padres de sus pares; para ello se ha considerado tan importante el compromiso de las escuelas de involucrar el proceso educativo con la comunidad, y no sólo con docentes y alumnos. Al mismo tiempo, como parte de la autogestión promovida desde las políticas educativas, a la cual se ha hecho referencia en las líneas anteriores, los directivos, junto con el personal docente y la colaboración de padres de familia, están en posibilidades de implementar las estrategias necesarias para el fortalecimiento de los campos

regularmente relegados en el programa de estudios, como Exploración y conocimiento del mundo, y Expresión y apreciación artísticas. Existen jardines de niños que no cuentan con piano o teclado, tienen pocos recursos en proporción con las poblaciones que atienden, y su instrumental es limitado, sin embargo, otros muchos, por el contrario, cuentan incluso con maestro de música que suele ejecutar el piano o teclado del centro educativo y conducir las tradicionales sesiones de cantos y juegos. Los materiales de que disponen, por ejemplo para las labores de expresión y apreciación plásticas, dependen en buena medida de los recursos de cada jardín y del modo en que orienten su autogestión, pero no es, o no debe, en general, ser impedimento para que los niños realicen sus experimentaciones y exploraciones con el color, las formas, las texturas a partir de actividades lúdicas. Para los contenidos del juego simbólico, antesala del juego teatral, las aportaciones de materiales diversos, de desecho y reciclaje que generalmente derivan de las aportaciones de los padres de familia, son herramientas útiles y económicas que sin grandes inversiones, pueden ser vehículo para el desarrollo del pensamiento imaginativo del niño, pero que suelen ser poco explotados.

Aunque podría ser sumamente enriquecedor conocer las representaciones sociales de las supervisoras, directivos y padres de familia respecto a la EA en el preescolar —ya que son actores que inciden de manera poco desdeñable en la formación de los niños— debido a las dimensiones y pertinencia del presente estudio, se decidió por el estudio de las representaciones sociales de las educadoras sobre EA, esto es porque, al ser las agentes centrales de los procesos educativos en los jardines, pueden dejar en claro qué saben, qué ideas e imágenes tienen y qué actitudes presentan respecto a los cuestionamientos relacionados con nuestro objeto de estudio: la EA.

### **Funcionamiento del currículo de educación artística en el preescolar**

Iniciaremos el presente apartado citando uno de los 8 propósitos que dan inicio al Programa de Educación Preescolar 2011. Guía de la educadora, ya que es



especialmente importante considerarlo como un punto de referencia para el siguiente análisis.

(...) se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente (...) Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos. (SEP, 2011)

Según se argumentó en el primer capítulo de esta tesis, la EA es un campo que históricamente se ha mantenido, en mayor o menor medida, marginado no sólo del currículum, sino de las prácticas, y es de inestimable importancia en el desarrollo integral del estudiante de todos los niveles. El preescolar es un nivel educativo particularmente propicio para fomentarlo, dada su relación intrínseca con el mundo lúdico y simbólico del cual forman parte los niños, sobre todo, de los tres a los seis años de edad.

Las educadoras, en su planeación diaria del jardín deben diseñar las actividades a realizar, los recursos necesarios para llevarlas a cabo, las competencias promovidas, los aprendizajes esperados y sus formas de evaluación principalmente. Cada actividad puede concebirse como una “situación didáctica”, que si forma parte de una secuencia a través de la semana, se transforma en parte de una “secuencia didáctica”. En mi tesis de maestría titulada *El lenguaje estético como parte de la situación didáctica* (Vázquez, 2013) quedó clara la marginación de las actividades relacionadas con el arte a partir de las situaciones didácticas regularmente empleadas en jardines. En dicha investigación se realizaron entrevistas y se aplicaron cuestionarios como parte de la búsqueda de causas que dieran cuenta del bajo rendimiento de las habilidades y competencias artísticas favorecidas mediante la implementación de las herramientas didácticas de las educadoras, así como de la escasa ejecución de las mismas. El propósito de este trabajo se centró en conocer las causas del bajo nivel de desempeño de las egresadas de la LEP —Licenciatura en Educación Preescolar, en ese momento bajo el Plan de estudios 1999— así como del tipo de “experiencias de aprendizaje artísticamente

significativas en el contexto de la educación artística a nivel normal” (Vázquez, 2013). El supuesto básico del que se partió, confirmado en buena medida, fue que las deficiencias artísticas de las egresadas de la LEP se derivaban de un currículo exiguo en materia de artes, que además no contemplaba en su perfil de ingreso las cualidades vocacionales o formación artística previa de las estudiantes, indispensable para la implementación de experiencias artísticas con sus educandos después de su egreso.

Como parte del contexto en el que se inscribe tal problemática se analizaron los distintos planes de estudio que operaron a lo largo del siglo veinte. Se comparó la presencia de la EA en cada uno de ellos y la organización curricular que lo hacía posible. Se llegó a la conclusión de que a partir de la profesionalización docente, en 1984, disminuyó la jerarquía de la que gozaban las artes hasta ese momento, debido a la necesidad de materializar el rigor teórico que exige una licenciatura. Dicho análisis sirvió también para detectar el origen de aquellas costumbres o hábitos que subsisten en la tradición y cultura de los jardines de niños actuales, como las usadas sesiones de ritmos cantos y juegos, que desde la entrada en vigor del Programa de estudios 2004 (PEP, 2004) no se encuentran teóricamente consideradas.

El PEP 2004 es el inicio curricular de un enfoque por competencias en el nivel preescolar, con este programa se inauguró una visión educativa que ha heredado sus principios básicos al PE 2011, sobre todo por la función de las observables inscritas en los aprendizajes esperados. Una de las principales dificultades de un enfoque por competencias se relaciona con el tema de la evaluación, ya que se basa en parámetros mensurables, los cuales parecen ser más confiables que los exámenes tradicionales, pero corren el peligro de tener consecuencias de tipo conductista, básicamente por centrarse más en los resultados que en los procesos, lo cual aqueja de manera significativa los contenidos propios de la EA. En el preescolar la situación es particular dado que el niño pequeño, por una parte, no suele ser muy preciso en externar lo que piensa, pero por otra es muy auténtico en su expresión general, ante lo cual, y para efectos de evaluación de lo que le es significativo, es necesario recurrir obligadamente

a la sensibilidad y capacidad de observación de la educadora. Desde la puesta en marcha del PEP 2004, y el seguimiento al enfoque por competencias con el PE 2011, se han considerado una serie de “aprendizajes esperados” agrupados por determinadas competencias que distan un poco de la fundamentación teórica que supuestamente les da lugar. Ciertamente parece complicado saber qué siente el niño o hasta qué punto se ha conmovido o emocionado a partir de determinadas experiencias de expresión o apreciación artística, posiblemente por ello se le pide a la educadora evaluar las competencias mediante determinadas observables de los aprendizajes esperados. Para comenzar habría de contemplar que, al menos en el nivel preescolar, no puede recurrirse a una misma metodología de evaluación ante aprendizajes relacionados con la cognición, como los que se requieren para realizar operaciones matemáticas, o bien para la identificación de letras o palabras, que para asuntos relacionados con el universo emocional y emancipación espiritual propios del terreno de las artes. Para ejemplificar esto es necesario recurrir al propio *Programa de estudio 2011. Guía de la educadora*.

En el discurso previo a las tablas que organizan competencias y aprendizajes esperados se habla de:

...potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. (PE, 2011: 79)

También se habla de que el niño tiene la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos traducidos, entre otras cosas a partir del sonido, las imágenes y su propia corporalidad. El niño entonces, a partir de la combinación de sensaciones, colores, composiciones, formas, de la transformación de objetos, de emplear metáforas y analogías, de improvisar movimientos y recurrir a la imaginación y fantasía es que puede comunicar ideas. A partir de eso los bebés van consiguiendo un mejor conocimiento del mundo y de ellos mismos en función de sus exploraciones.

Desde los primeros meses de vida, las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan mediante el llanto, la risa y la voz. (PE, 2011: 79)

Esta sección del programa se refiere, además, a los intereses de los niños, de su gusto por utilizar instrumentos para acompañar su canto, de integrar su pensamiento con las emociones, de plantearse interrogantes, de expresar sentimientos y emociones, tomar decisiones, experimentar sensaciones de logro. Se esperaría que en los aprendizajes esperados se recuperaran algunas de dichas observables como categorías de análisis, sin embargo no es así.

Las observables de dichos aprendizajes esperados, se redactan bajo directrices como “identifica”, “describe”, “reconoce”, “escucha”, “baila”, “sigue el ritmo”, “reproduce”, “descubre”, “representa”, “improvisa”, “inventa”, “coordina”, “se mueve”, “manipula”, “selecciona”, “experimenta”, “crea”, “observa”, “explica”, “reflexiona”, “intercambia”, “narra”, “escucha”, “participa”, “explica”, “dialoga” (anexo 1, tablas de 1 a la 5b, pp. 273-276)<sup>10</sup>. Como bien pueden ser denotativas dichas observables de una verdadera significación estética por parte del preescolar, la mayoría de ellas podrían, según el contexto, quedarse en un conductismo oculto, ya que se puede llegar a estas mediante procesos directivos a partir de los cuales el párvulo responde esperando premiaciones o recompensas, mismas que, a menudo, emergen de las puestas en escena destinadas a representaciones públicas, principalmente a padres de familia.

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 (Vázquez, 2013: 95).

---

<sup>10</sup> Se citan los verbos iniciales de cada aprendizaje esperado que, en su conjunto, integran todas las competencias del campo de Expresión y apreciación artísticas del PE, 2011.

La verdadera significación estética sería mucho más denotativa si se evaluara mediante categorías como: se emociona, se alegra, ríe, llora, decide, se asusta, perdona, debate, se divierte u otras que sean evidencias de que el niño reacciona por cuenta propia y se entrega a la producción simbólica mediante el juego compartido.

Expresar es, sin duda, la categoría que mejor describiría el aspecto emocional del niño, siempre y cuando estuviera justificada por su volición y determinaciones personales, o bien, como una reacción a la producción imaginativa y lúdica de su entorno. El problema de pretender evaluar a partir de estandarizaciones u homologaciones de comportamientos, es que cada niño vive un proceso diferente, en momentos distintos, con base en experiencias de vida singulares fuera de la escuela y cada uno de ellos cuenta con talentos, habilidades e intereses que responden a factores genéticos, así como al tipo de relaciones establecidas en su ambiente familiar. Es cierto que si se exige a la escuela que le brinde al niño competencias y conocimientos relacionados con el pensamiento matemático y el lenguaje escrito, lo justo —o pensable— sería hacer lo mismo con los demás campos formativos, la Expresión y apreciación artística entre otros. Sin embargo la verdadera expresión y apreciación artística tiene que ver más con la experiencia (Read, 1955; Lowenfeld, 1957, 1980; Gardner, 2005; Eisner, 1972; Vigotsky, 2008) que con sus productos susceptibles de ser evaluados, al menos cuando se trata de niños pequeños. Si como dice el programa en un párrafo citado anteriormente, el bebé reacciona emocionalmente mediante el canto y la música, y se manifiesta mediante risas o llanto ¿no deberían no sólo de permanecer, sino ser especialmente importantes estas observables como parte de los aprendizajes esperados que se incluyen en las tablas? Si el interés del niño es emocional es porque su necesidad primordial es divertirse e involucrarse de cuerpo y alma en los mundos inventados propios de su edad, y a partir de allí es que puede confiarse en que se contará con toda la concentración y atención necesaria para involucrarlo en las actividades formativas de cualquier campo formativo. Las actividades relacionadas con el juego y el arte son, sin duda, y justificadas por el propio programa y los

documentos pedagógicos institucionales (SEP, 2011a y 2011b) los principales auxiliares para el logro de todas sus metas educativas, sin embargo sus principales manifestaciones no se toman en cuenta por no ser susceptibles de una evaluación por competencias.

De cualquier modo, se trate de competencias o de cualquier otro enfoque curricular, el problema de la EA del preescolar, dentro del contexto de la problemática de la EA de todos los niveles educativos, sigue siendo complejo, ya que demanda principalmente de las características del profesional docente que se encarga de impartir y regular sus contenidos, es decir la educadora.

Muchos de los argumentos explicitados en el primer capítulo de la presente investigación, en lo referente a las tendencias de la EA y a sus contribuciones para el logro de una formación integral, se refieren a la capacidad de las artes, además del juego, para involucrar, durante el desarrollo de sus actividades, un conjunto de capacidades cognitivas, corporales, de interacción, socialización y de autoafirmación entre otras, que a partir de su adecuada articulación e interrelación, pueden ser fomentadas y reguladas. La capacidad de transversalización de contenidos propia de las actividades artísticas se basa en: la experimentación, al igual que las situaciones didácticas enfocadas en el pensamiento científico; en la crítica, al igual que las situaciones que fomentan la reflexión; las motrices, como las actividades relacionadas con la educación física; las de interacción como las que demandan las situaciones que exigen de la socialización e incluso el análisis, la atención, y la concentración, propias de las actividades requeridas por el estímulo de la cognición. De allí la importancia de que la docente cuente con estrategias y métodos de trabajo que permitan vincular los aprendizajes de todas las áreas formativas sin fragmentar, mediante evaluaciones parciales, los conocimientos que van ligados a las actitudes y a la capacidad representacional del niño, todo ello propiciado por un entorno lúdico.

Si la educadora no tiene desarrollada la sensibilidad para comprender o detectar lo que es importante para el niño, para darse cuenta de sus intereses, sus dudas, sus

anhelos o sus ficciones, y que todas estas son el motor de sus acciones y compromisos, termina por apelar a esquemas impositivos generalmente justificados por el currículum.

La EA es un campo poco comprendido, con una epistemología extraviada en el mundo de los actos basados en técnicas, que pueden, sin lugar a duda, engañar al observador y hacerle creer que el uso de los materiales e instrumentos propios de las artes ya son, por derecho propio, una EA funcional. Esto es particularmente notorio en el nivel preescolar donde se usan canciones para controlar a los grupos dispersos, dibujos para entretenerlos en los tiempos muertos entre las situaciones didácticas programadas, o bien escenificaciones para sorprender a padres de familia en celebraciones cívicas, pero pocas docentes en general —como se verá en el siguiente apartado— cuentan con una observación entrenada para captar el universo interior del niño y darse cuenta de hasta dónde se está formando artísticamente. El problema del currículum se hace especialmente notorio en este punto, ya que por un lado exige a la docente resultados prácticos evidenciables, y por otro, son tan difíciles de obtener si no se cuenta con la participación del párvulo, que terminan por ser abandonados por atender contenidos de Pensamiento matemático o de Lenguaje y comunicación, que son las principales exigencias curriculares, y para las cuales debe dedicar la mayor parte de su planeación.

Es fácil opinar que la causante de la tan deficiente formación artística de los preescolares es la educadora, responsable de planear e integrar sus aprendizajes, más aún cuando el currículum le está confiriendo una supuesta libertad de planeación. Si esto fuera así, existirían por igual educadoras situadas en un alto índice de éxito en la EA de sus educandos, como aquellas situadas en un índice de fracaso. Existen excepciones sin duda, pero el interés de la investigación en que se basó el presente informe no se detonó por estas singularidades, sino por aquella tendencia marcada por la impronta de la marginación.

## **El niño como sujeto de aprendizajes ¿quién lo escucha?**

Es común que los padres de familia muestren cierta preocupación o exigencia de que se les enseñe a sus hijos en edad preescolar a leer y escribir con la mayor premura posible, así como sucede con los bebés a quienes se les obliga prácticamente a caminar antes de cumplir el año. Cuando sucede que el niño camina a los once meses, los padres se sienten satisfechos por la aparente inteligencia y habilidad de su heredero o heredera, así como sucede con aquellos padres que se emocionan al ver como su hijo de cinco años ha logrado escribir su nombre al calce de uno de sus dibujos, con frecuencia este hecho es más importante que los contenidos de sus representaciones icónicas. La escuela misma es probablemente quien fomenta, de uno u otro modo esta actitud, la cual no es cuestionada prácticamente por nadie en el entorno de la educación preescolar, pues parece ser que para los padres, las capacidades de escritura son denotativas de la inteligencia y capacidades de su hijo. Si en vez de ello el niño un par de meses antes de terminar el último año del preescolar, aproximadamente a la edad de cinco años nueve meses no ha aprendido a expresar gráficamente al menos algunas palabras, por el contrario, aparentemente ello demuestra que el niño solo ha perdido el tiempo en el jardín de niños y la maestra entonces es, para los padres, la culpable de las deficiencias educativas de su párvulo. En ocasiones, las propias educadoras, como defensa de su labor docente delegan al niño la culpa de sus avances insatisfactorios. A continuación citaré un pequeño fragmento de una tesis de licenciatura en EA que expone, de acuerdo a la realidad que percibió la autora de la misma durante los períodos de práctica de los últimos semestres de su carrera, uno de los problemas más comunes suscitados en los jardines de niños:

Usualmente, y ante una presión de rendición de cuentas, los niños se ven obligados a apresurar su aprendizaje y su desarrollo integral, a partir de esto, se crean consecuencias y afectaciones en su autoestima, al sentir frustración, enfado o tristeza por no haber concluido con alguna actividad, ya que al tener aprendizajes “no logrados” en los diferentes enfoques de los campos formativos por los que se rige el Programa de Estudios, son valorados por las educadoras como “bajos de aprendizaje” (González, 2016: 138).



Evidentemente estos son sólo rasgos generales que se viven en el entorno del preescolar; y lo mismo sucede con el tema del dominio de los números, los padres nuevamente son los primeros en exigir que su hijo demuestre sus habilidades matemáticas lo antes posible, pensando probablemente que si domina las operaciones matemáticas básicas y las relaciones numéricas de pequeño, será un gran científico cuando sea adulto. Lo más relevante del tema es que a pesar de las innumerables aportaciones de la psicología del desarrollo, se siga transgrediendo la naturaleza de los ritmos de aprendizaje del niño, y se usen los discursos pedagógicos para sustentar, por un lado lo que el niño puede aprender, y por otro se desconozcan los intereses, curiosidades, dudas y preocupaciones del mismo, que son fundamentales en el desarrollo de sus facultades generales. Nuevamente es sustancial la mención de que el problema no se encuentra en los discursos, ya que todos hablan de una educación integral, sino en los diseños curriculares y la cultura educativa, comprendida tanto por el sistema educativo, como por la propia sociedad.

La inquietud que ha orientado esta investigación se refiere a las representaciones sociales de las educadoras en torno a la EA, pero sería poco factible pensar en descontextualizarlas con respecto a los demás campos formativos de la educación preescolar. Por ello la importancia de contar con una plena conciencia del universo infantil, como un punto de referencia, ya que el desarrollo del niño se compromete ineludiblemente con el modo en que se conceptualicen los distintos campos formativos, dentro de los cuales se encuentra el de la Expresión y apreciación artísticas.

Desde el punto de vista cognitivo, la etapa preoperatoria —según los planteamientos de Piaget, (1997a y b)— está comprendida por un período que va de los dos a los siete años de edad en promedio, es decir que comprende, con un buen margen, el lapso en el cual los niños efectúan su recorrido por el preescolar. La mayor parte de los jardines de niños sólo atienden dos ciclos equivalentes a 2° y 3° de preescolar, pero existen otros que atienden al menos un grupo de 1°. Esto significa

que los niños que cursan los tres grados tienen una edad que va de los tres a los seis años y los que acuden sólo a dos grados lo hacen de una edad de los cuatro a los seis. Para ser más precisos, en el sistema de la SEP los pequeños podrán ser inscritos de tres, cuatro o cinco años de edad cumplidos al 1° de diciembre del año en curso. Los únicos requisitos que debe cumplir el niño para ser aceptado en el sistema de la SEP y tener derecho a la asignación de un jardín, además de la edad mencionada, son presentar acta de nacimiento en original y fotocopia, CURP y solicitud de preinscripción PREINS-10 firmada (Educación preescolar, s. f.).

Una vez que el niño ha sido aceptado en el jardín y se suma a las actividades regulares del mismo, se da inicio a un conjunto de experiencias que en teoría, al menos, complementarán aquellos aprendizajes adquiridos en el seno familiar y le proveerán de otros que difícilmente pueden ser abarcados o propiciados en casa. Es coherente pues, pensar en que si se quiere que el párvulo no tenga problemas al momento de ingresar en la primaria, deberá contar con las herramientas necesarias para afrontar los retos que le depararán en el futuro. Probablemente de allí provenga la insistencia de implementar unos estándares curriculares que aseguren la adquisición de grados de desempeño evaluados por competencias, con la idea de dotar al niño en edad preescolar de habilidades particularmente desarrolladas en el uso del lenguaje verbal y escrito, así como aquellas vinculadas al uso del número, sus relaciones matemáticas básicas y las nociones básicas de espacio, forma y medida (SEP, 2011a: 219).

Será necesario, entonces, situarse en la realidad del niño y tener contemplado el tipo de aprendizajes para los cuales está dotado su equipamiento mental, emocional y biológico de acuerdo a su edad, saber qué tipo de experiencias favorecen su desarrollo, y cuáles pueden frenarlo, desviarlo e incluso obstaculizarlo. Como punto de partida se hará una breve revisión de los períodos del desarrollo mental, identificados y clasificados por Piaget, los cuales siguen siendo hasta la fecha un referente al menos aproximado de las posibilidades de aprendizaje del niño hasta la adolescencia.

Piaget (1997a) se refiere al primer período como el de la *inteligencia sensorio-motriz* (cursivas del autor, lo mismo para la designación de los subsecuentes períodos), el cual se extiende desde el nacimiento hasta los dos años, momento en que deviene la aparición del lenguaje. En este, el niño, a partir de sus acciones y percepciones es que conoce el mundo. Manipula objetos, coordina sus movimientos, comienza sus diferenciaciones entre medios y fines, comienza su búsqueda de objetos desaparecidos (de los 8 a los 12 meses aproximadamente), y de los 18 a los 24 meses, en el último de los seis estadios en que se subdivide este período, comienza “la interiorización de los esquemas y solución de algunos problemas con suspensión de la acción y comprensión brusca” (Piaget, 1997a: 60). El período sensorio-motriz se caracteriza por un inicio en que los movimientos y desplazamientos se encuentran centrados en el propio cuerpo, pero poco a poco se descentran hasta el punto en el que el niño, se ubica como uno más de los elementos permanentes que forman parte de su contexto físico (p. 61). Otra más de las características de dicho período es el paso de la conducta refleja hacia la adquisición de la conducta orientada a metas. Hacia los doce meses el bebé es capaz de prever los eventos, y para alcanzarlos combina conductas ya aprendidas mediante la selección de acciones para alcanzar determinada meta (Mecee, 2000).

El siguiente *período de preparación y de organización de las operaciones concretas de clases, relaciones y números* se subdivide en dos subperíodos: *El subperíodo de las representaciones preoperatorias*, y *el subperíodo de las operaciones concretas*.

En el primero de estos dos subperíodos, que va de los 2 a los 7 u 8 años aproximadamente, aparece en el niño —desde el año y medio o dos años— la función simbólica o semiótica (Piaget, 1997b) en distintas manifestaciones, como el lenguaje<sup>11</sup>, aparecen también el juego simbólico —por ejemplo, la capacidad de combinar personajes de la vida real con personajes ficticios, superhéroes, etc. e

---

<sup>11</sup> “la mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras hacia el segundo año y van aumentando su vocabulario hasta alcanzar cerca de 2000 palabras a los 4 años” (Mecee, 2000: 107), para Osterrieth (1999) pasa de las 1000 a las 2000 palabras de los 3 a los 5 años (p. 130).

improvisar la trama en que se desenvuelven sus historias inventadas— la imitación diferida —el niño preoperatorio ya no tiene que tener enfrente al modelo del cual imita sus movimientos o comportamientos, sino que pueden pasar días para evocarlo y representarlo con sus propios gestos y movimientos— y el comienzo de la imagen mental. Sin embargo su conocimiento mediante símbolos es aún estático, ya que el niño no puede aún manipular mentalmente las imágenes (Gardner, 2005). Otra característica de este período es que su pensamiento egocéntrico no le permite al niño situarse en el lugar del otro, es decir que su comprensión del mundo parte desde su propia perspectiva (Berger, 2007). En el ámbito del juego, según los planteamientos de Osterrieth (1999) se transita del juego paralelo al juego asociativo. En el primero, que aparece en el transcurso del tercer año los niños se juntan por pares o tríos y se sienten cómodos, aunque son bajas sus interacciones, su comunicación es aún infructuosa y no permite una comunicación efectiva, pero a partir del quinto año se puede hablar ya del juego asociativo que permite agrupaciones de cuatro a cinco niños con facilidad, se hacen frecuentes las interacciones, se logran las asociaciones y capacidad de organización de los participantes, sin embargo su egocentrismo y necesidad de autoafirmaciones obstaculiza las posibilidades de representación colectiva para alcanzar las metas propuestas en conjunto, con ello los juegos están constantemente amenazados e interrumpidos. El límite entre estas dos etapas está algo diluido, lo cual deriva en que se pase de un episodio de juego asociativo al de juego paralelo y viceversa con cierta frecuencia (Osterrieth, 1999). Este subperíodo o etapa preoperatoria es la que se corresponde en mayor grado con los años propios del preescolar, y por ello a la que pondremos especial atención en lo que resta del presente apartado.

El *subperíodo de las operaciones concretas* se extiende de los 7 u 8 años hasta los 11 o 12 años y se distingue por la capacidad para manipular las imágenes mentales, así como otras formas de conocimiento simbólico. El niño en este subperíodo, gracias a las operaciones mentales que ya es capaz de ejecutar, y de acciones internas que en el

período anterior le eran ajenas, puede por ejemplo, ubicar o representar el aspecto de un objeto visto por una persona situada en otro lugar, y echar mano de la reversibilidad para pasar, en la misma escena, de una perspectiva a otra. A los 9 ó 10 años (aproximadamente hacia el 4º año de primaria) el niño logra alcanzar sistemas de coordenadas y de referencias y la coordinación de conjunto de las perspectivas. Otras características propias de este subperíodo o etapa, son por un lado su capacidad para entender y aplicar operaciones o principios lógicos para interpretar objetiva y racionalmente, pero por otro, su pensamiento depende de aquello que puede captar mediante sus sentidos y sus acciones corporales, es decir, de aquello que puede poner a prueba de manera experimental (Berger, 2005). También en esta etapa se asimilan lo relativo a la conservación —por ejemplo, no cambia la cantidad de sustancia por cambiarla de recipiente— clasificación, seriación —por ejemplo, colocar objetos del más pequeño al más grande o viceversa— relaciones de orden, las operaciones multiplicativas o matrices —clasificación de objetos a partir de dos o más atributos utilizando simultáneamente dos dimensiones, es decir valiéndose de representaciones en forma de tabla— y números fraccionarios entre otros (Piaget, 1997a: 63).

Por último, el período o etapa de las *operaciones formales*, a partir de los 11 ó 12 años de edad se caracteriza por una gran cantidad de “transformaciones, relativamente rápidas en el momento de su aparición y que son extremadamente diversas” (Piaget, 1997a: 63) por ejemplo, surge “la capacidad de razonar y representar según dos sistemas de referencias a la vez, las estructuras de un equilibrio mecánico, etc.” (P. 64). También surge en este nivel “la *lógica de proposiciones*, la capacidad de razonar sobre enunciados, sobre hipótesis y no solamente sobre objetos puestos sobre la mesa o representados inmediatamente” (p. 64). Dado que es el paso a la adolescencia, ya el individuo es capaz de pensar acerca de abstracciones y de razonar de manera analítica, no solo de modo emocional. Se puede también pensar de forma lógica ante hechos no experimentados presencialmente. “La ética, la política y los temas sociales y morales se hacen más interesantes a medida que el adolescente y el adulto son capaces

de desarrollar un enfoque más amplio y más teórico de la experiencia” (Berger, 2007: 47).

Los períodos o etapas de desarrollo que tras años de investigación legó Piaget a la psicología del desarrollo son, a pesar de su monumental tarea realizada, insuficientes para describir el desarrollo general del niño en todas sus dimensiones, por ejemplo la perceptiva —el mismo Piaget expresó que “en el dominio particular de la percepción sería incapaz de señalar estadios comparables” (1997a: 65)— pero tampoco formalizó experimentos o estudios centrados en el psicoanálisis, ni sobre los aspectos fisiológicos o de apreciación y expresión artística —salvo el análisis que realizó sobre los estudios de Luquet (1927) acerca del dibujo del niño, y todo lo referente al juego simbólico (Piaget, 1997b) y que eventualmente puede ser de interés para el estudio del sentido estético—. Por ello es que se recuperarán desde las aportaciones de otras investigaciones algunos aspectos relacionados con las capacidades artísticas en los niños del nivel preoperatorio, en particular los de la edad preescolar —de los 3 a los 6 años— por estar directamente relacionados con nuestro objeto de estudio. Desafortunadamente no abundan las investigaciones respecto a la psicología del desarrollo artístico, ya que buena parte de los estudios realizados en relación a las formas de tales aprendizajes, generalmente sobrepasan las demandas de un acercamiento a las artes del ámbito escolar, por centrarse en fines epistemológicos más ambiciosos, y que derivan, en todo caso, de la psicología del arte. Ejemplos de ello son los estudios de Arnheim (1993) quien estuvo influido por la escuela de la Gestalt; de Fechner con sus aportaciones de estética experimental (Sprung y Sprung, 1983); el aparato conceptual que Freud legó a partir del psicoanálisis (Villagran, 1992); los estudios acerca de los procesos creativos y artísticos del niño de Vigotsky (2008); y las arduas investigaciones que gracias al proyecto Cero de Harvard fueron realizadas por Gardner (2005; 2007). Sin embargo y a pesar de todo, es mucho más abundante la producción, si no de conocimiento, al menos de bibliografía, en torno a la didáctica de las artes. No sería el caso presentar la problemática de la enseñanza del solfeo,

técnica instrumental o pintura, arte dramático o danza cuando se escapa por completo de la realidad objetiva de la presente investigación. Debido a eso se hará una breve revisión de las características básicas del arte teatral, que se relaciona íntimamente con el juego simbólico, el dibujo en sus primeras etapas y las experiencias musicales y de expresión corporal aptas para los niños del jardín, ya que son las áreas de las que se tienen estudios de referencia más confiables como complemento para el presente análisis.

Existe una gran confusión en lo que se refiere a la expresión infantil y la disciplina del arte. En el ámbito escolar, en los cada vez menos frecuentes casos en que se utilizan los lenguajes artísticos, a menudo se piensa que organizar representaciones teatrales con los niños para cubrir celebraciones cívicas o para exhibir a los padres de familia las facultades de sus hijos adquiridas en la escuela, es trabajar a favor de una EA. También se espera con cierta frecuencia que el niño represente mediante sus dibujos, trazos figurativos que denoten sus habilidades pictóricas. De la música no se puede esperar demasiado porque son muy pocos los jardines de niños en que se implementan los instrumentos musicales para fomentar las nociones de pulso, ritmo y acento, así como la voz afinadamente cantada y la apreciación artística, sin embargo pareciera que mediante las sesiones tradicionales de cantos y juegos los niños están fortaleciendo sus aptitudes musicales. Nada más erróneo que los ejemplos citados. Si bien el teatro es una de las disciplinas del arte, y si bien pueden existir niños en edad preescolar que puedan ser incluso buenos actores o actrices —como en algunas películas u obras de teatro que exigen de la interpretación de niños pequeños— lo recomendable, sobre todo en el contexto del preescolar en México, es que la actuación del niño se realice con fines lúdicos, donde los personajes y situaciones sean creaciones del universo simbólico del niño en interacción con sus pares. Lo otro, las representaciones con fines expositivos, suelen ser demandas del mundo adulto que se valen de temáticas y accesorios relativos al mundo infantil, pero que limitan las posibilidades expresivas del niño mediante

imposiciones de acción y locución de las que el niño no tiene modo de escapar por no saber argumentar sus desacuerdos. Bien menciona Mariano Dolci una frase de Malaguzzi que ilustra dicha realidad a la perfección: “Los niños tienen 100 maneras de expresarse, pero les robamos 99” (Dolci, 2013: 11). Esto significa que tanto las temáticas, como el reparto de personajes, los diálogos, los movimientos escénicos, etc. son dirigidos por la educadora dada la falta de un director infantil. Vigotsky dejó en claro que si se pretenden fomentar las capacidades expresivas corporal y lingüísticamente debe permitírsele al niño ser el creador de sus representaciones, aunque al adulto no le hagan tanto sentido (Tejerina, 1994), ya que quien tiene que significar y quien cuenta con el archivo mental representativo necesario para construir una trama es el niño. Si el niño no cuenta con las experiencias mediante las cuales puede evocar imágenes mentales a representar, toda acción a desarrollar será mecánica e impuesta.

Y, efectivamente, la creación teatral de los niños, cuando pretende reproducir directamente las formas del teatro adulto, constituye una ocupación no muy recomendable para los niños. Empezar con un texto literario, memorizar palabras extrañas como hacen los actores profesionales, palabras que no siempre corresponden a la comprensión y sentimientos de los niños, frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto. (Vigotsky, 2008: 81)

El sistema de evaluación curricular le demanda a la educadora evidenciar los aprendizajes de los niños, básicamente a partir de los campos formativos de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático, sin embargo no puede omitir, aunque sea como mera formalidad, algunos aprendizajes respecto de los demás campos formativos, razón por la cual cualquier demostración de algún aprendizaje esperado del campo formativo de Expresión y apreciación artísticas es valorado. Sin embargo el esquema de aprendizajes esperados marcados por el programa, según se expuso en el segundo apartado de este capítulo, no se enfoca en los procesos, sino en los resultados de los mismos, pasando por alto lo verdaderamente significativo en los aprendizajes de los niños que sólo se obtiene mediante la experiencia y puesta a prueba



de sus inquietudes mentales. “No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que el valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo” (Vigotsky, 2008: 82).

La labor de la educadora no tendría por qué ser más sofisticada de lo que se podría suponer, pues no se trata de diseñar la escena, sino de crear ambientes de aprendizaje que estimulen los conocimientos previos del niño, instancias que despierten su capacidad representacional a partir de narración de cuentos, de elaboración de títeres, de reproducir música que despierte distintos estados anímicos, de la exuberante transversalidad de información que pueden brindar los demás campos formativos y de la inagotable capacidad lúdica y creativa del propio niño, además, claro está, de permitir que el juego simbólico que le es natural, se explye tanto como su imaginación y la de sus pares.

En cuanto al dibujo, se puede decir es una actividad particular; al niño pequeño le atraen demasiado los lápices de colores, las crayolas y los grandes lienzos de papel sobre los cuales trazar, pero al cabo de unos cuantos años, quizá entre los 10 y los 15, abandonará muy probablemente el interés por esa clase de expresión (Luquet, citado por Vigotsky, 2008) para enfocarse en otros aspectos de su vida. Sin embargo la edad preescolar es para el niño una gran oportunidad para dar “rienda suelta” a sus capacidades expresivas, ya que es a través de los materiales que aprende a conocer mucho acerca de su cuerpo, de su percepción y de sus posibilidades representativas. De los dos a los cuatro años los dibujos del niño suelen ser garabatos sin formas reconocibles, ya que el pequeño no pretende copiar ni representar nada en particular. Está en un momento de experimentación de sus posibilidades motrices, generalmente toma los colores con todo el puño o entre los dedos cerrados y utiliza todo el largo del brazo mientras disfruta enormemente los cambios que produce sobre el papel. A este tipo de dibujo Lowenfeld (1980) le llama “garabato desordenado” ya que el niño incluso puede estar volteando hacia otros lados mientras realiza sus trazos.

Es importante mencionar que los garabatos no son intentos de reproducir el medio visual circundante. Los garabatos mismos tienen, en gran medida, como

base, el desarrollo físico y psicológico del niño, y no una intención de representar algo. Sin embargo el hecho de trazar líneas al acaso le resulta sumamente agradable. El niño se siente fascinado por esta actividad y goza de sus garabatos, como movimiento y como registro de una actividad kinestésica. (Lowenfeld, 1980: 120)

Por ello, es muy importante que al niño se le permita garabatear, ya que es común que los padres de familia u otros adultos, al tratar de encontrar algún rastro figurativo comiencen a cuestionarlo respecto a las figuras que pretende representar, cosa por demás absurda, ya que es algo que debido a su nivel de desarrollo ni siquiera se le podría ocurrir. Si en este momento se le pretenden mostrar modelos o dar alguna clase de dibujo, lo más que se podría lograr es frustrarlo, desanimarlo o al menos desinteresarlo por aquella actividad que gozaba tanto.

Luego de ello viene el “garabato controlado” que difiere del anterior en que al fin el niño encuentra el control visual sobre aquello que está trazando, lo cual para él es una enorme conquista y lo comienza a disfrutar de una manera distinta. En este punto el niño ya comienza a representarse cosas muy elementales para tratar de plasmarlas, anticipa mentalmente lo que quiere hacer, aunque su inexperiencia hace que no se aprecie, para el observador, gran diferencia entre estos dibujos y los realizados en la etapa del garabateo desordenado. A los tres años puede copiar un círculo, pero no un cuadrado. “Los garabatos son ahora mucho más elaborados y en algunas ocasiones el niño descubre, con gran alegría, ciertas relaciones entre lo que ha dibujado y algo del ambiente” (Lowenfeld, 1980: 124), aunque puede no haber todavía ninguna relación entre aquello a lo que él se refiere y su representación visual. Aún en este momento lo importante sigue siendo el acto de trazar y de gozar mediante su actividad kinestésica.

La tercera etapa es la del “garabato con nombre” la cual es profundamente significativa ya que refleja una actitud de conexión entre sus movimientos y el mundo que lo rodea, por ello es que puede referirse a una determinada figura de su dibujo como una persona importante, generalmente su mamá o él mismo haciendo algo, o

bien algún otro objeto que le ha estado llamando la atención. Nuevamente, para el observador, lo probable es que no encuentre ninguna figura reconocible, pero no por ello deja de ser un paso enorme, pues su pensamiento ha cambiado del kinestésico al imaginativo (Lowenfeld: 1980). Se puede decir que su actividad representacional se ha activado a partir del reconocimiento de sus propias elaboraciones, pero a sus posibilidades perceptivas y motrices les queda todavía un largo camino por recorrer, es por eso que no conviene intervenir en sus producciones ni tratar de darle guías innecesarias.

Durante la etapa de la habilidad artística natural de los preescolares, no es preciso intervenir activamente, basta con facilitar a los niños materiales (crayones o xilófonos) y exponerlos a las correspondientes obras (cuentos o dibujos). Pero con el comienzo de la escuela y la preocupación por las normas y las convenciones, el medio debe asumir un papel más activo. (Gardner, 2005: 131)

Lo mismo sucede con la arcilla, el play-doh y resto de los materiales didácticos en general; lo oportuno y recomendable es que el niño se apropie —no en un sentido egocéntrico— de ellos tanto como sea posible para manipularlos, moldearlos, combinarlos, etc. con el afán exclusivo de poner a prueba sus habilidades motrices y kinestésicas, de liberar su pensamiento y su imaginación, pero sin frenar su autoestima e iniciativa que tanta falta le harán en los años venideros. Queda enfatizar que siempre hay niños pequeños que logran representar objetos de distintas índoles, como el “renacuajo”, característico de niños de cinco años —una persona hecha con cabeza redonda y un cuerpo sin volumen, trazado sólo con dos líneas para representar las piernas— y de acuerdo a la edad incluso incluyen caracterizaciones para distinguir y definir las circunstancias de un contexto determinado. Alrededor de los cinco años muchos niños ya son capaces de copiar ciertos objetos, y los hacen incluso bastante reconocibles, ello depende, además de las habilidades propias de cada niño, de un sistema de acercamiento particular al arte (Hargreaves, 1997). Para Gardner (2005) el sistema de enseñanza tiene mucho que decir; sin forzar las capacidades del niño de acuerdo a su nivel de desarrollo, se le pueden acercar al niño ciertos procesos para

que pueda, por sí mismo, percibir cómo es que representa las cosas un artista, y también se les pueden brindar ciertas técnicas de acuerdo al ritmo que cada niño lo demande.

La música y la danza tienen particularidades de asimilación, comprensión y significación que demandan una didáctica diferente. Ambas tienen algunos puntos de contacto importantes, ya que se basan, por un lado en la noción del ritmo, y por otra en la psicomotricidad, lo cual las puede transformar en excelentes aliados, sobre todo si se echa mano de la expresión corporal. A diferencia del teatro o del dibujo y las artes plásticas, la noción de pulso y ritmo es fácilmente identificada incluso por los lactantes; ¿quién no ha visto mover el cuerpo entusiasmadamente a un niño de 18 meses con alguna música de su agrado e incluso de su preferencia? Esa podría ser la prueba de que el sentido estético prácticamente nos viene desde muy pequeños, no queriendo decir que sea algo que no se debe desarrollar. Si se sitúa a un niño pequeño en un ambiente donde hay algunos instrumentos musicales a su alcance como sonajas, maracas, baquetitas, xilófonos, flautines, etc. y algunas personas ejecutando tales instrumentos u otros, haciendo música solos o mediante la ayuda de un reproductor, podrá verse inmediatamente su sonrisa y su natural deseo por tomar uno de ellos y sumarse a la batucada. Si no tiene práctica no podrá llevar el ritmo adecuadamente, pero si la escena se repite con cierta asiduidad, en algún momento, a la edad de 3 o 4 años probablemente su sentido interno del ritmo logrará compaginarse con el resto de participantes. Para Willems (1962) este sentido se manifiesta en el niño pequeño mediante el movimiento, ya que responde al mismo de manera natural, intuitiva, sin necesidad de racionalidades ni cálculos, así que no hace falta, en este nivel, de teorizaciones ni explicaciones. Lo mismo sucede con la discriminación tonal, ya que la escala diatónica se construye a partir de ciertos principios físicos presentes en la naturaleza, como lo son los armónicos. Según Willems (1962) el oído del niño se puede ajustar naturalmente a los tonos, de allí la importancia de que toda referencia auditiva cuente con una adecuada afinación, tanto de los instrumentos con los que se

trabaja como la voz cantada. Por lo tanto, la labor musical de la educadora, cualquiera que sea, debe contar con un acompañamiento impecable de afinación de voz, de otra manera, si se expone al niño a tonos que no responden a la naturaleza de los armónicos mediante cantos desafinados, se “deforma” o simplemente no se desarrolla el sentido del oído musical, logrando un efecto contrario del que se supone que se pretende promover. Existe una infinidad de propuestas para la implementación de situaciones didáctico-musicales (Raspo de Vanasco, 1998, 2000; Gianni, 1998; Pescetti, 1996, Díaz y Giráldez, 2007) mediante las cuales se pueden estimular las habilidades musicales y el gusto por su audición. La metodología no es tan compleja, pero si demanda de un dominio mínimo del ritmo y de afinación de la voz del o de la docente a cargo.

La danza va de la mano de la práctica musical, ya que en ambos casos se requiere de la audición y apreciación musical y sonora. Es más adecuado pensar en una expresión corporal que en una expresión dancística en la etapa del preescolar, aunque no quita que el niño pueda ejecutar algunos pasos esquemáticos de baile. Por ello no sería recomendable, a menos que se cuente con suficiente metodología y conocimientos sobre la didáctica de la danza en el preescolar, que la educadora se aventure al montaje de danzas estructuradas en una etapa en donde el niño debe, más que otra cosa, estar activo a partir de su libre expresión.

En las escuelas donde se fomenta la educación artística, lo que se procura no es la perfección o la creación y ejecución de danzas sensacionales, si no el efecto benéfico que la actividad creativa del baile tiene sobre el alumno. La cuestión referida a la presentación de danzas en las escuelas debe abordarse, por lo tanto, con extrema delicadeza y tendrán que seguirse ideas y procedimientos definidos que deben ser analizados en detalle. (Laban, 1975: 76)

En cambio, para fomentar aspectos como la psicomotricidad y el sentido del ritmo, la expresión corporal y el movimiento libre son más que suficiente, pues el niño goza de la música y de las acciones que su cuerpo efectúan en función del compás. Es más gratificante para el niño, responder imitativamente con movimientos de expresión corporal —donde bien puede portar un instrumento musical en la mano— mientras

nadie le tendrá que corregir ninguna clase de torpeza, que tener que repetir hasta el cansancio esquemas corporales rígidos que prometen con aburrirle o incluso generar resistencias por la dificultad y falta de significación que le implican.

En resumen, la mayor parte de las experiencias expresivas que puede tener el niño, y que son sustancialmente formativas y significativas, se relacionan mucho más con lo que sus posibilidades psicomotrices y su incipiente mundo representacional le pueden proveer, que con la pretensión de educarle de acuerdo a formatos y técnicas del arte enfocados hacia aquello a lo que los profesionales deben dedicarse. Existen, de igual modo, diversas propuestas para la aplicación de actividades de expresión corporal que pueden ser sumamente motivadoras (Stokoe, 1967y 1993; Harf, 1998; Lowell, 1998; PENCHANSKY, 1998; Jaritonsky, 2000) y que pueden brindar guías lo suficientemente accesibles para complementar aquellas necesidades de movimiento para ser abordadas en el preescolar.

Según se expuso anteriormente el nivel de escolaridad preescolar es hoy por hoy obligatorio, aunque a pesar de ello no se haya cubierto la totalidad de la escolarización de los niños pequeños y la asistencia siga siendo aún muy baja con respecto a los ideales educativos de nuestro país. De allí la importancia de contar con enfoques pedagógicos que justifiquen los esfuerzos del pueblo mexicano a través del Sistema Educativo Nacional. Existen diferentes factores a tomar en cuenta si se pretende educar para la vida y para el trabajo, una de ellas, a la que más importancia se le ha dado en las últimas décadas, se refiere a la necesidad de que México se integre a las exigencias del mundo globalizado, para lo cual se requiere que nuestros estudiantes cuenten con las habilidades necesarias para adaptarse a las diferentes opciones de actividades que, día a día nacen en el mercado laboral y para las cuales no existen recetas preestablecidas. Por ello la insistencia de adoptar una mirada centrada en el desarrollo de competencias. Se apuesta, según puede verse a partir de los diferentes puntos expuestos en este capítulo que la tendencia pedagógica que ha regido en los

últimos años ha privilegiado aquellos campos formativos que se caracterizan por el desarrollo del sistema cognitivo del estudiante; en el nivel preescolar sus máximos protagonistas son lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. Sin embargo no se están tomando lo suficientemente en cuenta las aportaciones que otros campos formativos, como Expresión y apreciación artísticas —que aparentemente no se relacionan con la cognición— hacen por el desarrollo mental en general. Tampoco se está considerando que para un desarrollo cognitivo óptimo se requiere de poner en juego las motivaciones, a pesar de que en los discursos se destaca continuamente la importancia del juego. Los jardines de niños cuentan, en mayor o menor medida, con la infraestructura y recursos para educar a los párvulos, para ello la educadora suele manifestar amplias capacidades creativas naturales al cursar la Licenciatura en Educación Preescolar, que podrían ser mejor aprovechadas si tuviera un poco más de libertad para observar más e intervenir menos; es decir, para que ella pueda darle la oportunidad a los niños, mediante el favorecimiento de ambientes de aprendizaje, de manifestar sus necesidades e intereses y planear en función de ello, en vez de enfrascarlos en rutinas agobiantes aparentemente didácticas. Las planeaciones semanales en los jardines suelen ser bastante rígidas (ver anexo 2, tabla 6, pp. 277) y los niños no tienen más opción que integrarse en ellas. Aunque no todo lo que se hace en el jardín es aburrido, sí se podría pensar en apostar por una interrelación de los diferentes campos formativos de un modo más integrador, en donde las motivaciones, intereses y pleno ejercicio de las facultades simbólicas de los niños actúen a favor no sólo del desarrollo de sus capacidades cognitivas, sino físicas, de observación, autorregulación, empatía, sentido ético y estético y autoconocimiento, todo a partir de las mismas actividades, y no una para cada cosa por separado como usualmente se considera.

## Un acercamiento a las representaciones sociales

*La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas*  
Jean-Claude Abric

Mediante la actividad de investigación que se centró en conocer las RS<sup>12</sup> de las educadoras sobre educación artística y que dio origen al presente informe, se pretendió comprender, y por lo tanto describir, una determinada forma de pensar, que concibe ciertas particularidades, e incluso actúa o deja de hacerlo en relación con nuestro objeto, la educación artística, por parte de nuestro sujeto, que en este caso es la educadora. Aunque se destacan como especialmente importantes las concepciones de una educación artística en lo general, queda implícito que esta, vista como un tema socialmente compartido, atañe también una parte del quehacer de la educadora, quien se encarga de la formación inicial de los preescolares, los futuros profesionistas que un día egresarán del sistema escolarizado. Las relaciones entre el sentido común y la formación profesional de las educadoras pueden demostrar no sólo el modo en que ellas enseñan, favorecen, estimulan, descuidan u omiten la educación artística en los preescolares, sino la manera en que impactan sus posturas pedagógicas al resto de los contenidos curriculares, así como el modo en que abordan los mismos mediante los procesos docentes llevados a cabo en sus centros de trabajo. Es entonces indispensable, para recuperar esta visión de las educadoras sobre dicho tema, dejar en claro a qué nos referimos con RS y a qué se refieren sus aportaciones en tanto formas de pensar que de maneras diversas, y tarde o temprano, se reflejarán en el modo de concebir y abordar las prácticas educativas.

---

<sup>12</sup> Para omitir repeticiones del concepto de representaciones sociales, al que ineludiblemente se tendrá que recurrir de manera continua, se abreviará mediante las iniciales RS.



Moscovici (1979) quien representa una de las vertientes iniciales de las RS, acuñó dicho concepto en respuesta a la valoración del conocimiento "ingenuo" que se presenta en un contexto determinado, es decir, el sentido común, una visión comprendida como un conjunto de saberes, creencias y concepciones que, entre otras cosas, orientan las prácticas que se presentan en dicho entorno. Las bases de la teoría de las Representaciones Sociales se localizan en la idea que dicho investigador cultivó mediante su tesis doctoral en la Sorbona en París, mediante la cual explora las representaciones sociales del psicoanálisis, valiéndose de encuestas dirigidas a muestras poblacionales, y a un análisis exhaustivo y minucioso de los contenidos de prensa en un momento social determinado. De allí publicó su libro, en 1961 *La psychanalyse son image et son public*<sup>13</sup>, entre otras publicaciones que darían seguimiento a sus propuestas.

Vale mencionar que Durkheim, desde finales del siglo XIX había acuñado el término de representaciones colectivas (1968, 1988) que tomó una considerable difusión hacia los años veinte (Moscovici, 2003) precedida del concepto de "conciencia colectiva" (Ritzer, 1993: 22). La noción de representaciones colectivas fue de inestimable importancia para el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, a pesar de que Durkheim daba poca importancia a las relaciones intersubjetivas en la construcción del pensamiento social. No obstante Moscovici influenciado por el pensamiento de Piaget y Vigotsky (Moscovici 2003), exhibe una mirada psicológica a los fenómenos sociales que hasta el momento habían sido examinados desde el campo de la sociología.

El impacto de los hallazgos y aportaciones de Moscovici dio lugar a nuevos trabajos enfocados bajo el concepto de "representaciones sociales" por múltiples investigadores, como Abric (1994), Doise (2005), Jodelet (2008) y otros muchos, quienes han reportado experiencias de investigaciones empíricas mediante novedosos

---

<sup>13</sup> La versión en español se da a conocer en 1979 como: El psicoanálisis su imagen y su público

instrumentos para la recogida, tratamiento e interpretación de información, incluso haciendo comprobaciones de supuestos mediante diversas estrategias (Abric, 1994).

El estudio de las representaciones sociales implica dos aspectos sustantivos: un objeto y un sujeto, es decir, el conocimiento de un tópico en particular como puede ser la familia, el campo, una persona pública, la violencia, el metro, el psicoanálisis, la educación artística, el narcotráfico, la moda, los policías, etc., y, por otro lado una población determinada, un grupo social no necesariamente establecido geográficamente sino por factores de orden cualitativo como un ambiente en particular; ejemplo de ello pueden ser los estudiantes universitarios, los migrantes, la prensa escrita, una etnia o comunidad específica, los niños de la calle, los pescadores, los ferrocarrileros o las educadoras entre una lista de actores sociales prácticamente interminable. En otras palabras, adentrarse en las representaciones sociales supone conocer las nociones, creencias, imágenes, información, actitudes y aquellas posturas encerradas en el sentido común que cierta población tiene respecto de una cosa en específico. Es por ello que su estudio se ha diversificado de tal modo que puede aportar información significativa dentro de prácticamente cualquier ámbito, trátase del sector político, de las comunicaciones, agropecuario, migratorio, salud, urbanístico, laboral, o educativo entre muchos otros. Uno de los espacios más representativos de difusión e interacción entre las experiencias y aportaciones de conocimiento de dichos ámbitos tienen lugar en la Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales que, desde 1992, con una edición bianual se celebra alternadamente —con algunas excepciones— en un país europeo y otro no europeo. En México se llevó a cabo en la Ciudad de México en 1998 y en Guadalajara en el 2000 (CIRS, 2016)<sup>14</sup>. Por su parte en México se han celebrado hasta el año 2017 cuatro coloquios organizados por la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales con aportes metodológicos y epistemológicos de diversas temáticas como

---

<sup>14</sup> La siguiente Conferencia Internacional (CIRS XIV) y IV Jornadas Nacionales sobre Representaciones Sociales (JNRS), “Identidades y Conflictos Sociales”, tiene lugar en la ciudad de Buenos Aires los días 1° al 3 de agosto de 2018, poco después del cierre del presente informe.

migración, violencia, exclusión, medio ambiente y sustentabilidad, política, salud y educación entre otros (RENIRS, 2016).

En el terreno educativo, el campo de las RS comienza a tomar forma en México a mediados de los noventa (Piña y Cuevas, 2004; Mireles y Cuevas: 2003; Cuevas, 2010) y, paulatinamente, se han incrementado los estudios relacionados con los distintos actores que forman parte de las instituciones educativas. Para principios de la primera década del siglo XXI, ya se contaba con más de treinta documentos vinculados con las RS (Piña y Cuevas, 2004) y su número ha ido en aumento. Actualmente, ya son muchas las tesis del ámbito educativo, tanto de licenciatura, maestría y doctorado en distintas universidades que atienden dicha temática.

### **Origen de la teoría de las representaciones sociales**

Al igual que se hace hoy día, sociólogos del siglo XIX como Comte (2004), Spencer (2010) y Durkheim (1988) debatieron una serie de temas relacionados con su quehacer como estudiosos de las sociedades y los fenómenos que las caracterizan, por ejemplo las formas de pensar de grupos específicos de personas. Durkheim, quien se destacó por sus estudios innovadores en dicho campo, como el realizado sobre el suicidio (Durkheim, 2008) no desdeñaba la utilidad de la psicología en el campo de la sociología. Él admitía que cierta preparación del sociólogo, en este terreno, podía ser provechosa, sin embargo debía mantenerse al margen de los postulados y métodos de dicha disciplina si pretendía hacer una sociología rigurosa. Una característica elemental de la primera es el estudio del sujeto, del individuo como ser biológico y social, puesto que se encarga de conocer el universo interno de la persona y desde allí analizar su contexto, al contrario de la sociología, que se dedica al estudio de lo externo al individuo, es decir la colectividad, y desde ella estudiar los fenómenos y sujetos que la conforman. Por su parte, tanto Spencer como Comte creían que no era posible estudiar la sociedad si no se tomaba en cuenta como punto de partida, los intereses del individuo, dado que a final de cuentas era quien ejercía los cambios sociales en

función de sus propias conveniencias. De allí la necesidad de estudiar al individuo y tomarlo en cuenta si se quiere conocer lo social. El mismo Durkheim explica la postura de Comte —de quien tuvo una notoria influencia— al señalar que:

Si la sociedad no es otra cosa que un sistema de medios instituidos por los hombres con miras a ciertos fines, esos fines sólo pueden ser fines individuales, pues antes que la sociedad existiese lo único que podía existir eran individuos. Por tanto, es el individuo de donde emanan las ideas y las necesidades que han determinado la formación de las sociedades, y si es de él de donde todo proviene necesariamente será por medio de él como deberá explicarse todo. (Durkheim, 1988: 155)

El positivismo, que tanto promulgara su creador, rechaza la posibilidad de encontrar algún tipo de verdad en lo intangible, es por ello que se sujeta a las evidencias objetivas y concretas que brindan las ciencias naturales; ve a la sociedad más como una suma de individualidades orgánicas que como un órgano con vida propia constituido por individuos como sería visto por Durkheim. No obstante, Comte consideraba que “El hombre va directamente de lo biológico a lo social, de la animalidad a la humanidad, y su verdadera individualidad se alcanza al dar este paso” (Muglioni, 1996).

Para Durkheim los intereses individuales no son, a fin de cuentas, sino el reflejo de la coerción que la sociedad en su conjunto ejerce sobre la capacidad del individuo para tomar sus propias decisiones, conducir sus propios pensamientos, generar sus representaciones y actuar conforme a lo establecido e institucionalizado, puesto que las estructuras sociales implican formas de pensamiento colectivas que nada tienen que ver con las formas de pensamiento individuales. El sociólogo francés ve a la sociedad como un cuerpo con conciencia propia, como un ser que, conformado por individuos, es completamente ajeno a ellos, dado que no comprende sólo una suma de las formas de pensar de las personas, sino las relaciones que se desprenden de ellas, “del mismo modo que para él, la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreductible a la actividad cerebral que lo hace posible, la representación colectiva no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos” (Moscovici,

1979:16). Durkheim, a pesar de mantenerse firme en el terreno de la psicología social, reprueba las posturas que consideran la intervención de la psicología para otorgar la última palabra en la comprensión de los hechos sociales<sup>15</sup>, mismos que por su carácter exterior, dotado de objetos culturales —costumbres, creencias valores, normas— y madurados históricamente, se encuentran insertos en la conciencia colectiva, más que en la propiamente individual.

Spencer, por su parte, coincide con Comte en que de cualquier modo será necesario estudiar al individuo, porque es éste quien finalmente toma las decisiones que determinan los cambios sociales, porque son personas en lo particular quienes afectan a las comunidades a las que pertenecen. El sujeto se comporta de acuerdo a sus intereses y apetencias, y esto afecta ineludiblemente al contexto social en el que se inserta. Durkheim en *Las reglas del método sociológico* (1988) hace referencia a la posición de Spencer diciendo: “Por otra parte, esta acción que el cuerpo social ejerce sobre sus miembros no puede tener nada de específico, ya que los fines políticos, no son nada en sí mismos, sino una mera expresión compendiada de los fines individuales (Durkheim, 1988: 157). Es decir, para Spencer los actos que afectan a la sociedad son generalmente individuales o propiciados por individuos regularmente insertos en posiciones de poder (Spencer, 2010). El pensador inglés sostiene que, sin desconocer que parte de los comportamientos del sujeto se ven influenciados por el contexto social en el que se inserta, no deja de tener una conciencia individual, mediante la cual está en posición de actuar de tal o cual forma sin más mediación que su propia volición.

Este debate, del cual sería anticipado postular un ganador, deja claro de cualquier forma que la posición de Durkheim, fundamentada en su ardua labor sociológica, cuenta con mayores y más apropiados argumentos para sostener sus

---

<sup>15</sup> En el segundo capítulo de su libro *Las reglas del método sociológico*, Durkheim sostiene que los hechos sociales, como fuerzas y estructuras externas al individuo, coercitivas en su definición, sólo pueden existir donde hay una organización social definida. Estos hechos deben ser tomados como “cosas” dado que pueden ser estudiados objetivamente.

aseveraciones; aporta una nueva categoría al lenguaje sociológico, determina que las representaciones sociales<sup>16</sup> son los acuerdos sociales mediados por conceptos que no tienen un origen individual, sino que se derivan de la conciencia colectiva a la cual deben su sentido y para la cual existen. Es necesario que al analizar la categoría que Durkheim bautizó como representaciones colectivas, se considere que para él no hay otra manera de estudiar la sociedad más que a partir de la sociedad misma, y que la subjetividad del individuo será tema de la psicología, la cual conlleva sus propios principios epistemológicos, no aptos para determinar la naturaleza de los hechos sociales. “Para comprender el modo como la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, lo que hay que considerar es la naturaleza de la sociedad y no la de los particulares” (Durkheim, 1988: 43). Ya que “las imágenes y las representaciones individuales provienen de la combinación del organismo físico con el medio, pero son inestables y efímeras” (Castorina, 2006: 145).

Para Durkheim existen dos clases de pensamiento, uno colectivo y otro individual, pero el segundo no tiene repercusiones en el primero salvo para reforzar las representaciones colectivas a plazos tan largos que quedan completamente fuera de la subjetividad del individuo que forma parte de la sociedad en la cual se origina; es decir, nadie propiamente es testigo de la elaboración como tal de los conceptos, no existen responsables individuales de su génesis; para ello se ha requerido de una confirmación, aprobación y apropiación reiterada de los mismos a través de las generaciones.

Las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación que se extiende no solamente en el espacio, sino en el tiempo; para hacerlas, una multitud de espíritus diversos ha asociado, mezclado, combinado sus ideas y sus sentimientos; largas series de generaciones han acumulado en ellas su experiencia y su saber. Una intelectualidad muy particular, infinitamente más rica y más compleja que la del individuo, se ha como concentrado allí. (Durkheim, 1968: 20)

---

<sup>16</sup> A pesar de que Durkheim promueve su categoría de *representaciones colectivas*, en “Las formas elementales de la vida religiosa” (1968) también hace uso de la categoría de *representaciones sociales*.

Si bien este sociólogo francés no tiene un especial cuidado en definir lo que entiende por representación, queda claro que no hace referencia a objetos observables, pues ellos no tienen interés para el estudio del pensamiento abstracto, propio de las instituciones y del orden social que estas configuran; por ello, habla de representaciones colectivas, situándose en un nivel sociológico más que psicológico. En dado caso, las ubica dentro del terreno de los conceptos, en particular de aquellas asociaciones del lenguaje que remiten a fenómenos sociales o de las dimensiones más complejas de la realidad. Lo mismo sucede con las categorías, las cuales tienen por función dominar y envolver todos los conceptos enmarcando permanentemente la vida mental. “No solamente provienen de la sociedad, sino que las cosas mismas que expresan son sociales” (Durkheim, 1968: 449). Sus alcances no se limitan a los asuntos sociales, sino que envuelven y determinan la realidad en su conjunto. Pero ellas, las categorías, gracias a su naturaleza conceptual, no pueden renunciar a su origen en la colectividad, derivan de ella y de aquellos fenómenos que la han definido a través del tiempo y el espacio, de la experiencia acumulada, de las instituciones y el conjunto de signos culturales que definen a los grupos sociales y que les han dado sentido e identidad históricamente.

Al contrario si, como nosotros pensamos, las categorías son representaciones esencialmente colectivas, traducen ante todo estados de la colectividad; dependen de la manera en que ésta está constituida y organizada, de su morfología, de sus instituciones religiosas, morales, económicas, etc. Hay pues entre estas dos especies de representaciones toda la distancia que separa lo individual de lo social, y no se pueden derivar las segundas de las primeras como no se puede deducir la sociedad del individuo, el todo de la parte, lo complejo de lo simple. (Durkheim, 1968: 19-20)

No obstante, a pesar de su extremismo respecto al origen social de las representaciones colectivas, Durkheim reconoce que cierto impacto de las relaciones que ellas expresan se encuentra de una manera implícita en las conciencias individuales. Apoyado en el psicólogo James, sostiene que el hombre tiene un sentido de la temporalidad y de la espacialidad, mediante el cual es capaz de valorar los

estímulos del medio en el que se inserta, de tal modo que los conceptos resuenan en su capacidad cognitiva; siente las semejanzas entre los mismos y su experiencia. Es así que las representaciones nuevas formadas por aproximación cobran un carácter genérico, sin embargo se encuentra la limitante de que el individuo sólo puede fusionar las imágenes similares mediante los objetos que se exhiben a su percepción de manera directa, lo cual no lo puede llevar más allá de lo que la sociedad en su conjunto ha producido mediante las representaciones colectivas.

El individuo, en la visión de Durkheim, vive a menudo con la ilusión de que lo que piensa, lo que decide, lo que planea hacer y lo que realmente hace, se debe a su exclusiva forma de ver el mundo y a sus capacidades personales para enfrentar las situaciones que se le presentan, a su autonomía como ser social y a su individualidad. Lo que posiblemente ignora, en el fondo, es que eso que piensa, eso que planea hacer y sus acciones forman parte de un pensamiento colectivo inscrito en cada integrante del grupo social al que pertenece, mismo que se ha impregnado en sus representaciones personales de manera impuesta desde el cúmulo de referentes colectivos que dan sentido al orden social. Por supuesto, “no puede producirse una realidad colectiva si no están dadas las conciencias particulares, pero esta condición necesaria no es suficiente. Además es preciso que estas conciencias estén asociadas y combinadas de un cierto modo; es de esta combinación de lo que resulta la vida social y, por tanto, la que la explica” (Durkheim, 1988: 160). Desde que nacemos percibimos una serie de prácticas y costumbres que nos describen la realidad de un modo específico, y que se reafirma mediante las relaciones sociales a lo largo de toda la vida; ese poder coercitivo que se nos impone se encuentra inscrito en los conceptos y categorías mediante las cuales elaboramos nuestras representaciones individuales.

...en el caso de esas creencias y esas prácticas que nos han sido transmitidas, ya hechas por las generaciones anteriores; las aceptamos y las adoptamos porque, al ser a la vez una obra colectiva y una obra secular, están investidas de una particular autoridad que nos ha enseñado a reconocer y a respetar la educación que hemos recibido. Ahora bien, hay que tener presente que la



inmensa mayoría de los fenómenos sociales nos llegan por esa vía. (Durkheim, 1988: 58)

Pero esas representaciones colectivas que comunicamos mediante conceptos no se encuentran de manera aislada, generalmente forman relaciones de acuerdo al contexto en que se insertan, de allí la necesidad social de clasificarlas. Estos ordenamientos, al igual que los conceptos mismos, están dados colectivamente y nos vienen de igual modo por la conciencia colectiva, es decir, aunque nos parezca que individualmente participamos para jerarquizar nuestras representaciones, generalmente lo que hacemos es recurrir a un sistema de clasificación aprendido socialmente. Para Durkheim, incluso las habilidades de nuestro pensamiento lógico, como definir, deducir e inducir, se derivan de una construcción social. La espontaneidad lógica, según sus hallazgos, no es tan natural para el individuo como solemos creer. “En un principio, la humanidad carece de las condiciones más indispensables para la función clasificadora, por consiguiente, el hombre se encuentra muy lejos de clasificar espontáneamente y mediante una especie de necesidad natural” (Durkheim, Mauss, 1971: 16).

Durkheim y Mauss (1971) dedicaron importantes esfuerzos al estudio de las clasificaciones mediante las investigaciones de campo enfocadas en el modo en que se estructuran las creencias religiosas en diversos pueblos primitivos de Australia y Norteamérica principalmente. De hecho, entre las aportaciones de estos trabajos destaca su influencia en el funcionalismo de Malinowsky (Romero, 2003). Estos análisis los llevaron a concluir que la jerarquía lógica es simplemente otro aspecto de la jerarquía social, y que la unidad de conocimiento finalmente refleja la unidad misma de la colectividad que se extiende al universo (Durkheim y Mauss, 1971). Por otra parte, reconocen que es posible clasificar otra cosa que conceptos propiamente, y por mediaciones distintas a lo que supone el mero entendimiento, es decir, representaciones derivadas del sentimiento, de aquellas cosas que no se refieren a un simple objeto, sino que derivan de una actitud sentimental. Para infinidad de pueblos,

el espacio está profundamente diferenciado según las regiones y cada una de ellas tiene su valor afectivo propio; cada región está relacionada con un principio religioso característico que le distingue de los demás, y el valor emocional de las nociones no es otra cosa que el papel preponderante en que la colectividad se aproxima o se aleja de las ideas, valor que para efectos de clasificación implica un carácter dominante.

Un aspecto muy importante que Moscovici retomará del concepto de representaciones colectivas de Durkheim (Moscovici, 1979) es que estas no sólo describen la sociedad en tanto formas de categorizar o clasificar, sino que reflejan los modos propios de actuar y organizarse socialmente. Las representaciones sociales para Moscovici (1979) se estructuran mediante informaciones, campo representacional y actitudes, las cuales orientan las prácticas; es decir, no basta con creer que las cosas sean pensadas de un modo, saber cosas de ellas, ni contar con una imagen específica de cómo son, sino que se reflejan mediante las acciones, las cuales, finalmente son las que terminan de integrar dichas representaciones en lo cotidiano. Durkheim, como se ha dicho antes, considera que las representaciones colectivas no emergen del sujeto, quien, como parte del grupo social al que pertenece, las reproduce a través de su conciencia colectiva interiorizada y las afirma mediante sus actos. Lo expresa del siguiente modo:

El reino de los fines y de las verdades impersonales no puede realizarse más que con concurso de las voluntades y de las sensibilidades particulares, y las razones por las cuales éstas participan en él son las mismas razones por las cuales ellas concurren. En una palabra, lo impersonal está entre nosotros porque lo social está entre nosotros y, como la vida social comprende a la vez representaciones y prácticas, esta impersonalidad se extiende muy naturalmente a las ideas así como a los actos. (Durkheim, 1968: 455)

En palabras de Moscovici (2003), el tema de las representaciones colectivas circundaba, en los años veinte, por los ámbitos académicos de toda Europa, y fue de interés tanto para la sociología, como para la antropología y la psicología. Es por ello que Piaget y Vigotsky no habrían podido concebir sus teorías sin un análisis previo de las posturas epistemológicas, y sobre todo representacionales de Lévy-Bruhl y

Durkheim. Para éstos últimos, el individuo “primitivo” no se distinguía de su medio tal cual sucede con el hombre “civilizado” que puede, incluso como sujeto social, concebir su individualidad. En el caso del hombre “primitivo”, la idea del yo era una vaguedad fuera de lugar, pues el sujeto se consideraba parte del contexto social y natural (Lévy-Bruhl 1984; Durkheim y Mauss, 1971) sin cuestionar de ningún modo el origen o motivaciones del orden social establecido en el que vivía. De ahí que si el hombre “civilizado” muestra contrastantes diferencias con respecto al “primitivo” se deriva necesariamente de algún tipo de evolución, de un tipo de desarrollo que conviene aclarar.

Para Levi-Bruhl lo más importante, desde su noción de representaciones colectivas, es que el desarrollo histórico del conocimiento y de las representaciones se debía a cambios cualitativos e interrupciones en las estructuras cognitivas. Para Durkheim, si este desarrollo se llegaba a dar, se debía a un proceso más bien evolutivo (Moscovici, 2003). Para Lévi-Bruhl la representación primitiva y la moderna son incompatibles a tal grado que para pasar de una a la otra es necesaria la eliminación de su contraria. Esta idea resuena con la mentalidad de Vigotsky, pues propone que para migrar de la conciencia social a la conciencia científica hace falta un cambio radical, una ruptura revolucionaria. “Finalmente cabe mencionar que el predominio de la discontinuidad en el desarrollo humano en la obra de Vigotsky parece más vinculado con Lévy-Bruhl que con Durkheim” (Castorina, 2006). Esto parte de que para el psicólogo ruso, las mentalidades de los grupos se derivan de sus diferencias contextuales, lo cual afecta de manera directa el desarrollo de los procesos psíquicos superiores, a diferencia de los inferiores que son constantes, independientemente de su contexto cultural.

En cambio, para Durkheim la representación religiosa “primitiva” y la representación científica “moderna” “son dos pasos de un único proceso histórico que evoluciona de la primera a la segunda. Es decir, cuando un sujeto adquiere mediante una cierta evolución la capacidad de no depender de las creencias del medio

social en que habita, de contrastar la realidad física a partir de sus vivencias, y de responder a sus propias convicciones y sentimientos, sus representaciones colectivas paulatinamente migrarán hacia representaciones de carácter científico, entendiendo que estas últimas no son impermeables a la experiencia.

Piaget, por su parte está convencido, a partir de sus estudios con niños, que tanto las capacidades cognitivas como las representacionales, responden a etapas de desarrollo (Piaget, 1997a). Esta visión de Piaget, a partir de su propia metodología, coincide en cierta forma, e incluso podría estar influenciada por la posición durkheimiana (Castorina, 2006) de que “conforme los individuos se tornan menos subordinados a la colectividad y más capaces de percibir directamente la realidad física, y de reaccionar a sus propios sentimientos, las representaciones científicas modernas reemplazan a sus predecesoras no científicas” (Moscovici 2003).

Para comprender de un modo más puntual las características que definen las representaciones colectivas, o sus diferencias con las representaciones sociales propuestas por Moscovici (1979), se torna preciso profundizar, antes que nada, la noción de representación, ya que Durkheim (1968; 1988) quizá por su formación sociológica, más que psicológica, no deja suficientemente claro en sus escritos lo que entiende por representación (Moscovici, 1979: 28), sin embargo algunos psicólogos como Heider, Vigotsky o Piaget estudian los fenómenos psicológicos del sujeto donde tienen cabida los registros sensoriales, la percepción y sus vínculos con el lenguaje. La psicología genética de Piaget profundiza y expone cabalmente (Piaget, 2001, 1996) el proceso mediante el cual el niño pequeño construye su sistema representacional, y refuerza los planteamientos de Moscovici cuando este último toca el tema de la representación, sin embargo no es tanto en Piaget, sino en Heider en quien se apoya para aclarar sus mecanismos.

Queda claro que los registros sensoriales son indispensables para hacer posible la percepción, así como la capacidad para elaborar imágenes mentales es necesaria para poder representar algo, y no es sino hasta la llegada del signo o el símbolo que

una representación puede tener cabida. Representar es re presentar, presentar de nuevo, reproducir algo mentalmente; como diría Jodelet “Representar es *hacer presente en la mente, en la conciencia*” (1986: 475, cursivas del autor) pero en una nueva instancia, una instancia que a través del signo o la semántica evoca un esquema figurativo estando en ausencia del objeto. Para ello se requiere, como lo expone afinadamente Piaget, un largo proceso de adaptación a través del desarrollo infantil, en el que se involucran los registros sensoriales, la percepción, las imágenes mentales, el lenguaje y las representaciones. Moscovici no se ocupa de las etapas del desarrollo, sino del modo en que la socialización, con el lenguaje de por medio, da lugar a la construcción de esquemas figurativos del mismo modo que dichos esquemas se comunican socialmente mediante la acción de la palabra. Pero vayamos por partes, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, es decir de la génesis de la representación en tanto que nace de un vínculo figurativo del objeto perceptible en asociación con el concepto que lo alude, para llegar a su connotación social que depende del hecho comunicativo.

En un primer nivel, el del mundo tangible, material, una representación no puede generarse si no se tiene una experiencia vivencial previa, una imagen emergente con un precedente sensorial, pues sin ella el signo que refiere al objeto quedaría vacío. Partiremos de que la representación está a medio camino entre la imagen sensorial —principalmente visual, aunque puede ser auditiva o táctil— y la palabra que la evoca. Desde el punto de vista de la psicología clásica, y refiriéndose a los fenómenos de representación como conceptos mediadores entre concepto y percepción, Moscovici apunta lo siguiente:

Al lado de estas dos instancias psíquicas, una de orden puramente intelectual y otra predominantemente sensorial, las representaciones constituyen una tercera instancia, de propiedades mixtas. Propiedades que permiten pasar de la esfera sensorio-motriz a la esfera cognoscitiva, del objeto percibido a distancia a una toma de conciencia de sus dimensiones, formas, etcétera. Representarse una cosa y tener conciencia de ella es todo uno, o casi. (1979: 37-38)

El camino entonces transita del registro sensorio-motor a la percepción la cual es el instrumento organizador de las sensaciones para luego reconstruir mentalmente su imagen, es decir, representar y finalmente designarle un signo a dicha representación mediante un esquema simbólico articulado por el lenguaje. En el sentido inverso se partiría de la escucha, lectura o evocación interna de un concepto, y de aquello que simboliza, para despertar la construcción de imágenes mentales significativas. “Para nosotros, la representación no es una instancia intermediaria, sino un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables, porque se engendran recíprocamente” (Moscovici, 1979: 38).

Michel Denis, psicólogo-investigador parisino, especializado en procesos cognitivos, imágenes mentales, representaciones y procesos lingüísticos, presenta la categoría de *estructuras cognitivas permanentes* —cursivas del autor— para referirse a la información depositada en la memoria, que subyace en espera de su activación mediante un estímulo simbólico, y la de *actualidad cognitiva* para referirse a las unidades psicológicas que en determinadas circunstancias son “despertadas” “solicitadas” o “activadas”. “Desde este punto de vista la actividad de formación de imágenes se puede concebir como la implicación de un proceso de carácter componencial que actualiza un subconjunto relativamente específico de rasgos semánticos característicos de los conceptos: los rasgos semánticos figurativos” (Denis, 1984: 124).

Sin embargo los conceptos o vocablos mediante los cuales nombramos las representaciones son de origen social. Luego entonces, cuando una representación es evocada mediante la palabra, el aparato representacional del individuo construye internamente la imagen a la cual refiere el concepto con base en el inventario de experiencias iguales o semejantes a la descripción referida; eso es a lo que Piaget llamaría representar mediante el mecanismo de asimilación y acomodación (1991, 1996). Concebir este primer nivel de representación no tiene mayores problemas porque hace referencia a objetos perceptuales, es decir, captados mediante el cuerpo y los sentidos; en dado caso, el aparato representacional se encarga de adecuar la

similitudes entre lo que designa la palabra y la experiencia más cercana del sujeto con el objeto en función de su sistema previo de clasificación.

En un segundo nivel, las representaciones dependen de un mecanismo menos básico: es el ámbito de las categorías. En este punto podemos referirnos a términos que engloban características más generales, y otros que se refieren a los significados específicos dentro de los mismos. Siguiendo a Denis (1984) por ejemplo “árbol” es una categoría general, y por lo tanto menos específica que “cedro” ya que esta última, además de las características generales de los árboles, tiene rasgos particulares que lo diferencian de otras especies. “Así, la mayor especificidad de un concepto se deberá a un aumento de la participación de los rasgos semánticos figurativos en el conjunto de los rasgos que lo definen, comprendiendo los significados más específicos, además los rasgos que les son propios, todos los de los conceptos subordinados” (Denis, 1984:133).

En un siguiente nivel pasamos a las expresiones abstractas que sólo tienen validez mediante las estructuras semánticas, las cuales, para poder ser representadas mentalmente deben formar parte de un contexto informativo, emocional o figurativo. Como ejemplo, al enunciar la palabra “sistema”, esta se puede referir a connotaciones sociales o políticas en un determinado contexto; siendo así “activará” los símbolos asociados a la realidad social del sujeto en cuestión, como la imagen del Tío Sam, o el mazo y la oz. En otro contexto, por ejemplo en el matemático, las asociaciones se podrían referir al sistema de medidas; por consiguiente las representaciones evocadas se relacionarán con aquellas cosas que suelen medirse o con las que se miden las cosas, como una báscula o una regla. Entre más preciso sea el contexto, las representaciones o imágenes mentales asociadas serán menos subjetivas y disímiles. “Una forma privilegiada de representación de nociones abstractas es la que recurre a símbolos en imágenes. La utilización de estas representaciones acompaña, y favorece en general, el aprendizaje de términos abstractos, vaya o no unido este aprendizaje a una consigna explícita de formación de imágenes” (Denis, 1984).

De este modo, las representaciones no aluden a los objetos cognoscibles mediante los sentidos; refieren a entidades abstractas o realidades que sólo tienen cabida dentro de la dimensión social, pues deben ser interpretadas, ya no mediante los registros sensoriales, sino a través de la cognición asociada al lenguaje. No es posible construir internamente las representaciones de origen social si no se cuenta con acuerdos colectivos respecto al significado de los conceptos abstractos. Dicho de otra manera, tanto las representaciones individuales como las sociales son construcciones que realiza el sujeto al momento de presentarse el concepto que las designa; la diferencia estriba en que las primeras dependen de la experiencia personal del sujeto y por lo tanto cuentan con un grado de objetividad empírica, y las segundas, tienen un origen en la colectividad, y refieren a los aspectos meramente abstractos.

Hasta aquí podemos decir que es posible generar en la mente una imagen de algo sin que se requiera necesariamente de un concepto que la detone, por ejemplo una posición en un tablero de ajedrez o una melodía; y también se puede llegar a la representación de algo, que bien puede ser un objeto simple o abstracto a partir de una palabra que lo refiera, e incluso de un símbolo o un signo, pero no es posible concebir una representación social sin una referencia conceptual compartida socialmente entre los miembros de un grupo delimitado, en este caso por los intereses del investigador.

La noción de educación artística da lugar a este segundo tipo de representaciones por su naturaleza abstracta. Aunque podemos partir de que la palabra “educación” es un concepto con cierto grado de universalidad y con ello puede propiciar una idea bastante común, puede significar cosas distintas para cada persona de acuerdo a su propia experiencia. Al agregarle la noción de “artística” la educación de la que hablamos se ciñe a un campo específico del terreno educativo, pero no por ello evocará necesariamente las mismas imágenes en cada quien, ni siquiera dentro de un mismo grupo social. Podría pensarse que nuestro sujeto, la educadora, generará una idea común o imágenes equivalentes de aquello a lo que se



alude mediante esta asociación lingüística, no sólo por el hecho de estar ella inmersa en la temática educativa, sino por su necesidad de cumplir con una determinada exigencia curricular que al menos de manera hipotética debería permear sus prácticas profesionales. No obstante, y como se mostrará en el capítulo cinco, se verán reflejados los distintos tipos de imagen evocados en las educadoras mediante estas palabras detonadoras, las cuales, siendo objeto del presente proyecto de investigación, nos sitúan en este siguiente nivel de representación que implica un conocimiento situado en la colectividad. Es a partir de la comprensión del sentido que damos a la noción de representación, o sea, estos acuerdos e imágenes compartidas respecto al significado de los conceptos, lo que nos permitirá avanzar hacia la noción de RS.

Migrando de la idea de representación a la de representaciones sociales daremos un siguiente paso. Aunque nos hemos acercado a la noción de representación desde una perspectiva psicológica, la teoría propuesta por Moscovici considera las RS como un fenómeno igualmente sociológico, en donde la colectividad determina la experiencia del sujeto tanto como el sujeto influye en la percepción social. Acercándonos un poco más a lo que pudiera definir las RS, sería posible decir que las RS son procesos y contenidos discursivos o semánticos que dan cuenta de nociones, creencias, imágenes, opiniones y actitudes, que partiendo del pensamiento del sentido común y de la información de la cual éste se nutre, orientan las prácticas de los distintos grupos sociales, y pueden ser identificadas por metodologías específicas de la teoría de las RS. Sin embargo parece ser un intento algo simplista e insuficiente para dejar en claro su especificidad. A continuación se hará mención de algunas aproximaciones para definir las RS por parte de distintos especialistas en el tema, iniciando por Moscovici:

La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979: 18)

Flament, en una cita localizada por María Banchs agrega: “Podemos decir que una representación social es un conjunto organizado de cogniciones relativas al objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea respecto a ese objeto”. (Banchs, 2000: 3.6)

Con todo lo expuesto hasta el momento, una definición completa de las RS sería tan extensa que podría perder sus propiedades semánticas. Según el Diccionario de la Real Academia Española, una definición es una proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial. La dificultad para definir con precisión las RS se desprende de que tienen una doble naturaleza, una de origen sociológico, derivada de las interacciones sociales, y otra de origen psicológico, derivada de un campo representacional que de manera continua construye y reconstruye el sujeto. Tomás Ibáñez, coincide con la dificultad para elaborar una definición:

En efecto, el tipo de realidad social al que apunta el concepto de representación social está finalmente zurcido por un conjunto de elementos de muy diversa naturaleza: procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos, sistemas de valores...que deben tener cabida simultáneamente en el instrumento conceptual utilizado para dilucidarlo. Es fácil comprender que no nos arriesguemos, en estas circunstancias, a sugerir una definición clara, precisa y escueta de representaciones sociales. (Ibáñez, 1994: 171)

A pesar de la complejidad para construir una definición sintética y exacta de las RS, se puede, mediante algunas expresiones de los principales teóricos que las fundamentan, complementar la comprensión de sus principales características. Jodelet señala que:

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (1986: 472)

Moscovici complementa esta aproximación diciendo que “las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo dado” (1979: 33). Abric armonizando con Moscovici enfatiza que las RS determinan los comportamientos y las prácticas, que son una “guía para la acción” (Abric, 1994:13). Estas son, sin entrar en demasiadas auscultaciones o mayores redundancias algunas de las características que nos pueden ayudar a aproximarnos a una definición provisional.

Una vez que Moscovici define una postura con respecto a su noción de “representación” (1979) avanza en su teoría para plantear, a su vez, su perspectiva epistemológica, la cual se basa, en buena medida, en las nuevas aportaciones de la sociología que, desde un punto de vista más cualitativo, intentaban comprender los fenómenos sociales a partir de ámbitos menos cuantitativos —como se había estilado hasta el cambio de siglo, con una visión positivista— e involucrar aspectos poco explorados, como el conocimiento desprendido de la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003) en los diferentes grupos sociales, y la corriente psicológica y sociológica conocida como el interaccionismo simbólico, fundada por Mead (1982), debido a su interés creciente por aquello que puede conocerse a través del pensamiento del sentido común.

A Moscovici le tocó vivir otros tiempos muy distintos a los de Durkheim o Lévy-Bruhl, pero incluso a los de Vigotsky o de Piaget. De hecho Piaget era 29 años mayor que Moscovici. Esa es la principal razón de que el psicólogo social francés buscara otra forma de tratar con el tema de las representaciones. Para los años cincuenta, tiempos de la posguerra, la sociedad francesa había cambiado abismalmente. Ya no era posible constreñirse a clasificar a los grupos “primitivos” y a los “modernos” como antítesis social, y anexar a los franceses al segundo grupo debido a su aparente evolución en comparación con el primero. Para este momento

social, ya los medios de comunicación comienzan a difundir información respecto a diversos temas que hasta entonces se habían mantenido ajenos a la opinión pública. “Periodistas, sabios, técnicos, hombres políticos nos proporcionan continuamente comunicaciones sobre decisiones políticas u operaciones militares, experiencias científicas o inventos técnicos, etc.” (Moscovici, 1979: 34). Pero esa misma información podría repercutir de distinto modo a grupos sociales, raciales o de género disímiles. De allí la necesidad de situar las representaciones sociales, ya no de manera general y hegemónica como lo visualizaba Durkheim, sino de acuerdo a poblaciones definidas por un contexto delimitado, y no respecto a todo lo que éstas saben del mundo, sino a un tema en particular, de aquel que el investigador requiera una información concreta “una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa” (Moscovici, 1979: 17). Por ello, se interesa en aquello que puede aportar el sentido común, el que se ha forjado con base en la información que tiene un origen de carácter científico, y que se termina relacionando mediante su circulación con las experiencias cotidianas de los individuos.

El léxico que utilizamos de manera regular, en la vida diaria, se vale de multitud de conceptos que a través del tiempo han permeado nuestros hábitos de comunicación, se nutre de referentes que fundamentaron su objetividad, científica o prácticamente. Jodelet cita como ejemplo, cómo un hombre utiliza una palabra de diccionario para clasificar a las personas, emplea un término que implica una teoría sobre su naturaleza y las acciones que pueden derivar de ella, siendo así que se transforma en parte del acervo cultural. “Representación social que esta palabra, importada del conocimiento erudito, inyecta en el lenguaje cotidiano hasta convertirse en categoría del sentido común, en instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos ante él e, incluso, para asignarle un lugar en la sociedad” (Jodelet, 1986: 472).

En la actualidad, el acceso a la divulgación científica, así como a los conceptos y nociones propios de la ciencia, sobre todo a partir del acceso a la Internet en esta

era global (Cely y Perez, 2004) han transfigurado las ideas y las prácticas tanto del público en general como al interior de las instituciones. Lo que antes creía o hacía una persona en el entorno de su vida cotidiana se condicionaba por la palabra de los especialistas, pero estas creencias, acciones e incluso actitudes paulatinamente han cobrado independencia de los mismos, gracias a la circulación social de datos especializados provistos por el creciente acceso a fuentes de información y a la permanente exposición a la divulgación científica difundida por los medios masivos de comunicación.

Tanto la información como las nociones tienen un sentido, no necesariamente mediante la asimilación directa del dato publicado por un periódico, revista o un banner de Internet, sino por las creencias y opiniones que se forman a través de la comunicación social. La información se transforma y objetiva mediante su penetración en los grupos y en las prácticas que los definen. Las nociones compartidas respecto a los temas de interés de estas fracciones, son consensos o debates que se generan en torno al lenguaje o creencias colectivas, derivadas de la combinación de sus rasgos culturales con los conocimientos incorporados de los datos científicos, pseudocientíficos o simplemente de información vulgarizada o distorsionada. Moscovici se refiere a esto más como una reelaboración de acuerdo a los medios o materiales disponibles. “Esto se produce con el telón de fondo de un cambio históricamente decisivo de la génesis de nuestro sentido común, que no es el contagio de nuestras ideas, la difusión de átomos de ciencia o de información que observamos, sino el movimiento en cuyo transcurso se socializan (Moscovici, 1979: 16).

Pero es en la vida cotidiana donde se gestan estas formas de pensamiento situadas en la inconmensurable variedad de grupos sociales, dentro y fuera de las instituciones económicas, religiosas, educativas o familiares. Es allí donde las ideas provenientes de la prensa y de revistas, de la televisión, de Internet y de la publicidad en sus múltiples manifestaciones, se contrastan con lo factible, se interpretan de acuerdo a quien lleguen y con quien se compartan.

Existe un punto de intersección entre la información, de donde esta proceda, y las actitudes que los grupos sociales o las personas en lo individual se gesten a partir de ella; es en esta comunicación mediante el diálogo que las palabras sugieren mitos y realidades, situaciones sociales relacionadas directamente con los individuos o que les son auténticamente ajenas. De allí mana un extenso panorama de representaciones con el cual cada quien construye su mundo personal, verdadero o falso, que depende en buena medida de las opiniones e ideas de las personas que le rodean, mismas que dependen a su vez de las demás personas con quienes se vinculan y de la información con que toman referencias. Es a través del lenguaje, y los conceptos que lo complementan, que dos o más personas pueden derivar imágenes y sentimientos compartidos, equivalentes u opuestos.

Es en la vida cotidiana finalmente donde tomamos referencia de nuestras experiencias más significativas, es allí donde socializamos conceptos, ideas, creencias y donde se comparten en buena medida las bases de nuestra idiosincrasia. Las representaciones se hacen sociales en la medida en que nos relacionamos con el mundo física y simbólicamente, ya que las referencias que nos brindan el cuerpo y los sentidos, con sus cansancios, placeres, fortalezas y debilidades, se corroboran o ponen a prueba mediante las relaciones con los demás y con el modo en que interpretamos sus particulares visiones del mundo.

Sin embargo, para Berger y Luckmann (2003) existen muchas otras realidades, como los escenarios del artista, los sueños o las abstracciones del filósofo, mismas que nos distraen, en pocas palabras, de la más “real” de todas, aquella construida socialmente a través de la palabra. Estas otras realidades son productoras habituales de zonas limitadas de significado, y a menudo hacen entrar la conciencia en un área de tensión; de hecho no cuentan con la estabilidad que finalmente otorga la vida cotidiana, afianzada por los lazos sociales de los que depende y que la significan.

El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de lenguaje.

Típicamente yo “deformo”, por lo tanto, la realidad de éstas en cuanto empiezo a emplear el lenguaje común para interpretarlas, vale decir, “traduzco” las experiencias que no son cotidianas volviéndolas a la suprema realidad de la vida cotidiana. (Berger y Luckmann 2003: 41)

Estamos acostumbrados en la vida cotidiana a no prestar atención al modo en que relacionamos la información que conforma nuestro panorama cognitivo, emocional o perceptual. A menudo podemos referirnos a un evento del pasado que no vivimos pero que gracias a la precisa e ilustrativa descripción de alguien lo incorporamos a nuestra memoria, y al evocarlo se confunden las imágenes de origen perceptual con las representacionales, lo mismo con los sueños, que en ocasiones llegan a ser tan reales que a la distancia se confunden con episodios de nuestro pasado. Pero ello sólo ilustra la capacidad humana de generar imágenes y representaciones que aluden a la realidad tangible y real con la cual nos relacionamos de manera cotidiana. Es mediante el poder de las palabras que sugieren situaciones o efigies en el interlocutor que las representaciones cobran vida. Pero estas no son una sumatoria simple del lenguaje, sino que forman parte de un sistema de clasificación de acuerdo a la experiencia del sujeto o del grupo de sujetos que de algún modo comparten una “realidad”. Cada ámbito laboral, educativo, o social, en general, se encuentra inmerso en un escenario, delimitado por un lenguaje, una simbología o una problemática particular que pueden funcionar como condicionantes para una construcción compartida de realidad y, por lo tanto, de una determinada actitud frente a ella. Estas representaciones compartidas por los distintos grupos o sectores sociales median formas de comportamiento, precisamente porque vienen cargadas de emociones derivadas de la combinación de la experiencia compartida o socializada, con la información e imágenes dispuestas, a las que en términos generales dichos grupos tienen acceso. Esta influencia se establece de manera dialéctica entre los miembros de una colectividad.

En efecto, las imágenes, las opiniones, generalmente son precisadas, estudiadas, pensadas, únicamente en cuanto traducen la posición, la escala de valores de un individuo o una colectividad. En realidad se trata de un corte realizado previamente en la sustancia simbólica, elaborado por individuos o colectividades que, al intercambiar sus modos de ver, tienden a influirse o modelarse recíprocamente. (Moscovici, 1979: 32)

No sólo las opiniones, sino los prejuicios o los estereotipos forman parte de esta manera compartida de ver el mundo en donde unos etiquetan y otros son etiquetados de múltiples formas. Un ejemplo de ello es que, a partir de ciertas características de origen racial, de clase o género, determinados grupos sociales describen a su modo las distintas tipologías, de tal modo que los grupos estereotipados o criticados terminan por ceñirse en el molde que los representa. Esto deriva necesariamente de las nociones y actitudes desprendidas de un sistema de RS de ciertas colectividades que afectan indefectiblemente a otros grupos a los cuales de algún modo definen, porque las RS se caracterizan justamente, no tanto por ser reacciones a estímulos exteriores o por la reproducción de comportamientos, sino por su producción, así como del establecimiento de relaciones con el medio. Dicho de otra manera, las colectividades se definen y autodefinen en función de las relaciones entre grupos, que nunca se dan de manera aislada ni se desarrollan al margen de otros contextos. Esto puede ejemplificarse mediante una ruptura de tipificación que a menudo se comenta entre el personal de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, que se refiere a la imagen que la aspirante para educadora, al ingreso, a menudo tiene respecto a su futuro como estudiante de la LEP y como profesional de la educación preescolar, pues cree, a causa de dicha tipificación social de la educadora, que se le enseñarán multitud de cantos y juegos, y que la educación superior le proveerá de las herramientas suficientes, con las cuales llevar a cabo las actividades artísticas necesarias para su trabajo en el jardín una vez que egrese. Pero a lo largo de la carrera se da cuenta de que aquello era sólo una idea y que la realidad es mucho más compleja de lo que creía. Es así que paulatinamente —sobre todo durante el estudio del curso de Educación Artística como parte del currículum— entra en un proceso



de desmitificación y, apoyada por las prácticas profesionales en el jardín, concluye que esa idea que tenía poco antes de entrar en la Licenciatura, no era otra cosa que una tipificación, una idea, una creencia, una imagen ideal de las cosas más disfrutables que le podía ofrecer la carrera, pero que tristemente la realidad se encuentra a una distancia mayor de lo que podía haber previsto. Estas ideas de la tipificación no son excepciones, y muy por el contrario, pertenecen a un universo de clasificaciones que consignan y definen a los grupos de toda índole en nuevos grupos y tipificaciones de manera continua y dinámica. La comunicación social y la saturación informativa, como podrá constatarse en el siguiente apartado, están propiciando un cambio permanente de concepciones respecto aquello que de alguna manera nos implica, ya sean roles sociales, papeles institucionales, responsabilidades diversas, consensos, acuerdos, etc. Todo eso, sumado con otros componentes que se analizarán más adelante, y en sus más intrincadas relaciones y combinaciones dan lugar a la formación de las RS.

### **Formación de las representaciones sociales**

Al igual que en un organismo vivo, existe una serie de componentes desde las cuales se nutren las RS. Estas toman forma a partir de elementos de diversa índole, como lo son aquellos referentes culturales —artísticos, científicos, étnicos, gremiales, etc. — propios de cada grupo social conformados por su información histórica, incluyendo los íconos y creencias compartidas que participan de la construcción de su identidad, es decir la memoria colectiva. También participa de esta formación la impronta social heredada del modo en que se estructuran las instituciones y que de una u otra forma permean las formas de pensamiento de quienes se vinculan con ellas. La lengua, con todos sus contenidos, también culturales, define la perspectiva desde la cual se observa y construye la realidad. Pero también existe un subtexto que de algún modo infiere en nuestra forma particular de ver el mundo y permea el modo en que nos relacionamos con los otros. Consiste en los objetos manufacturados (Ibáñez, 1994) inscritos en nuestra vida cotidiana; desde la silla del comedor hasta el automóvil

que se usa para ir al trabajo, desde el “iPod” hasta las gafas, desde los zapatos hasta el colorante del cabello. Toda esta infinidad de artículos que rodean a cada individuo participan también de la constitución de una mentalidad definida por necesidades que parten de principios de inclusión e identidad.

Pero el punto medular para la formación de las RS se encuentra propiamente en los procesos inscritos en vida cotidiana. Los individuos no se desenvuelven en una esfera puramente personal, sino que de una u otra manera observan el mundo que les rodea desde todos los ángulos cognoscibles, y a la vez toman testimonio de los acontecimientos corrientes que pueden ir de lo general —por ejemplo lo que se lee en un periódico, o se ve en la televisión acerca de lo que sucede en el país o en el mundo— a lo particular —lo que se comenta en su ámbito cercano, como las narraciones de amigos, colegas, familiares, etc.—. De una u otra forma, el dato en circulación se dio a conocer a través la palabra o redacción de periodistas que a su vez tomaron la información de algún político, científico o líder de opinión, de la que se elaboran, a su vez, otras interpretaciones mediadas por intereses o posiciones e ideologías diversas. Esta “sopa informativa” se contrasta con las propias observaciones, intereses e historia personal despertando nuevos razonamientos y recursos explicativos que resuenan en las demás personas.

A menudo escuchamos que el arte de la conversación está moribundo y que los responsables de ello son los mass media. Esto equivale a olvidar que es precisamente la comunicación de masas la que al reflejar, crear y transformar las representaciones sociales, ordena la forma y el contenido de las conversaciones. Numerosas representaciones son sociales porque son transmitidas por los medios de comunicación. (Farr, 1986: 496)

Sin embargo, toda esta nueva información con la que construimos referentes de manera continua, escapa en su mayor parte a nuestras posibilidades de comprobación, dada la escasez de criterios para validarla; tal es el caso de los mensajes masivos de *Whatsapp*, supuestamente generados por un especialista, que advierten de la saturación del sistema, con lo cual se torna urgente enviar dichos avisos a todos los contactos posibles. Unas personas opinan que son trampas con algún fin utilitario o

maquiavélico mientras otras se dedican a reenviar el mensaje tantas veces como sea posible. Esto se debe a que en realidad nadie conoce la veracidad ni las intenciones del origen de dicho mensaje. Lo que se destaca de un ejemplo de este tipo, sumergidos en el infinito mar de información al que estamos expuestos permanentemente, es que las personas adoptamos una postura y la solemos defender a partir de los referentes y observaciones personales mediante las cuales tratamos de hacer propio ese “universo exterior” como dice Moscovici, una exterioridad entendida en un doble sentido “lo que no es de uno —pero se sobrentiende que pertenece al especialista— y lo que está fuera de uno, fuera de los límites del campo de acción” (1979: 35).

Una vez que nos apropiamos de ese universo exterior y lo hacemos interior, lo socializamos mediante el lenguaje, y cada quien desde sus posibilidades discursivas reafirma, elabora, reelabora, “adereza”, enfatiza, privilegia, reprueba, pone en tela de juicio o critica a su modo personal aquellos datos o situaciones que le han llamado la atención, mismos que resuenan en las conversaciones coloquiales, generando en los otros nuevos puntos de vista, cuestionamientos o distintas reacciones.

A medida que el coloquio colectivo progresa, el relato se regulariza, las expresiones se precisan. Las actitudes se ordenan, los valores se ponen en su lugar, la sociedad comienza a ser habitada por frases y visiones nuevas. Y cada uno se vuelve ávido de transmitir su saber y de tener un lugar en el círculo de atención que rodea a los que “están al corriente”, cada uno se documenta aquí o allá para estar en la “pomada”. (Moscovici, 1979: 35)

El resultado de esta socialización de informaciones que circulan y se reelaboran deriva en un cúmulo de saberes al que Jodelet (1986) se refiere como conocimiento del *sentido común* o *pensamiento natural* (cursivas de la autora), y lo define como un “conocimiento socialmente elaborado y compartido”. Mucha de esta información eventualmente deriva en un *conocimiento práctico* que se torna habitual. Para Berger y Luckmann (2003), visto desde la sociología del conocimiento, este conjunto de referentes que se incorporan al quehacer cotidiano contribuye a la construcción social de la realidad.

Moscovici detectó un componente importante que se desprende de este cúmulo de interacciones inscritas en la colectividad para lo cual muestra el ejemplo del documentalista, el cual se vale de textos ya elaborados a los cuales no puede incorporar juicios, dado que se tiene que sujetar a las fuentes informativas de la manera más directamente posible; es así que busca lo más relevante y fidedigno con lo cual construye su interpretación. Dice que nosotros nos comportamos de manera similar al documentalista, indagamos, nos interesamos y construimos nuestra interpretación a partir de la información que nos llega de manera cotidiana, con la diferencia de que al no estar elaborando un producto profesional, podemos incorporarle nuestros propios juicios, pues el objetivo no es generar conocimiento o hacerlo avanzar “sino estar al corriente” y sostener una buena imagen frente a los demás. “De este trabajo, mil veces comentado, repetido, desplazado de un punto a otro de la esfera, los acontecimientos y sorpresas que captan la atención dan nacimiento a nuestras representaciones sociales” (Moscovici, 1979: 36). Otro de muchos ejemplos más, se podría situar en la comunidad de educadoras, quienes no pueden quedar atrás en la elaboración de discursos relacionados con su quehacer docente, sobre todo porque esto supuestamente debería formar parte de sus dominios profesionales, sin embargo, dentro de tales dominios existen áreas que de un modo más o menos compartido se escapan en buena monta a su control pedagógico, por ejemplo la educación artística, pero de un modo tácito, pues no les es posible reconocer abiertamente frente a la comunidad docente sus deficiencias, de tal modo que se encuentran en la obligación de reelaborar una imagen discursiva que les haga justicia frente al entorno escolar.

La producción de las RS está condicionada por los contextos particulares que comparten los distintos grupos o poblaciones, los cuales son determinados también por factores socioeconómicos entre los cuales figuran el empleo, el salario, la zona geográfica, el entorno institucional o los gremios, pero no es, sino mediante la palabra, que la circulación de todas estas creencias y saberes se comparten. “El lenguaje, la

comunicación y la información conforman representaciones sociales y sobre todo permiten la circulación de las mismas en la sociedad” (Cuevas, 2010).

Debido a la diversidad de contextos y dimensiones en que se conforman los grupos sociales, las RS, para Moscovici, adoptan características particulares que responden a cohesiones de distinto grado. Gracias a ello elaboró una ordenación cualitativa, con el fin de esclarecer la forma en que se organizan sus elementos integradores. Esta clasificación la presenta en tres tipos o categorías, que son las representaciones sociales hegemónicas, representaciones sociales emancipadas y representaciones sociales polémicas (Cuevas, 2010; Perera, 2003; Rodríguez, 2003; Rodríguez, 2007).

Las representaciones sociales hegemónicas tienen una base uniforme y coercitiva. La mejor aproximación para conceptualizarlas toma como referencia la influencia del concepto de Durkheim (1988, 1968) de representaciones colectivas. Esto implica que poseen carácter consensual, es decir, se comparten de un modo homogéneo en determinada colectividad, como es el caso de una nación, institución o partido político (Cuevas, 2010, Arruda 2000) y en el que la influencia de una persona o grupo en lo individual para redefinir los conceptos que les dan identidad y sentido es prácticamente nula. Se caracterizan por su rigidez, pues parten de enunciados universales, de creencias y determinaciones históricas tan asimiladas socialmente que se tornan en algo normal para el individuo. “Son creencias simbólicamente poderosas que se asumen como “naturales”, donde su carácter socialmente elaborado es invisible a los individuos o grupos sociales, y que se asumen con la fuerza simbólica de lo evidente” (Rodríguez y García, 2007: 178).

Las representaciones sociales emancipadas carecen de esta uniformidad y de los efectos coercitivos tan abrumadores que caracterizan a las anteriores. Se localizan en grupos sociales definidos, que comparten ciertas creencias y valores gracias a la cercanía de sus actividades o intereses. Dichos gremios o subgrupos construyen representaciones de objetos determinados pero cuyos contenidos pueden variar. Los

individuos pertenecientes a estos grupos comparten información específica relacionada con sus vínculos y quehaceres; de allí la comprensión y circulación de significados compartidos que gozan de un carácter autónomo en relación a las representaciones hegemónicas. El colectivo al que pertenecen las educadoras, nuestro sujeto de estudio, se suma a este tipo de grupo.

Las representaciones sociales polémicas emergen del conflicto y de relaciones antagónicas entre distintos grupos sociales (Arruda, 2000). Tienen su origen en momentos de controversia y conflictos sociales descartando por completo la unanimidad. Para Rodríguez y García (2007), sus contenidos pueden ser abiertamente discutidos al interior de un mismo grupo social asumiendo cargas de relativismo, y amenazando su propia normatividad. Se caracterizan por no sujetarse a paradigmas específicos, sino a una consciente y deliberada intención de cuestionamiento frente a los axiomas y posturas ideológicas, propiciando a menudo la exclusión entre grupos o fortaleciendo la identidad dentro de los mismos.

Independientemente de los tipos de RS, los cuales se acaban de mencionar, para Moscovici, todos, de algún modo, formamos parte de un “corazón” colectivo, constituido por la opinión pública. Sus contenidos se organizan según el grupo social de que se trate. Consideremos que agrupaciones definidas por cultura, clase, raza, género, región, por poner algunos ejemplos, cuentan, cada una con un universo de opiniones o creencias particular, que constituyendo sus RS, se estructura en tres dimensiones: información, actitud y campo de representación. Esta idea es, por sí misma, una posición epistemológica con la cual Moscovici estructuró su trabajo de tesis doctoral y a partir de la cual se estructura también la presente. Estas tres categorías que se imbrican de manera notable, contienen, cada una, especificidades de profundo interés para el investigador que se incline por esta línea de abordaje para el estudio de las RS, como en el caso de la investigación que dio origen al presente informe. Es por ello que se utilizaron como categorías de análisis para conocer las RS

de las educadoras, lo cual se explica con mayor profundidad en los capítulos 4 y 5. Sin embargo a continuación se exponen sus principales particularidades.

Información: Moscovici define esta dimensión como la “organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45). Todo objeto a representar debe contar con un mínimo referencial para aproximarse a su conceptualización. La información es el eje básico del cual se pueden construir imágenes mentales, ya sea mediante representaciones individuales o colectivas. Las referencias que el sujeto o el grupo social construyen de un objeto determinado se alimentan, por su relación directa o perceptiva, o bien por sus referentes sociales o mediatizados. En cualquiera de los casos, el grupo social, una vez que cuenta con los datos podrá construir imágenes, y dependiendo de la significatividad que estos le aporten, las representaciones a construir despertarán no sólo imágenes sino actitudes. Sin embargo, como veremos más adelante, las actitudes pueden existir al margen de un acceso a la información relacionada con el objeto y presentar una toma de postura frente al mismo.

Si se tienen referencias conceptuales, culturales o prácticas del objeto se trazará una imagen o una serie de imágenes subjetivas que se asemejan al mismo cuando menos en sus características principales. Si no se cuenta con información respecto a dicho objeto, se pueden aun así trazar imágenes mentales pero de difícil semejanza con el objeto a representar. La información puede variar en cuanto a su procedencia —conversaciones, libros o revistas, televisión, radio, etcétera— su cantidad y su veracidad, lo cual incidirá en las percepciones del grupo respecto a las cualidades de los objetos a los que refieren los datos disponibles. Por ejemplo, las educadoras disponen de un cúmulo de información sobre la EA derivado de su formación profesional, así como del propio programa bajo el cual ejercen su quehacer docente, sin embargo pueden verse afectadas por otras muchas fuentes de información, dependiendo de su experiencia personal y de sus relaciones con otras personas entre

quienes se encuentran sus colegas y compañeras de trabajo que no necesariamente comprenden o dominan los contenidos pedagógicos que sustentan dicha temática.

Como se ha dicho antes, el pensamiento del sentido común se nutre, entre otras fuentes, de la información proveniente de los *mass media* (Farr, 1986), que no sólo porta datos derivados a través del lenguaje, sino de multitud de imágenes que, querámoslo o no, penetran los sentidos y se incorporan a los referentes previos. Pero esta información proveniente de los medios masivos es incapaz de aportar toda la información que cada grupo social, delimitado por clases, cultura o instituciones, requiere para su funcionamiento como entidad social. Cada grupo cuenta, como el de las educadoras en servicio, con una información “seleccionada” de acuerdo a los temas que les son cercanos, significativos o indispensables para su desenvolvimiento, la cual se incorpora al contexto general de los grupos con los cuales a su vez se relacionan.

Campo de representación: Esta dimensión, también llamada “imagen”, es constituida por aquellos referentes provistos por la información que se tiene del objeto, el modo en que se ordenan y jerarquizan los contenidos. Las imágenes que el grupo social puede derivar de un objeto dependerán no sólo de la cantidad de datos con los que cuente, o del conocimiento que se tenga del mismo, sino de la manera en que son organizados.

El campo de representación incluye las ideas que del objeto se hacen los integrantes de un grupo, es aquí donde caben las opiniones, las esquematizaciones, las tipologías, los estereotipos, las creencias, las imágenes, los valores, las ideas vagas o precisas que por igual pueden ser desencadenantes de diversas actitudes respecto al objeto.

Este campo incluye necesariamente una organización de la información, que se adquiere mediante el conocimiento que se tiene del objeto, más lo que se piensa de él en función de las opiniones, las actitudes y los gestos que acompañan inevitablemente el proceso de comunicación en la vida cotidiana. Allí nacen las



múltiples ideas, las nociones e imágenes sobre un tópico en particular que, favorable o desfavorablemente, provienen de la comunicación social regularmente al interior de los grupos.

Una vez que a la información relacionada con el objeto se le ha evocado mediante referentes empíricos o conceptuales, inicia el proceso de construcción representativa que se estructura mediante formas icónicas, organizadas a partir de un núcleo. “El campo de representación se organiza en torno al *esquema figurativo*, o *núcleo figurativo*. Este esquema, o núcleo, no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de representaciones” (Ibáñez, 1994: 186), y se lleva a cabo a partir del proceso de objetivación (Abric, 1994). Es a partir de esta noción del núcleo figurativo que Abric desarrollará su teoría del Núcleo central, desde la cual supone que es posible “ir más allá del simple marco de objeto de la representación para encontrar directamente su origen en valores que lo superan, y que no necesitan aspectos figurativos, esquematización, ni concreción” (1994: 20).

Para la educadora, el niño puede expresarse mediante la EA; esa es, en su opinión, su cualidad principal, y alrededor de esta expresión, se mueven los diferentes lenguajes, así como los elementos que dan o no lugar a que esta se lleve a cabo, estas manifestaciones de la expresión artística en conjunto con dichos elementos formarían parte del campo representacional.

Campo de actitud: Esta dimensión “acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979: 47). La actitud denota una postura de tipo emocional con respecto al tema en cuestión. Esta orientación es evaluativa, emite juicios a partir de los múltiples factores afectivos que se involucran en la representación; por ello se entiende que posee un carácter dinámico. Una característica de esta dimensión, es que la persona puede expresarse incluso con toda su carga de calificativos sin depender necesariamente de la información adecuada o mínima para hacerlo. Para Moscovici, esta es “la más

frecuente de las tres dimensiones y la primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (1979: 49). De una u otra forma la actitud se presenta como una preparación para la acción, la toma de posición predispone al sujeto a constituir su campo de representación y el perfil del objeto en función de su predisposición afectiva. “Esta función dinámica está presente aún en los casos en que la representación social no alcanza una estructuración plena y permanece relativamente difusa” (Ibáñez, 1994: 185). Esta es, sin duda alguna, la categoría de análisis que para efectos de la presente investigación, cobra mayor relevancia, ya que la educadora, como parte de su quehacer no sólo debe contar con una idea estable y sólida de lo que es la educación artística, sino que debe afrontar su práctica de manera cotidiana. No bastaría con tener la información necesaria para su implementación, ni con opinar acerca de ella, como sucede con las dos categorías anteriores, sino tomar postura frente a su implementación y actuar conforme a ella.

La educadora ha cambiado a través de las generaciones, y sus actitudes frente a la EA no son las mismas en la actualidad que cuando este campo curricular gozaba de un peso mayor. A pesar de que en nuestros días la mira con ojos aprobatorios, debido al contexto en que se encuentra se abstiene en buena medida de su implementación, esa actitud determina la posible adquisición de nuevos referentes sobre el tema, así como la posible construcción de nuevas imágenes; de este modo la actitud, dependiente de un nivel informativo, de nuevas ideas y de un contexto determinado, orienta su propia posición frente al objeto.

Al pasar al siguiente punto, podremos ver cómo la función social impacta en el sistema representacional cuando dejamos de referirnos a conceptos con una correspondencia puramente empírica, o incluso a conceptos abstractos, sino a las relaciones que de ellos surgen cuando intentamos comprender un problema social o una teoría. “The elaboration process: at the present time, they are best known through

Moscovici, who, in 1961, defined two essential processes in the genesis of social representations: objectification and anchoring” (Abric, 1996).

Moscovici detectó este doble mecanismo sin el cual no podría llevarse a cabo la dinámica que le da sentido, orden, significación y contextualización a las nociones abstractas de las cuales se construyen las RS, se refiere a la *objetivación* y el *anclaje*. Estos dos procesos tienen una cierta similitud con los de asimilación y acomodación que Piaget (1973, 1987) aportó mediante sus estudios de psicología del desarrollo. Para este psicólogo genético, biólogo de origen, las categorías de asimilación y acomodación parten de las relaciones entre organismos; se originan como pieza medular de la explicación en los procesos de adaptación en el entorno de los fenómenos naturales que van, desde la naturaleza adaptativa del genoma hasta las adaptaciones cognoscitivas (1973: 166), mismas que permiten la captación y significación de teorías y esquemas conceptuales complejos.

Son muchos los investigadores de las RS que han reconocido este doble proceso como parte fundamental en la construcción representacional (Moscovici, 1979; Abric, 2006; Jodelet, 1986; Doise, 2005), sin la cual el lenguaje, lejos de las connotaciones que posibilitan la existencia del entramado social en la actualidad, sólo podría referirse de manera directa a los objetos empíricos de la realidad sensible.

La objetivación es el modo en el que un tejido de nociones abstractas se aprehende del modo en que, como se dijo antes, puede concebirse un objeto. Así como existe la correspondencia entre una palabra y una cosa o idea —sea o no abstracta— también existe la posibilidad de dar una “forma material” mediante la asociación de imágenes a nociones que para asimilarse requieren de otras referencias representacionales. “La objetivación vuelve concreto lo que es abstracto, transforma lo relacional del saber científico en imagen de una cosa” (Doise, 2005). Denise Jodelet dice algo similar refiriéndose al proceso de objetivación: “La representación permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a

esquemas conceptuales” (Jodelet, 1986: 481). Un ejemplo muy elemental de ello puede ser el calentamiento global. Es una noción que puede requerir múltiples discusiones para ser explicada dado que sus preceptos fueron concebidos desde los estudios científicos; es por eso que cada grupo social, al no contar con los elementos precisos para justificar el origen de dicha noción, encontrará un modo particular de representarse esta asociación de palabras mediante imágenes que bien podrían ser un planeta con una atmósfera nublada del color gris, o un embotellamiento gigantesco donde los autos arrojan cantidades enormes de humo al medio ambiente, e incluso un elegante cuarto de oficina de empresarios o políticos que se niegan a realizar acciones para combatir sus causas. “Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de “nada”, los “signos lingüísticos” se enganchan a estructuras materiales” (se trata de acoplar la palabra a la cosa)” (Moscovici, 1979: 75). Estas imágenes probablemente también serían generadas como parte de un esquema representacional si dicha noción se incluyera dentro de un contexto problemático.

Sin embargo lo esencial en la objetivación no se queda en la construcción de imágenes. “Este proceso de objetivación permite a una colectividad o conjunto social edificar un saber común sobre la base de los intercambios y de las opiniones compartidas” (Valencia, 2007: 60). Esto significa que los grupos reconstruyen a su modo un entramado conceptual que ya no necesariamente se relaciona con la concepción científica que dio origen al término, sino a partir de aquella información que fue socialmente seleccionada y descontextualizada para adecuarse a la opinión pública. Sin embargo los grupos han adoptado dicho esquema conceptual como parte de su bagaje cultural, asignándole significados particulares de acuerdo a su realidad social compartida. En palabras de Moscovici “Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo que solo era interferencia o símbolo” (1979: 76).

El proceso de objetivación, al tratarse de un objeto complejo como puede serlo una teoría, se comprende de varias fases que son: construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización (Jodelet, 1986; Ibáñez, 1994).

La “construcción selectiva” consiste en discriminar o filtrar aquella información que no es importante, que no despierta un interés o significación en el sujeto o grupo. Se seleccionan aquellos conceptos, ideas o categorías que “hacen sentido” y de algún modo pueden articularse, y se desechan aquellos otros que son irrelevantes, o que bien se encuentran en otro nivel de comprensión y por lo tanto tienden a olvidarse con facilidad.

La “esquematización estructurante” es la fase en que se organiza la información de la que nos apropiamos en un esquema figurativo, mediante el cual los conceptos y categorías en que se basan los postulados teóricos que actúan como novedades adquieren una forma icónica. Pueden organizarse a nivel cognitivo tal como se hace con un mapa conceptual, o mediante imágenes mentales tomando formas a partir de las cuales las relaciones entre conceptos se hacen digeribles y se les puede otorgar un significado global.

La “naturalización” es el momento en el que esta esquematización cobra un sentido objetivo y puede relacionarse directamente con la realidad adquiriendo cierta materialidad, “Así, el sistema figurativo pasa a ser la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la que no parece constituir sino un reflejo fiel” (Ibáñez, 1994). Es cuando los elementos que constituyen el conocimiento de origen científico pasan a ser parte de una realidad de sentido común (Jodelet, 1986).

El anclaje opera una vez que dichos nuevos saberes han formado un esquema figurativo que de algún modo ya se ha asimilado y naturalizado. Este nuevo cuerpo conceptual, al tratar de adecuarse a las estructuras cognitivas preexistentes tiende a modificarlas del mismo modo que se ven alteradas para poderse relacionar con ellas. Este proceso implica acomodar las nuevas concepciones con un sentido común

elaborado previamente a partir de las categorías que formaban parte de nuestro bagaje cognitivo para interpretar, dar sentido y utilidad a estos nuevos conocimientos.

En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes...En este estadio deja de ser “aquello de lo que se habla” para ser “Aquello a través de lo cual se habla”. (Moscovici, 1979: 121-122)

La objetivación y el anclaje son, como se ha visto, parte de un proceso mediante el cual el sujeto no sólo otorga un sentido a la información a la que ha accedido, sino que la incorpora a su *background* de conocimientos sobre un objeto dado, y con ello se torna capaz de utilizarla para comprender y argumentar de manera natural aspectos sobre su realidad empírica; además las RS conllevan funciones, es decir, operan con propósitos específicos, entre ellos la manera en que comprende la realidad el sujeto, su identidad, el modo en que orienta sus acciones y las explica. En el caso del presente estudio, la educadora no se ha considerado exenta de la dinámica exigida por dichos procesos. Supuestamente su dominio sobre la educación artística, al ser un campo inscrito curricularmente, debería moverse dentro del terreno su anclaje, sin embargo se verá más adelante que no es necesariamente así, puesto que por la complejidad didáctica y epistemológica que requiere dicho concepto, aparentemente simple, en la mayoría de los casos, se mueve primordialmente en el terreno de su objetivación, es decir, que no tiene anclado su dominio teórico-práctico al nivel que curricularmente se esperaría de ella. Dicho de otro modo, y sin querer anticipar en este apartado los resultados del estudio que conllevan muchas más implicaciones, la educadora puede hablar de la educación artística, pero no siempre puede hablar desde ella.

Las RS no sólo involucran una descripción del mundo a partir de las concepciones sociales sobre determinados objetos, sino que definen las acciones mediante las cuales estos cobran forma, contenido y son justificados. Cuando nos referimos a las funciones de las RS es necesario considerar que estas operan por y para algo, pues no sólo se quedan en la visión de la realidad sino que la elaboran y

reelaboran de manera permanente; funcionan por un lado como un mapa sobre el cual los miembros de los grupos sociales pueden tomar referentes sobre todo aquello que explica su contexto, por otro, como un manual de comportamientos sociales que exigen de los miembros de los grupos una coherencia de actos delimitada por los acuerdos tácitos o explícitos respecto a la información, imagen y componentes emocionales compartidos que se tienen de los distintos objetos que en su conjunto constituyen la descripción social de la realidad. Estas funciones han sido identificadas por Moscovici (1979), y clasificadas por Abric principalmente.

Para Abric (1994: 15) esta clasificación está comprendida por cuatro funciones esenciales que son *las funciones de saber, las identitarias, de orientación y las justificadoras* (cursivas del autor). Las primeras se refieren a la posibilidad de comprender y explicar la realidad a partir de la integración de los conocimientos y valores adquiridos en un esquema asimilable. Esto es posible a partir del saber práctico del sentido común que incorpora información continuamente, la cual es acomodada en un contexto representacional que le da sentido y orden con respecto a los conocimientos previos. La *función de saber* no sólo implica dar un significado a los conocimientos, sino que se transforma en una condición indispensable para la *comunicación social*. Ésta última no sólo se lleva a cabo mediante los códigos lingüísticos utilizados en el hablar cotidiano, sino al conjunto de RS que les dan un significado (Ibáñez, 1994: 191). Estos códigos inmersos en el lenguaje hacen referencia a las representaciones compartidas, y sólo mediante ellas es que se puede tener alguna clase de significación y postura frente al objeto. Abric, a su vez, menciona que la comunicación social “define el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y difusión de ese saber <<ingenuo>>” (1994:15).

Las *funciones identitarias*, como su nombre lo dice, definen la identidad y permiten a los grupos sostener su especificidad. Todo individuo pertenece de uno u otro modo a un grupo —y a distintos grupos dependiendo de sus actividades sociales o profesionales— el cual le reconoce como partícipe del mismo en relación a los

códigos, normas y comportamientos que lo definen, es decir que las RS compartidas por quienes conforman dicho grupo son quienes le brindan al individuo un sentido de pertenencia. A su vez, cada grupo se diferencia de otros a partir de sus características propias, dadas por el conjunto de RS que mediante la comunicación social son evocadas entre sus miembros, y a partir de la información a que estos acceden dependiendo de su papel dentro del mismo. Para Tomás Ibáñez la identidad de un grupo es un fenómeno diacrítico, ya que se define justamente por su diferencia con otros grupos. “La imagen que se forman los grupos acerca de los demás grupos orienta sin duda las relaciones que se establecen entre ellos” (1994: 192).

Las *funciones de orientación* son aquellas sobre las que de diversas maneras se ha aludido a lo largo de este capítulo. Se refieren a cómo las RS orientan las prácticas, siendo una guía para la acción. Abric demostró a partir de sus investigaciones cómo las conclusiones de una determinada situación son planteadas incluso antes de que comience la acción (1994: 17) a lo cual Ibáñez comenta que dialécticamente “el estímulo está construido en parte por las exigencias de la propia respuesta. El significado que se atribuye al estímulo está orientado por el tipo de respuesta que se está dispuesto a darle (1994:192)”.

Por último están las *funciones justificadoras*. Una vez efectuadas las acciones, es posible justificar su validez o pertinencia gracias a las RS compartidas entre colegas, de algún modo aprueban y explican las acciones que se llevan a cabo en relación con el objeto de representación.

## **Perspectivas teóricas de las representaciones sociales**

El principal interés de la teoría de las RS se centra en el conocimiento del sentido común, mismo que ha sido centro de inquietud para otras teorías del campo social como la teoría fenomenológica de Schütz (1972). Él la desarrolló a partir de la herencia



que su maestro Husserl<sup>17</sup> le dejó del tema que se ocupa del conocimiento desprendido de las interacciones realizadas en la vida cotidiana. “Para Schutz, el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana (Hernández y Galindo, 2007: 234). Schutz, Junto a Luckmann (1973) elaboraría la noción de everyday Life-world en la que se refiere al mundo de la vida cotidiana, del mismo modo que Berger también con Luckmann se adentraron en el estudio de la construcción social de la realidad partiendo de las interacciones sociales implícitas en la vida de todos los días. Por otra parte Mead (1982) analiza las interacciones sociales, no desde las conductas individuales o meramente observables que proponía el conductismo de Watson<sup>18</sup>, sino desde la conducta de la sociedad vista como el conjunto de acciones humanas que no pueden ser vistas desde lo particular.

La psicología social estudia la actividad o conducta del individuo tal como se da dentro del proceso social; la conducta de un individuo sólo puede ser entendida en términos de la conducta de todo el grupo social del cual él es miembro, puesto que sus actos individuales están involucrados en actos sociales más amplios, que van más allá de él y que abarcan a otros miembros de ese grupo. (Mead, 1982: 29)

Sería fácil deducir que la teoría de las RS no se distingue demasiado de estas teorías mencionadas, sin embargo, aunque la teoría inaugurada por Moscovici es parte de la psicología social —más no de la línea dominante de su época, de los cincuenta e inicios de los sesenta— no se centra en las acciones ni conductas de los grupos o de las personas, sino en el modo en que los grupos sociales comparten una visión del mundo a partir del sentido común, que sin excluir eventuales comportamientos en

---

<sup>17</sup> Husserl es considerado como el padre de la fenomenología, paradigma teórico que influyó de manera importante en la ciencia y la filosofía del siglo XX, oponiéndose al positivismo rescata la perspectiva del sujeto y a lo que él llamaba el “objetivismo” ya que considera esencial la intensión e intencionalidad del observador en el acto cognoscitivo (Bolio, 2012).

<sup>18</sup> El conductismo es una de las principales corrientes de la psicología del siglo XX. Aunque tuvo precedentes con Pavlov, Thorndike y otros, se deben principalmente a Watson sus repercusiones. Su sistema pretendía colocarse como el fundamento de una psicología asentada en la experimentación y el estudio del comportamiento, es decir, una psicología “objetiva” que debía mantenerse dentro del campo de las ciencias naturales (Ardila, 2013).

función de dicha apreciación del mundo construyen, describen, comprenden, explican y justifican los objetos que les atañen en sus interacciones de la vida cotidiana. Refiriéndose a la propuesta teórica de Moscovici, Banchs afirma que “Su postura, desde el punto de vista epistemológico, es abiertamente crítica al conductismo y al positivismo que entonces dominaba nuestra disciplina” (2000: 3.1).

El campo de las RS, según se expuso a comienzos del presente capítulo, ha dado lugar a numerosas investigaciones en las diversas disciplinas del conocimiento. De ahí se han desprendido dos líneas fundamentales en el estudio de las RS, una representada por Jodelet, de corte procesual, que sigue muy de cerca la propuesta inaugural de Moscovici; otra por Abric, de corte estructural, misma que da lugar a un centro de investigaciones en Aix-en-Provence, Francia. Existe una tercera línea desarrollada en Ginebra por Doise que se enfoca en las condiciones de producción y circulación de las RS (Banchs, 2000).

La línea de investigación procesual concibe las RS como un conjunto de elementos constituidos y constituyentes a la vez, que se organizan como representaciones dinámicas, cambiantes, que se reestructuran y redefinen de manera continua a partir de dialécticas de intercambio. Se inspira de manera estrecha en el socioconstruccionismo, y toma como punto de partida la producción de sentidos en el proceso de elaboración de las RS. Para María Auxiliadora Banchs esta línea de abordaje de la teoría de las RS ha tenido una considerable influencia del análisis del discurso propuesto por la literatura foucaultiana. En cuanto a la posición epistemológica de la línea procesual esta autora venezolana nos dice:

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. (Banchs, 2000: 3.6)

Los aspectos determinantes de esta línea se centran en una definición de objeto más constituyente que constituida, precisamente por el carácter dinámico en que se reestructuran las RS. Por su especial interés en el estudio de los significados, las investigaciones de corte procesual utilizan referentes teóricos de la filosofía, la lingüística y la sociología, y se interesan por las vinculaciones sociohistóricas y culturales inscritas en los grupos de estudio, considerando que los hechos ligados al contexto, historia y cultura eventualmente inciden en representaciones específicas. Desde este enfoque son más comunes los métodos de recolección e interpretación cualitativa de datos como la encuesta o el análisis semántico, valiéndose en buena medida de una triangulación que combina múltiples técnicas para dar mayor rigor a los resultados.

El enfoque estructural, por su parte, se enfoca en identificar el núcleo central de la representación, así como los elementos que se organizan en su periferia, mismos que establecen diversas funciones y se encuentran delimitados por una determinada jerarquía. Es justamente la estructura, la parte más sólida y constitutiva de la representación en la que centra su interés esta línea de abordaje de las RS. “Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (Abric, 1994: 18). En los procesos de percepción social aparecen, de entre todos aquellos elementos con que se relaciona la representación, algunos que son centrales, mediante los cuales se puede conocer y entender la realidad que interpretan los individuos o los grupos. Para Abric (Op. Cit.) el núcleo es “concreto, gráfico y coherente” y lleva la marca de la cultura y normas del entorno social del sujeto, correspondiéndose al sistema de valores al cual éste se refiere. Siendo el núcleo el elemento más consistente y estable de la representación, garantiza la continuidad de su contenido en ambientes evolutivos y cambiantes.

Un punto importante en esta perspectiva es que se interesa más por conocer el objeto de representación mediante la organización de los elementos periféricos, que

la representación propia del objeto, pues “para que un objeto lo sea es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo” (Abric, 1994: 22-23).

Los caminos mayormente empleados para alcanzar el conocimiento del objeto son los análisis multivariados, las técnicas correlacionales, ecuaciones estructurales e incluso estudios experimentales (Banchs, 2000: 3.8).

Como puede concluirse, el tema de las RS es sumamente amplio y debatido, tanto por los teóricos e investigadores que se sustentan en ellas con perspectivas epistemológicas diferentes, como por otras vías de acceso al conocimiento del sentido común, de las opiniones y formas de pensar de los distintos grupos que comprenden el intrincado tejido de las sociedades modernas. El presente proyecto de investigación, al elegir el enfoque procesual, ha partido de una perspectiva epistemológica centrada en los sentidos y significaciones inscritas en el lenguaje, con una visión hermenéutica, interpretativa, alejada de una visión enfocada en los datos puros derivados de los contenidos. A partir de la implementación del método de encuesta se echó un vistazo a la mente de la educadora y descubrir qué sabe, qué actitud muestra frente a ello, qué opina y cómo percibe el fenómeno artístico cuando se trata de formar niños, todo esto a través del análisis de sus RS.

### **El valor de las representaciones sociales para recuperar el pensamiento de las educadoras sobre educación artística**

Lo que piensan las educadoras, su visión de la educación artística y lo que ello implica en la formación del niño de preescolar, depende no sólo de sus experiencias, de sus intuiciones y de su propia formación, sino de lo que escuchan decir a otros sobre el tema, del acceso que tienen a diferentes fuentes de información, de las opiniones de colegas, padres de familia y en general de su contexto tanto familiar como escolar. En esencia, sus RS no pueden conocerse si no es por la vía de una investigación que recupere sus nociones teóricas de la educación artística, además de la identificación

de sus actitudes y respuestas naturales, es decir, cómo la conceptualizan y la imaginan en situaciones óptimas, en contextos de los que no necesariamente forman parte, por ejemplo aquellos que idóneamente dibuja el currículum, o bien de los escenarios de los que son testigos, partícipes o protagonistas en diversas condiciones escolares y sociales en general. Para esto era necesario considerar, como elementos indispensables de referencia, por un lado la profundización en los significados que defienden las distintas posturas teóricas y metodológicas de los diferentes lenguajes estéticos que constituyen la educación artística actualmente, los cuales se presentaron en el primer capítulo, y por otro se requería explorar, tanto algunos aspectos de la formación profesional de la educadora, como las condiciones generales del jardín de niños, de su estructura curricular en materia de educación artística, además de algunos elementos básicos de la psicología del desarrollo cognitivo y artístico del niño, con lo cual se dio forma al segundo capítulo. Pero no es sino a partir de un marco teórico claramente definido que puede concebirse una estructura metodológica precisa y rigurosa para destacar, hacer evidente, el modo de pensar de la educadora cuando se trata de la educación artística. La teoría de las RS, al contar con una plataforma epistemológica puesta a prueba por numerosos estudios en los distintos campos que constituyen las ciencias humanas, pero en particular del campo pedagógico, se destacó como un indiscutible auxiliar para recuperar de un modo estructurado y sistemático no sólo el saber, el punto de vista o las actitudes de las educadoras sobre la educación artística, sino su propia relación con ella en función de un problema del cual forman parte, sin que ellas pudiesen siquiera captar la verdadera dimensión que implica. Para mí, como investigador, el panorama es distinto, porque he detectado una problemática previamente, y conforme a esto es que he podido proveerme tanto de un marco teórico como metodológico, y a partir de allí localizar ese pensamiento que gracias la teoría de las RS se ha podido captar de la educadora, respecto a este marginado tema educativo como lo es la educación artística. Existen muchas maneras de aproximarse a la realidad de los jardines y las prácticas que conllevan. Las visitas que se realizan en

ellos por parte del personal docente de las escuelas normales durante los períodos de práctica del alumnado son una labor casi etnográfica, ya que se observan los procesos docentes de las practicantes, pero a la vez se observan las estrategias y actitudes de las titulares de grupo en los momentos en que las aprendices pierden el control del grupo o fallan al aplicar sus planeaciones. A menudo se puede ver cómo trabajan también las titulares de los grupos en aquellos momentos en los que deben ejemplificar determinados tipos de situaciones didácticas, o cuando les dan recomendaciones a los estudiantes. También se podrían observar con mucho mayor detalle aquellos procesos docentes mediante un estudio rigurosamente etnográfico, que aunque denunciaría claramente las habilidades o deficiencias de la docente o del proceso educativo, no dejaría lo suficientemente clara la visión de la educadora respecto al problema, es decir, sus frustraciones, sentimientos de impotencia, sus convicciones o sus dudas de la manera que una encuesta orientada por categorías de análisis preestablecidas estratégicamente, articuladas con una serie de entrevistas, puede arrojar. Como se ha visto a lo largo de este capítulo, las representaciones se hacen sociales en el momento en que son compartidas, a diferencia de las individuales que exigen referentes a partir de la actividad sensorial. El concepto despierta en el individuo un universo de asociaciones perceptivas y abstractas, que son mediadas generalmente por las relaciones intersubjetivas. Es así que construimos nuestros mundos aparentemente propios y exclusivos, pero que no son otra cosa que la expresión del grupo o gremio del cual formamos parte. La descripción de un problema colectivo se hace posible a partir de la sistematización de las apreciaciones de la comunidad en el cual se inserta, muchas veces el sujeto ya ha terminado de pronunciarse natural y honestamente cuando aún no tiene clara la importancia del tema en cuestión, y no es sino por la comparación de los referentes que aportan cada uno de los participantes de la encuesta, y del método interpretativo del cual se vale el investigador, que se destacan los elementos clave que hacen posible la comprensión del fenómeno estudiado. La posibilidad de realizar comparaciones y triangulaciones a partir de la información

obtenida por los diferentes instrumentos implementados en el trabajo de campo, permite diferenciar aquellos aspectos que se refieren a las opiniones del sujeto acerca del objeto, los conocimientos teóricos con que se relaciona, así como de los juicios o prejuicios que le llevan a su aproximación o evasión. Nunca fue de interés alguno realizar un estudio de algo de lo cual se sabía lo suficiente, como la baja calidad e implementación de las situaciones didáctico-artísticas llevadas a cabo en jardines, frente a lo cual, aunque se podría saber más, no manifestaría muchas de las causas. Por este motivo el análisis de las RS de las educadoras nos dejó claro, como podrá verse en el último capítulo, esa visión que la educadora tiene desde el campo de batalla, desde esa trinchera olvidada de la pedagogía comprometida con la formación del individuo, desde la lucha cotidiana con un currículum que a menudo va en contra de sus más íntimos instintos, de su sentido común que le dice que el acercamiento al arte es un dispositivo de defensa frente a las lecciones instructivas que destituyen, día con día, toda posibilidad de expresarse libremente, de permitir al niño desarrollar su persona a partir de sus propios intereses. La educadora sabe, en lo profundo, como un sentimiento casi olvidado, que la educación artística sigue siendo parte de lo esencial, sin embargo fue necesario auscultar literalmente sus recursos discursivos para detectarlo, de otra manera podría pensarse, sin lugar a dudas, que todo en los jardines de niños funciona de modo natural, de acuerdo a las convicciones depositadas artificialmente en la mente de supervisores, directivos, personal docente y padres de familia, que con el devenir de los años han sido sembradas y cuidadosamente cultivadas por nuestras instituciones de raíz neoliberal, que izan hasta lo más alto del asta, la bandera de la preparación para el trabajo desde la edad más vulnerable a la influencia del adulto, como la que atañe al nivel preescolar.

## Aspectos metodológicos para conocer las representaciones sociales de las educadoras sobre educación artística

*“Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas”*

S. J. Taylor y R. Bogdan

El presente estudio se encuentra orientado por la epistemología interpretativa, y según se aclaró en el capítulo anterior, la metodología de la que se parte para el diseño de instrumentos empíricos, como parte fundamental en la recopilación de información para este trabajo, parte del enfoque procesual de las RS (Banchs, 2000), que a diferencia del estructural que se interesa por conocer el núcleo central de las representaciones y sus elementos periféricos (Abric, 1994) o de los elementos de producción y circulación de las RS estudiados por William Doise (Banchs, 2000) se interesa por conocer qué tanto sabe y qué tipo de cosas sabe el sujeto de estudio respecto de un tema en específico mediante la categoría de información; cómo se imagina, qué opina, qué ideas o aspectos figurativos le vienen a la mente respecto del mismo a partir de la categoría de imagen —o campo representacional—; y cómo reacciona, cómo evalúa, qué emociones sentimientos son evocados, qué dice a favor o en contra en torno a dicho tópico mediante la categoría de actitud. La articulación del contenido estudiado mediante estas tres categorías nos puede dar una aproximación bastante precisa de cómo se estructura el pensamiento de nuestro sujeto, ya que contar con información respecto de algo en específico es necesario para poderse formar una imagen de ello, y como efecto de esa noción se puede adoptar una postura de acuerdo a la manera en que se relaciona de uno u otro modo con nosotros —aunque también puede suceder a la inversa, en ocasiones podemos adoptar una postura de algo que ni siquiera conocemos a profundidad por derivación



de prejuicios o imágenes vagas obtenidas a partir de la comunicación social—. Lo significativo aquí es que desde cualquier ángulo que se quiera ver, dicho fenómeno, esa idea, cualquiera que sea, repercutirá no sólo en lo que expresemos de ella sino en nuestras prácticas mismas. “Si hacemos preguntas acerca del nivel de información, opiniones o actitudes, nos interesa en primer lugar descubrir cómo y por qué las personas se comportan de esa manera” (Festinger y Katsz, 1979: 51). Desde una mirada superficial no pareciera tan complicado realizar un análisis cualitativo a partir de tres categorías aparentemente simples, sin embargo los conceptos y ordenamientos de conceptos que aluden a ellas nunca se manifiestan de una manera pura y directa, sino que deben interpretarse a partir de su interrelación, su posicionamiento, su recurrencia y su lógica discursiva. Es por ello que recuperar dichas interrelaciones y razonamientos nos remite al ineludible reto de diseñar una serie de instrumentos empíricos de los cuales valernos para captar su esencia, los cuales serán descritos líneas más adelante. Su diseño, como se ha venido enfatizando, parte del enfoque procesual de nuestro marco metodológico que, por su parte, es considerado primordialmente cualitativo, ya que se centra, mediante una perspectiva hermenéutica, no en el dato por sí mismo sino en su esencia, en aquello que se esconde tras su forma simple, manifiesta y tangible. Banchs (2000) da nombre al enfoque procesual de las RS porque asume que lo que se estudia son datos de alguna manera dinámicos, volubles, que se encuentran movilizados por la comunicación social, la experiencia y una serie de referentes culturales en proceso de cambio, es decir, se centra más en los aspectos constituyentes que en los constituidos de las representaciones. No son de ninguna manera estáticos ni pueden pensarse como un bloque de saberes que representan una realidad estable, sino que dependen de sus interrelaciones y acomodados para ser expresados, y según el modo y el momento en que se lleven a cabo estas expresiones se gestarán nuevas ideas y formas de interpretar un determinado fenómeno, sin embargo y a pesar de ello, es posible la localización de tendencias y coincidencias en el pensamiento entre los diferentes sujetos de estudio que comprenden la muestra. En

este caso resultó más adecuado el análisis de las RS de las educadoras sobre educación artística a partir del enfoque procesual, al no requerir necesariamente de la profundización en el conocimiento del núcleo central de la representación, no por desconocer su importancia, sino por la posición jerárquica que podía asumir dentro de los elementos indispensables para aprehender a partir de la labor de campo, que por tratarse de recuperar las RS de las educadoras sobre educación artística, la categoría de actitud se revelaría vital.

El método desprendido de nuestro marco metodológico fue la encuesta por muestreo, ya que se aplicó a un segmento representativo de la población total —o universo—. Esta cumple con los requisitos necesarios para recuperar el pensamiento de la educadora, porque el nivel de información, de opiniones, de actitudes, de motivaciones y de expectativas —plano de nuestro interés— es una amplia área de datos psicológicos que, siguiendo a Festinger y Katsz (1979) es posible considerar como indispensable, ya que “incluye muchas de las preguntas más interesantes que puede incluir el análisis de una encuesta. Es también el área donde es menos posible obtener datos de fuentes que no sean la encuesta” (Festinger y Katsz, 1979: 46). El enfoque procesual dio la pauta para establecer la información o aspectos que sería necesario rescatar de la mente de la educadora, así como aquello que se pretendía saber acerca de la EA en su pensamiento, y no se contempló como posibilidad el abordaje del trabajo empírico sin delimitar previamente un marco metodológico que resaltara lo que se pretendía conocer, así como el modo en que se habría de trabajar para conseguirlo, cabe recordar que “Otra forma de entender a la metodología consiste en valorarla como disciplina científica que se encarga de revisar los fundamentos y eficacia de los procedimientos que los métodos utilizan para el trabajo de investigación” (Aguilera, 2013: 90). Efectivamente, la metodología no podría ser explicada sin su capacidad por definir y regular el o los métodos requeridos para proveernos de los datos, que en el caso de una investigación pedagógica de carácter descriptivo, como es la presente, provengan del sujeto de estudio.

## **Generalidades del trabajo de campo**

A continuación se describirán las características del trabajo de campo y la realidad sobre el desarrollo de la encuesta, y poco más adelante se describirán las particularidades en cuanto al diseño y estructura de los instrumentos elegidos —el cuestionario cerrado, la entrevista semiestructurada y un ejercicio de jerarquización de campos formativos— para conocer las RS de las educadoras en torno al tema de la EA. Por ahora iniciaremos con la descripción de los aspectos generales que se tuvieron que tomar en cuenta para lograr una exitosa y fidedigna recuperación de datos a partir del empleo de los instrumentos, para pasar, un poco más adelante, tanto a las características de los mismos, como las estrategias para el tratamiento de la información recabada.

La realización de una encuesta depende, sean cualesquiera los instrumentos utilizados, de una serie de condiciones que pueden hacer de los mismos nuestros más inestimables proveedores de datos o nuestros más traicioneros enemigos. La precisión requerida para el conocimiento de las RS del sujeto de estudio asociadas al objeto de nuestro interés depende en gran medida de las condiciones en que se apliquen, así como de factores contextuales que pueden afectar el nivel de compromiso y concentración del encuestado al momento de la aplicación del cuestionario o del desarrollo de la entrevista. La clasificación de las representaciones de un determinado sector o grupo, como es el caso de las educadoras, mediante categorías, puede arrojar resultados y modos de interpretar erróneos según el momento y las condiciones generales en que se aplica; suele ser un asunto más delicado de lo que parece. Muchas veces nos conformamos con el tamaño de una muestra sin considerar que su veracidad depende de aspectos de orden cualitativo, uno de ellos, el más inextricable quizá, sea el emocional o afectivo del cual dependen las actitudes. ¿Hasta dónde las cosas que decimos pueden ser dichas de maneras distintas según el contexto en que estamos? O ¿Hasta dónde manifestamos o decimos las cosas con absoluta honestidad cuando se trata del modo en que nos representamos a nosotros mismos? De allí la

debilidad de estudiar a fondo determinadas categorías o conceptos que sólo emergen a partir un determinado y circunscrito contexto. Las categorías que pueden ser de interés para el investigador son las que de algún modo gozan de mayor resiliencia, que se resisten al cambio en cualquier realidad pero que no suelen ser expresadas en lo cotidiano por temor a la mediación de nuestras más íntimas vulnerabilidades. Si se efectúa un estudio con una determinada forma de prejuicio por parte del encuestado se podrá obtener una interpretación muy precisa de un concepto probablemente equivocado. Por ello, una tarea importante durante el desarrollo de la encuesta, fue por un lado saber explicarle a la educadora la naturaleza de la investigación; se trató en todo momento de hacerle sentir que la información recabada no se revertiría ni en contra de personas en específico ni se usaría para usurpar o dañar a nuestras instituciones, que la honestidad traería siempre mayores beneficios que percances a la comunidad, y que no existiría ninguna clase de reprimendas por decir la verdad aunque esta denunciase cualquier clase de deficiencia por parte del docente, porque no era de interés para el estudio delatar la realidad de nadie, y por ello es que no se le solicitaron datos personales; es así que siempre se le hizo sentir a la encuestada en un ambiente de confianza. Según lo recomiendan Taylor y Bogdan “En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente” (Taylor y Bogdan, 1994: 120). El *rapport* sólo sería útil si se lograba que la educadora pudiera hablar desde el reconocimiento de sus debilidades o fallas, no sólo mediante sus aciertos, de allí una necesidad de empatía del encuestador de no despertar sentimientos de intimidación en el sujeto de estudio al mismo tiempo de poder acercarse a sus experiencias más personales. Este principio aplicó tanto para la aplicación de cuestionarios como para la preparación y desarrollo de las entrevistas, porque en el fondo, la relación establecida con el sujeto de investigación es igualmente importante, ya que aunque parezca que la aplicación del

cuestionario consiste en extender simplemente unas hojas al encuestado para ser llenadas, estas pueden tomarse, o más o menos en serio, de acuerdo al modo en que el investigador maneje las circunstancias y haga sentirle el valor de dicho instrumento y de las respuestas que es capaz de captar, sobre todo aquellas de carácter más íntimo y personal. “El conocimiento producido depende de la relación social del entrevistador y el entrevistado, que se apoya nuevamente en la capacidad del entrevistador para crear un escenario donde el sujeto se sienta libre y seguro para hablar de acontecimientos privados para un uso público posterior” (Kvale, 2008:31). Una estrategia básica del *rappport* se localiza a partir de las charlas informales, las cuales son un excelente aliado para “romper el hielo” y lograr que el encuestado no vea — o crea ver— en el investigador alguna clase de autoridad que pueda traicionar su sinceridad de algún modo no contemplado, por ello muchas veces pueden ser tan necesarias como la propia utilización formal de los instrumentos, ya se hable de aplicación de cuestionarios o de la realización de entrevistas, y a menudo dichas charlas suelen aportar referentes, como lo fue en este caso, no menos relevantes que los que tributaron los registros como el llenado a mano o la grabación. Podría pensarse que la sistematización del contenido de estas charlas tendría que haber dependido en gran medida de la fidedigna memoria del investigador, cuando lo verdaderamente importante, una vez que la encuestada se relajaba, es que actuaba con mayor soltura y confianza al momento de la aplicación de los instrumentos o durante el desarrollo de una entrevista, además, aunque el encuestador no recordara posteriormente el modo en que fueron descritas o explicadas determinadas concepciones, se quedó con una idea general del contexto bajo el cual la educadora representó y organizó sus representaciones, así como las imágenes descritas, sus saberes y su relación emocional con la EA. Esto fue sin duda de inestimable valía para comprender la naturaleza de las discrepancias o posturas entre los resultados de los diferentes sujetos que formaron parte del presente estudio.

En este caso se tornó necesario no sólo la profunda comprensión de las categorías de análisis que orientaron la interpretación, sino tener claro de qué manera interactúan con el universo de conceptos emergentes que manaron de las recolecciones de datos y de los diferentes modos de expresar las cosas. Una de las dificultades que emergieron en las primeras entrevistas y corregidas en las subsecuentes, fue que la educadora, a pesar de que se le había hecho énfasis acerca de la neutralidad del estudio, del anonimato, del respeto a la información y de su uso con fines estrictamente académicos, trataba de algún modo de “quedar bien”, es decir, de hablar a favor de su jardín como si fuese a ser evaluada, o de sus propios quehaceres, frente a lo cual el entrevistador —quien escribe estas líneas— tenía que reencausar el tono en que se desarrollaba la charla para incrementar el *rappport* y obtener una mayor sinceridad por parte de la educadora. Esto no debía ser necesario puesto que se perdía un tiempo en que se podían abordar otros temas y obtener una interpretación de las RS de las entrevistadas más limpia y libre de confusiones desde un principio, sin embargo y por fortuna, estos casos aislados e identificados no llegaron a mermar o distorsionar la información final de las entrevistas. Algo equivalente sucedió con el llenado del cuestionario en los dos ejercicios previos de pilotaje y para lo cual se pudieron corregir no sólo aspectos relacionados con su diseño, sino de cómo debía ser aplicado en la medida de lo posible, sobre todo porque este instrumento, aparentemente simple, cuestiona el nivel de formación artística de la educadora a quien le puede parecer intimidante aceptar, en muchos de los casos, sus carencias.

Uno de los más grandes contrastes entre el modo en que pueden aportar contenidos epistemológicamente hablando el cuestionario debidamente diseñado — en este caso cerrado— y la entrevista semiestructurada desarrollada exitosamente, es que el primero puede dar un determinado valor a nuestras categorías de análisis de manera directa, en donde las concordancias, equivalencias, diferencias o contradicciones aparecen en mayor medida tras el análisis de la sumatoria de casos, a diferencia de la segunda, que más que dar valores a dichas categorías, aporta un

entramado de conceptos y términos, con una estructura que dentro de sí misma oscila entre lo reafirmante y lo muchas veces paradójico debido a la naturaleza metafórica del lenguaje.

Antes del empleo definitivo de los instrumentos se llevaron a cabo, según se mencionó líneas atrás, un par de pilotajes del cuestionario con la intención de medir sus alcances, en un primer momento a 6 educadoras voluntarias en un jardín de niños en una de las delegaciones de la Ciudad de México y algunos días después a otras 4 educadoras de otro jardín dentro de la misma delegación. Este par de pilotajes sirvió, entre otras cosas, para detectar errores de diseño que hacían confusa la posibilidad de resolver adecuadamente un ejercicio destinado a la organización de redes semánticas, mismas que, después del segundo pilotaje, se decidió por su eliminación, ya que les tomaba demasiado tiempo y esfuerzo a las encuestadas la organización de conceptos, incluso con las correcciones efectuadas para la puesta a prueba del segundo pilotaje; y dadas las condiciones de aplicación de la encuesta, este ejercicio amenazaba con transformarse en una interferencia para responder con calma el resto de los tópicos del cuestionario, lo cual implicaba el enorme riesgo de obtener resultados imprecisos por falta de tiempo para resolverlo. Este ejercicio también sirvió para medir tiempos en el llenado de las dos secciones que formaron el cuerpo definitivo del instrumento: datos generales y tabla de opciones tipo Likert. Por último, su medición permitió realizar un ejercicio de procesamiento e interpretación de resultados para depurar su estructura y consolidar su versión final.

Una vez realizados los trámites necesarios para realizar la encuesta ante la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, se le dio a elegir a la directora de cada plantel visitado el momento en que podrían ser aplicados los cuestionarios a las educadoras de acuerdo con las actividades y realidad laboral del jardín.

La muestra final fue de 174 docentes entre las cuales sólo se incluyeron dos varones, un docente y un profesor de educación física, otras 2 maestras más de

educación física, 3 maestras de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), una directora y dos subdirectoras. Esto se llevó a cabo en 25 jardines situados en 14 de las 16 delegaciones que integran la Ciudad de México, de febrero a mayo de 2017. La elección de jardines se realizó de acuerdo a criterios aleatorios — proporcionados por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar— donde no participarían otra clase de intereses como accesibilidad, tiempos de traslado, nivel socioeconómico en los que se encontraban, etc. Ya que “entre un muestreo probabilístico bien realizado y un muestreo no probabilístico, es mucho más probable que sea menos sesgada (más representativa) la muestra que utilizó el azar para la elección de los sujetos” (Argibay, 2009: 17). El único criterio previamente establecido se refiere a que las docentes que participarían en la investigación serían todas aquellas que estuvieran frente a grupo y estuvieran en disposición de cooperar en la misma en jardines que contaran con al menos 6 docentes. Muchas veces, al momento de realizar las visitas, algunas maestras gozaban de un día económico, se encontraban demasiado ocupadas con algún grupo o actividad del jardín, por ello en ocasiones fue necesario excluirlas del estudio, o bien acudir hasta en tres ocasiones a un mismo jardín para poder completar la encuesta. A pesar de contar con los permisos necesarios para la implementación de los instrumentos por parte de las instancias institucionales, los quehaceres propios de los jardines complicaban la aplicación de los ejercicios, de tal modo que la misma aleatoriedad del estudio se reforzaba por la propia realidad de las visitas.

Algunos cuestionarios se aplicaron antes del inicio de clases, cuando era posible citar a las docentes un poco más temprano de su horario regular de entrada, en otros casos se aplicaron al final de la jornada laboral, después de que habían entregado a todos los niños con los padres de familia, otra modalidad un poco más complicada, por fortuna la menos recurrente, fue la aplicación del cuestionario durante la clase. Esta modalidad resultaba incómoda para la educadora porque tenía que atender simultáneamente a los niños, pero era la manera de hacerlo por disposición de la



autoridad del jardín. La última modalidad de aplicación fue responder el cuestionario mientras algún profesor, por ejemplo de educación física, de inglés, de UDEEI o el maestro de piano se encargaba del grupo.

### **El ejercicio de jerarquización de campos formativos**

El ejercicio de jerarquización de campos formativos era un listado aleatorio de los seis campos formativos que integran el PE 2011 para que la educadora los ordenara jerárquicamente. Sólo se le pedía a la encuestada que partiera del hipotético supuesto de que ella era quien diseñaba el currículo, y que tenía plena libertad de acomodar los campos formativos con una numeración del 1 al 6, según la importancia que ella considerara, desde su muy particular punto de vista, de mayor a menor urgencia formativa para los niños de preescolar. (ver anexo 5, pp. 293), pero se requería de una estrategia para que el modo de realizar dicho ejercicio no se viera alterado por el cuerpo mismo del cuestionario que estaba dedicado a la EA, es decir que si la educadora se daba cuenta de que el estudio giraba en torno al tema de la EA, ordenaría los campos formativos dándole una consideración especial al mismo. Dado que durante las visitas a jardines de niños era necesario aplicar, tanto el cuestionario, como el ejercicio de jerarquización de los campos formativos en la misma sesión para respetar la numeración de folios y poder relacionar la información de ambos instrumentos posteriormente, aplicar primero el cuestionario era una alternativa que amenazaba con interferir la mirada natural de la docente respecto a las prioridades curriculares según su formación y experiencia. Para evitarlo se optó por aplicar el ejercicio en un primer momento, sin que las educadoras vieran el cuestionario ni supieran de qué se trataría el estudio, puesto que sólo se les advertía que la encuesta giraría en torno a la educación preescolar. Solamente a la directora se le daban los detalles del estudio y se le pedía que no se les anunciara nada previamente a las docentes, para que realizaran el ejercicio y resolvieran el cuestionario sin prejuicios ni predisposiciones hacia ningún tema en específico. Una vez que habían resuelto el

ejercicio de jerarquización de campos formativos, lo cual les tomó en general alrededor de cinco minutos, es que se les extendía el cuestionario a resolver, que les tomó terminar de responderlo en promedio 15 minutos. Dicho ejercicio de jerarquización de campos formativos surgió como una inquietud de saber en qué nivel de importancia situaba la educadora a la EA con respecto al resto de contenidos curriculares, sin embargo aportó, además de una idea muy concreta de cómo se posicionaba la EA con respecto a los demás campos, un catalizador de inquietudes que cobraron protagonismo durante el desarrollo de algunas de las entrevistas, de lo cual se hablará más adelante.

### **El cuestionario**

El cuestionario se conoce por su capacidad de aplicación a poblaciones numerosas, pero puede dar cuenta mediante su estructura, acomodo, diseño de interrogantes y orientación de sus categorías de análisis, de múltiples aspectos de orden cualitativo, que podrán ir mucho más allá de acuerdo al número representativo de la muestra a la que se aplica. Como se indicó líneas atrás, la muestra quedó constituida por 174 sujetos de estudio, un referente apto para suponer las formas o manifestaciones de pensamiento que se extienden a comunidades afines, y con ello dar una parcial universalidad en el tiempo y el espacio a la investigación para lograr una relativa generalización. “Si investigamos, no es únicamente para enterarnos qué pasa con esa muestra de sujetos en particular, sino que el objetivo es poder extender esos resultados a otros sujetos y situaciones” (Argibay, 2009: 14).

Este instrumento fue de gran ayuda para esbozar las tendencias en el pensamiento de las educadoras en cuanto a su modo de ver el tema de la EA y el papel que juega en el desarrollo del niño, por ello se orientó a partir de un total de cuatro categorías —las tres categorías de análisis prescritas por el enfoque procesual de las RS, más la de contexto, que refleja las condiciones de producción de las RS— que en su interrelación darían cuenta de qué tanto sabe la educadora sobre la EA, qué elige

o prefiere cuando se trata de tema, cómo lo valora, cómo lo visualiza, qué opina, si le parece importante o no tanto, qué tanto le gusta o lo podría defender, y finalmente qué tiene todo esto que ver con su propia experiencia, con su historia de vida, su formación y su entorno laboral en torno a las vivencias artísticas. Resulta interesante observar que a partir de allí se devela un acercamiento con lo que realmente se lleva a cabo en sus prácticas, no obstante el interés de este trabajo no se centró en conocer las acciones en sí mismas, sino las causas que las originan, por ello fue indispensable tanto el desarrollo de las entrevistas como del ejercicio de jerarquización de campos formativos, a partir de los cuales pueden contrastarse y/o confirmarse las premisas partidas del análisis cuantitativo.

El cuestionario se diseñó con la consigna de lograr la mayor brevedad posible en su llenado, ya que de antemano se sabía que las condiciones para su aplicación serían adversas, y se requería que no les demandara tiempo a las educadoras responderlo; había que llegar a ellas en sus lugares de trabajo y “robarles” algunos minutos del tiempo en que los niños no podían, en muchos de los casos, esperar pacientemente a que su maestra terminara de atender asuntos que no le competen a su ansiosa corporalidad y a la dispersión de sus prematuras mentes. Por ello se diseñó con sólo dos secciones, una de datos generales y otra consistente en una tabla tipo Likert.

La sección de datos generales (ver anexo 4, pp. 290-291) pretendió obtener un panorama contextual de la educadora, lo cual sirvió para explicar un determinado tipo de respuestas o para triangular tipos de respuestas por tipos de contextos. Se pretendió conocer, además de la edad aproximada, su nivel máximo de estudios, experiencia docente, si practican y/o han practicado algún tipo de arte y finalmente si han participado en cursos de actualización docente en materia artística para el preescolar. Es pertinente mencionar que el formato de cuestionario no incluye ni nombre ni datos personales del encuestado con la intención de, atendiendo a los códigos de ética de la investigación, proteger su identidad, además de hacerle sentir que no existen intereses

sobre la individualidad de las personas, Como dice Sandín: “Los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. La confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas” (Sandín, 2010).

La tabla basada en la escala tipo Likert (Ary, Chaster, Sorensen & Razaviech, 2009) que originalmente incluye cinco opciones de elección —muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, completo desacuerdo— se utilizó con la modificación de no incluir la opción central o neutral, así que quedaron sólo las opciones: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “completo desacuerdo”. El motivo de sustraer la opción neutral “indiferente” es comprometer de algún modo al encuestado a tomar postura respecto a lo que se cuestiona, orillar, en este caso a la educadora, a que piense bien si está más a favor o más en contra del tópico sugerido. El total de interrogantes fue de 18 que se redactaron orientados por las tres categorías de análisis propuestas por Moscovici (1979): información, campo representacional o imagen y actitud, más la de contexto —o condiciones de producción de las RS— pensada para triangular algunos de los resultados con fines explicativos, así que en total este apartado del cuestionario se orientó por estas cuatro categorías, y su distribución se llevó a cabo del siguiente modo: contexto (3 ítems), información (5 ítems), imagen (5 ítems), actitud (5 ítems) (ver anexo 4, pp. 291-292).

Para efectos de tratamiento de la información fue necesario no sólo tomar en cuenta los extremos “muy de acuerdo” y “completo desacuerdo” de manera independiente sino agruparlos cada uno con los de su correspondiente tendencia intermedia “de acuerdo” con “muy de acuerdo” y “desacuerdo” con “completo desacuerdo” porque de ese modo puede leerse hacia dónde está situando la mirada la educadora. Estos subgrupos “muy de acuerdo” y “de acuerdo” otorgarían una tendencia hacia el valor positivo y “en desacuerdo” y completo desacuerdo” marcarían una tendencia hacia lo negativo manifestando tendencias en la organización de sus

RS. Como puede observarse en la tabla del anexo 4 (pp. 291-292) cada una de las opciones estaba no sólo orientada por una de las cuatro categorías de análisis, sino que se contaba con una posición “ideal” o prevista en alguna de las columnas desde que se diseñó el instrumento, misma que sólo aparece en el “cuestionario guía” para el análisis posterior, ya que el formato entregado a las encuestadas evidentemente no las incluía. Esta posición no implicaba que la educadora estuviera bien o mal en sus respuestas, salvo en aquellas englobadas bajo la categoría de información, ya que estaban basadas en el PEP 2011 y por lo tanto reflejaban la necesidad de contar con un cierto conocimiento de las bases epistemológicas bajo las cuales estaban redactados dichos ítems, es decir, no dependían tanto de un sentido común para la generalidad de las educadoras sino de un dominio mínimo del Programa de Estudios. En cambio, las demás categorías dependerían exclusivamente de las valoraciones, actitudes, modos de ver, así como y de las realidades laborales de las encuestadas.

Para facilitar el estudio de los resultados de la tabla se hizo necesario realizar el análisis mediante el agrupamiento de los ítems basados en cada una de las categorías por separado, es decir, en primer lugar aquellos englobados bajo la categoría de contexto, luego los de información, en seguida los de imagen o campo representacional y por último los de actitud, sobre todo porque el orden en que aparecen en la tabla no tienen, de manera intencionada, una relación directa unos con otros.

El inicio de la organización de información de la tabla tipo Likert se realizó con la categoría de contexto, la cual nos aporta, más que nada, elementos ilustrativos de cómo ve la educadora la realidad en que se desenvuelve, no el contexto por sí mismo, porque nuestra aproximación hacia este se encuentra orientado por la mirada de la docente, y no por los hechos en cuanto tales, como sucedería con los estudios de tipo etnográfico. Sin embargo esta categoría no deja de complementar los contenidos estudiados bajo las otras tres categorías del enfoque procesual de las RS, sobre todo por reflejar el punto de vista de la educadora acerca de los elementos contextuales que

se relacionan ineludiblemente con las prácticas de EA del jardín, que pueden resumirse como los lineamientos y costumbres propios del plantel, así como las prioridades y exigencias, tanto de la supervisión institucional, como de los padres de familia. Una vez organizada la información sobre los datos contextuales de la misma tabla, se organizó la información referente a lo que la educadora conoce acerca de la EA, a lo cual se puede acceder mediante los incisos destinados a cuestionar a la encuestada con premisas partidas del PE 2011. Una vez organizada dicha información se procedió con los incisos destinados a conocer el campo representacional o imagen que las educadoras contaban acerca de la EA. Estos datos ilustran, sobre todo, el sentido común de la educadora, su opinión, su modo de ver, ya que no se le pide, desde el modo en que se estructuran las interrogantes, otra cosa que su punto de vista. Por último se procedió a tratar con la categoría de actitud que, por aludir a los significados inherentes a las prácticas artísticas, se posiciona con una particular relevancia. Esto es porque la educación artística nos remite a la experiencia comunicativa de lo subjetivo mediante algunas de las acciones más pragmáticas y objetivas que se pueden vivenciar en el entorno educativo. Quien ha tenido un acercamiento con el arte, y logrado un dominio mínimo de alguno de sus lenguajes, sabe que la disciplina requerida por ellos otorga un tipo de frutos que nada tienen que ver con las adquisiciones instrumentales adquiridas a través del currículo tradicional; por ello la única clase de manifestaciones que se pueden obtener mediante este rubro de actitud nos remite a las expresiones de tipo emocional, y las emociones evocadas desde los recuerdos nacidos de experiencias artísticas conforman una actitud inconfundible respecto a los significados inscritos en una práctica artística determinada.

### **Sobre las técnicas de análisis de información**

Para efectuar el procesamiento de la información se utilizaron los programas “Excel” e “IBM SPS Statistics 24”. En el primero de ellos se derivó, en forma de matriz, toda la información recabada por cada sección del cuestionario. En una hoja se destinaron

los datos provenientes del apartado de información general. Una vez que se capturó la información de los 174 casos, mediante la codificación numérica de las opciones de cada interrogante —del 1 al 7— el procedimiento consistió en sumar las respuestas resultantes de cada código, y con ello obtener las tendencias principales de las diversas respuestas que más adelante se usarían como las fuentes del contexto<sup>19</sup>, así como los datos para triangulación entre las dos secciones del cuestionario, que tendrían que procesarse en el SPSS a partir de una exportación digital previa. También estos datos dieron forma a las gráficas anexas (gráficos 13-20, pp. 300-303).

En la siguiente hoja se derivaron todos los datos provenientes de la tabla tipo Likert. El resultado del vaciado de datos generó una matriz datada con el número de cada encuestada en la primera columna vertical, y en el eje horizontal los 18 tópicos de la tabla encabezando cada uno su respectiva columna para recuperar, al final de la tabla, en la parte inferior, las sumatorias de cada uno de los valores, del 1 al 4, correspondiéndose de este modo: 1= “Muy de acuerdo”, 2= “de acuerdo”, 3= “en desacuerdo” y 4= “completo desacuerdo”. La sumatoria de cada uno de los valores mostró cuántas educadoras respondieron por cada uno de los números asignados a las cuatro posibilidades de respuesta —más las omisión, clasificada con NR “no respondió” y 2, 3 para las respuestas que tuvieron que ser anuladas: “de acuerdo” + “en desacuerdo”—. El programa SPSS se utilizó principalmente para elaborar triangulaciones mediante la función de “tablas cruzadas” que requirieran vincular la información proveniente de las diferentes hojas generadas en Excel, por ejemplo los resultados de lo que determinadas educadoras respondieron sobre algunos tópicos específicos de la tabla tipo Likert con datos personales como edad o escolaridad.

---

<sup>19</sup> Cabe recordar que hay dos fuentes de información contextual, la primera, a la que se refiere el apartado de datos generales del cuestionario —el apartado al que nos estamos refiriendo en este párrafo— son datos que no dependen de apreciaciones, porque son edad, escolaridad, etc. Pero la segunda, que se refiere a los incisos 1, 4 y 11 de la tabla tipo Likert, se refiere al contexto que ve la educadora, lo cual implica su propia subjetividad, es el contexto visto por ella. Sin embargo ambas fuentes de información contextual dan lugar a las condiciones de producción de las RS.

La derivación de la información obtenida mediante el ejercicio de campos formativos se realizó en una tercera hoja del mismo archivo de Excel (ver gráficos 1 al 6, pp. 294-296). Este proceso demandó, por su parte, de un tratamiento distinto, ya que se requería saber cuántas veces se posicionaba cada uno de los campos en las distintas ubicaciones del 1 al 6. Por ejemplo, en la 2ª columna (cuadro 1) en el campo de Desarrollo personal y social, la primera posición en orden vertical, es decir la más importante, obtuvo 118 puntos, la segunda posición obtuvo 14, la tercera 28, la cuarta 6, la quinta 7, y la sexta 1, es decir que sólo una educadora concibió este campo como el menos urgente de todos, pero no sólo eso, sino que los valores en segunda y tercera posición son relativamente altos con respecto a las últimas tres posiciones, lo cual declara un enorme consenso respecto a la idea que tienen las educadoras sobre el inestimable valor de dicho campo formativo. Un caso relativamente inverso al de Expresión y apreciación artísticas —3ª columna— en que sólo 2 docentes lo ubicaron como el más urgente y 68 como el menos, y además los valores hacia “menos importante” crecieron en forma gradual, es decir, entre menos importante mayor fue la numeración. Los resultados de dicho ejercicio que pueden verse claramente en la tabla se usaron para contrastar la información obtenida del cuestionario y de la entrevistas, ya que, como podrá apreciarse en los siguientes apartados, dio lugar a interesantes polémicas.

Cuadro 1

POSICIÓN = FRECUENCIA	Desarrollo Físico y salud	Desarrollo Personal y Social	Expresión y Apreciación Artísticas	Lenguaje y Comunicación	Exploración y Conocimiento del Mundo	Pensamiento Matemático
Posición 1	1	118	2	44	4	5
Posición 2	21	14	8	92	8	31
Posición 3	15	28	23	24	19	65
Posición 4	46	6	29	8	49	36
Posición 5	55	7	44	4	48	16
Posición 6	36	1	68	2	46	21

Recordemos que este ejercicio se llevó a cabo antes de que la educadora llenara el cuestionario y estuviese enterada del tema a tratar a lo largo de la encuesta, por ello,



en algunos casos, después de haber sido aplicado el cuestionario, varias educadoras expresaron cierta incomodidad en cuanto al modo en que ellas mismas habían ordenado los campos formativos en dicho ejercicio, y me pidieron volver a ordenarlos en un nuevo formato vacío que con gusto les extendí. Los resultados de dichos ejercicios repetidos fueron procesados aparte (ver gráficos 7-12, pp. 297-299) y sólo se tomaron como un referente cualitativo que se confirmó a partir de las entrevistas.

### **Sobre la entrevista**

Las 16 entrevistas —tanto individuales como grupales— se realizaron en varios de esos mismos jardines, de acuerdo a las posibilidades que brindaba el propio plantel, salvo una de ellas que convenida previamente con las entrevistadas se llevó a cabo al margen de las instalaciones educativas.

Las entrevistas partieron de un diseño semiestructurado debido a los momentos que bajo a tal disposición son capaces de captar, ya que “la flexibilidad de la entrevista no estructurada o parcialmente estructurada, si se utiliza adecuadamente, ayuda a conocer los aspectos afectivos y con carga de valores partiendo de las respuestas del sujeto, así como la determinación de la significación personal de sus actitudes” (Selltiz, Jahoda y Deutsch, 1965: 298). Al igual que los cuestionarios y el ejercicio de jerarquización, la mayoría de las entrevistas se desarrolló el final de la jornada escolar; algunas, sobre todo las grupales, se llevaron a cabo antes de la entrada de los niños, otras entrevistas individuales tuvieron su lugar en algún espacio aislado del jardín durante la jornada escolar, siendo auxiliada la entrevistada con la atención de su grupo por el propio personal del jardín durante la entrevista, y una más se desarrolló, de manera inusitada, por indicaciones de la directora, frente al grupo, es decir que la educadora hizo participar a los niños en la propia entrevista, ejercicio que por su particularidad resultó sumamente enriquecedor. Por último, una de las entrevistas grupales se llevó a cabo en un café en las inmediaciones del jardín en que laboraban las docentes. La mayoría de las entrevistas individuales no presentó —salvo

casos particulares— problemas de tiempo, interrupciones o influencias externas al desarrollo de la conversación misma efectuada entre la entrevistada y el entrevistador, ya que este último se aseguró sistemáticamente de contar con un espacio alejado de personas que pudiesen presenciar o escuchar la charla, y de un tiempo razonable para abarcar los temas a tratar. A partir de allí se localizaba el punto en que el *rapport* alcanzado en un momento determinado, daba pie al inicio de los puntos a tratar que se relacionaran directamente con el objeto de estudio. Cada entrevista fue distinta de las otras en cuanto al orden y profundidad de los puntos tocados, esto se debió principalmente a la libre expresión de las educadoras y a las RS que emergían de sus particulares discursos. De este modo no podría decirse que para obtener una buena calidad de entrevistas se tuvo que diseñar un modelo regido por reglas y pasos prediseñados, sino que el objeto de estudio, visto desde sus múltiples ángulos, viajaba de un lugar al otro dentro de la charla, orientado por el propio interés de la entrevistada y del seguimiento de los temas con que se relacionaba por parte del entrevistador, porque “realizar entrevistas no consiste en un método que sigue reglas explícitas, sino algo pragmático como un oficio en donde la calidad del conocimiento producido por la entrevista descansa en el conocimiento de la materia y el oficio del entrevistador” (Kvale, 2008: 77). El caso de las entrevistas grupales fue distinto porque no formaban parte del diseño inicial del proyecto de investigación, sino que se aprovecharon circunstancias sobre la marcha misma de las visitas a jardines que favorecieron su conformación y dieron lugar a verdaderos intercambios de experiencias, lo cual resultó ser sumamente provechoso.

Un método que ha sido muy poco empleado en el pasado pero posee un gran potencial es la entrevista grupal. En este caso los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. (Taylor y Bogdan, 1994: 139)

En varios de los casos, estas cobraron semejanza con auténticos grupos focales debido al previo llenado del ejercicio de jerarquización. Este último fungió como un eje detonador de polémica e inquietudes diversas, ya que luego de ser resuelto se les

entregaba el formato del cuestionario, con lo cual se enteraban de que el tema a tratar era directamente la EA, lo cual les incentivó a justificar de algún modo el orden que habían decidido para la jerarquización de los campos formativos, sin embargo el cuestionario al ser cerrado y no contar con un espacio para comentarios, no daba lugar a exposiciones subjetivas o particulares que dieran cuenta de su apreciaciones personales al respecto. Por ello tocar el tema de la EA, no importando con cuál de los temas se emparentara al inicio de la charla —por ejemplo el historial artístico, las condiciones del jardín, o la importancia de la práctica artística— ineludiblemente llegaba al punto en el que esta tomaba un nuevo sitio dentro de la jerarquía de los campos formativos que integran el currículum de preescolar y con ello se iniciaba un debate inevitable frente al cual el entrevistador quedaba sólo como un moderador y conductor de la discusión. El interés que suscitaba el propio tema daba pie a que de algún modo las educadoras —en algunos casos incluso las más tímidas— se atrevieran a dar sus puntos de vista. Como lo expresa Barbour, parafraseando a Kitzinger:

En comparación con las entrevistas individuales, los grupos de discusión pueden estimular también la participación de individuos que en otro caso se resistirían a hablar sobre sus experiencias, debido al sentimiento de que tienen poco que aportar a un proyecto de investigación. (Barbour, 2013: 45)

Fue tan enriquecedora la utilización del ejercicio de jerarquización de campos formativos que en ocasiones las docentes me comentaron al final de las entrevistas, ya en las charlas informales, que les estaba haciendo falta retomar la EA, y agradecieron de formas distintas que alguien “de fuera” se los recordara.

Para sistematizar la información de las entrevistas, se codificó cada archivo de grabación por fecha y lugar —Ej.: 15/02/17JAVA/Col. Cuauhtémoc—. Simultáneamente se realizó el registro en una libreta respecto a las particularidades de cada jardín con anotaciones de carácter etnográfico, de tal modo que al momento de escuchar cada grabación pudiera recordarse fácilmente el contexto en que se había realizado cada una de ellas. Es importante mencionar que por normatividad está

prohibido tomar registro fotográfico y video en los jardines de niños de la Ciudad de México, así que tales anotaciones fueron de gran utilidad al momento de organizar la información. Una vez transcritas al procesador de textos “Word” las más de 8 horas de audio capturado del total de las 16 entrevistas, incluidos los comentarios de énfasis que realizaban al momento de hablar y expresarse, fue necesario clasificar cada párrafo, frase, oración, comentario, o idea mediante distintos tonos de colores de acuerdo a cada tema, y cada tema agrupado, a partir de 4 colores orientadores de acuerdo a las cuatro categorías de análisis del enfoque procesual de las RS —tonos de amarillos (actitud), rojos (imagen), azules (contexto) y verdes (información)—. Por ejemplo, en lo que concierne al contexto, lo referente a su historial y la realidad de su práctica, con un tono de azul neutro, lo referente a la importancia que le da el jardín y/o los padres de familia a la EA con azul marino, y otros puntos contextuales emergentes con azul claro, y este mismo criterio se aplicó al resto de categorías. De este modo, al repasar visualmente cada archivo de entrevista resultó sumamente práctico identificar cada párrafo según el tema y categoría de pertenencia. Una vez que el total tópicos de los textos capturados de las entrevistas tuvieron su correspondiente tonalidad de color, se vaciaron en una tabla de contenido temático en una hoja de Excel, en forma de matriz. De este modo, cada entrevista localizada en el eje horizontal se correspondió con cada una de los temas —y los temas agrupados por color— dispuestos en el eje vertical. La organización de la información obtenida de las entrevistas, bajo este esquema, facilitó y dio precisión al análisis de todas aquellas expresiones, apreciaciones, concepciones y datos diversos que aportaron las educadoras a partir de dicho instrumento. Bajo este esquema, fue posible relacionar con un alto nivel de rigor la información obtenida del análisis de los cuestionarios, del ejercicio de jerarquización de campos formativos y de las entrevistas.

Los cuatro apartados del siguiente capítulo darán cuenta del análisis de la información alcanzada a través de estos tres instrumentos —el cuestionario, la

entrevista y el ejercicio de jerarquización de campos formativos— de un modo integrado, es decir, con la triangulación de los datos que dan lugar a la interpretación y localización de sentidos respecto a las RS de las educadoras sobre la EA en preescolar.

## Lo que la educadora se representa con la educación artística

*El conjunto de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condicionamientos semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posiciones semejantes.*

Pierre Bourdieu

El presente trabajo, al estar orientado por la epistemología interpretativa, parte asimismo, de que su principal interés se encuentra centrado en el conjunto de sentidos inscritos en las RS de las educadoras respecto al tema de la EA; para ello se tornó esencial tomar una postura específica en relación al tratamiento metodológico que diera cuenta de ello, el cual buscó, en todo momento, centrar sus procedimientos inductivos y deductivos bajo los mismos ejes de análisis, los cuales versan sobre: a) la educación artística en México de acuerdo a su situación social. Aquí destaca la propia historia artística de la educadora, las demandas de padres de familia, así como las concepciones o tendencias de la EA que se adecúan a la mente de la educadora, independientemente de cómo mejor deban adaptarse a la realidad de la EA en México. Este eje de análisis da cuenta de lo que ella cree, opina, se imagina o puede representar mediante su elección discursiva. b) La realidad escolar y social en la cual se inscribe la educadora mexicana. Aquí destaca nuevamente la postura de padres de familia, pero además se destaca el grado de su preparación profesional, así como la cultura política, administrativa y educativa del jardín en el cual labora, además de la influencia que la directora de cada plantel ejerce sobre tales aspectos. Este eje de análisis pone de manifiesto en buena medida la actitud de la educadora, misma que se desprende de: 1) su capacidad de emancipación como artista, pequeña artista y/o como propiciadora de experiencias de tipo artístico, o bien 2) su frustración por no contar con las suficientes herramientas expresivas, así como no poder o saber llevar a cabo las situaciones didácticas de corte artístico. Y c) las teorías del aprendizaje y de la EA. Aquí destaca lo que sabe y debe saber la educadora de acuerdo al papel que desempeña como formadora de preescolares. Nuevamente, en este eje de análisis, se ven

involucradas las concepciones o tendencias de la educación artística, pero a partir de lo que la educadora sabe, de la información que maneja respecto al tema de la EA, de cómo esta se refleja en sus propias prácticas y la manera en que diseña y evalúa las experiencias de corte artístico en el jardín.

Estos ejes de análisis que se organizaron de un modo sistemático a partir de distintos abordajes a lo largo de los dos primeros capítulos, se destacan mediante la propia voz de la educadora, y gracias a la sistematización la teoría de las RS presentada en el tercer capítulo, y al enfoque metodológico expresado en el cuarto capítulo, quedan expuestos en los siguientes cuatro apartados, mismos que de forma manifiesta muestran los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo, así como la cuidadosa interpretación de las RS que las educadoras externaron sobre la EA.

### **El contexto de la educadora y su percepción del mismo**

Este apartado expone simultáneamente los resultados del análisis de la tabla tipo Likert según los datos recabados para cada tópico, pero además se abordan los temas planteados por cada uno de ellos a partir de la interpretación del contenido discursivo de las entrevistas, así como de su eventual relación con el ejercicio de jerarquización de los campos formativos, con lo cual se irán elaborando conclusiones parciales, siempre de la mano de la perspectiva orientadora de cada categoría de análisis, iniciando por la de contexto.

Resultó imposible realizar una separación tajante y fragmentaria de dichos resultados, ya que las categorías que guían el trabajo, al ser dinámicas, se permean unas con otras inextricablemente, demandando una interdependencia sin la cual se torna vacía la esencia de cada una al pretenderse analizar de manera aislada. Ejemplos de ello son: 1) no es posible contar con un determinado bagaje informativo si se carece de una actitud para informarse a causa de una cierta disposición emocional que deriva de determinados prejuicios 2) no se puede tomar una actitud objetiva si se carece de las condiciones informativas que brinda el contexto, y 3) tampoco se puede tener una

imagen precisa de algo que se desconoce por falta de experiencia o referentes. Sin embargo se trató, en lo subsecuente, de orientar los resultados y los sentidos que de ellos emergieron a partir de las cuatro categorías orientadoras mencionadas.

Dado que iniciaremos explorando los tópicos y temas relacionados con la categoría de contexto, que refleja las condiciones de producción de las RS, será vital establecer una distinción entre aquel contexto expuesto mediante la información que brinda la educadora respecto a sus datos generales, entre los cuales se encuentra la edad, historial académico, experiencia artística, etcétera, y el contexto que puede leerse a través del contenido discursivo de las entrevistas, así como de la tabla tipo Likert del cuestionario. El contexto global puede consultarse fácilmente con una vista rápida a las tablas de datos generales (ver gráficas 13 a 20, pp. 300-303), lo cual podrá sin duda darnos una idea general del tipo de comunidad sobre la cual se hizo el presente estudio, misma a la que de cuando en cuando valdrá la pena volver a examinar para situar y enriquecer nuestra mirada de la realidad docente; pero el contexto expuesto mediante la tabla tipo Likert y las entrevistas se refiere al mismo tal como lo percibe la educadora, y que no necesariamente se corresponde de modo lineal con los datos generales, ya que se enfoca en tres aspectos fundamentales: el jardín de niños, la supervisión de la SEP y los padres de familia, pero desde el modo en que ella lo vive y lo interpreta. Iniciemos pues con algunos datos técnicos que nos funcionan de guía para adentrarnos, poco más adelante, en la construcción y/o localización de sentidos.

En cuanto al primer tópico de la tabla tipo Likert (anexo 4, pp. 291-292) de los 3 agrupados bajo la categoría de contexto —correspondientes a los ítems 1, 4 y 11— que dice “El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños” en su segunda opción “de acuerdo” obtuvo el puntaje más alto —101 de 174—. El segundo lugar en puntaje para dicho tópico obtuvo un valor de 43 en su primera opción “muy de acuerdo”. El tercer lugar “en desacuerdo” obtuvo 27 puntos, y “completo desacuerdo” obtuvo sólo 2 puntos. Sin lugar a discusión, dada la marcada



tendencia hacia el valor positivo, lo pensable es dar por hecho que la educadora está viendo, en términos generales, que la EA, lejos de encontrarse descuidada en el jardín en que laboran, se afana por promover los contenidos de tipo artístico. Aunque el 83.3%<sup>20</sup> coincide en ello, también existe un 16.7% que no lo está. Pero sería un error creer que esta información, interpretada bajo esta única fuente de datos, nos daría a conocer una verdad por sí misma, ya que, además del peligro innato de esta clase de temas en que la educadora puede sentirse intimidada por expresarse con un tipo de respuesta ante la creencia de que se puede poner en peligro su relación laboral —si por azares del destino alguien notara que contradice las supuestas acciones pedagógicas de su propio jardín— cada educadora parte de parámetros de subjetividad de acuerdo con su propia experiencia, porque ¿qué significa fomentar de manera importante el desarrollo artístico de los niños?. Para algunas podría ser suficiente contar con un acompañante para los cantos y juegos, pero para otras más exigentes podría implicar que se les provea de materiales diversos, de instrumentos musicales, de espacios amplios dentro de la agenda semanal para trabajar con las artes, de organizar visitas a museos o conciertos, diseñar talleres donde los niños puedan expresarse libremente, etcétera, es por eso que el análisis discursivo de las entrevistas nos ha dado un valioso complemento de estos resultados. En general, cuando a lo largo de las entrevistas se tocó el tema de qué tanto fomentaba el jardín a la EA de sus niños, fue más común que la educadora expusiera sus deficiencias que sus atributos, siendo incluso muy común que surgiera algún tipo de queja respecto a la falta de maestro de música, o a la exigencia de tener que cumplir con determinados campos formativos como Pensamiento matemático o Lenguaje y comunicación. Un comentario paradigmático de dicho tema está expuesto por una de las educadoras del siguiente modo:

Pues yo creo que como jardín de vez en cuando tenemos como estos encuentros en las juntas de consejo en las que nos damos cuenta de que pues no le hemos dado como la importancia y tratamos de retomarlo, pero han sido

---

<sup>20</sup> Los valores de centésima se redondearán en lo subsecuente para facilitar la lectura del trabajo.

como muy esporádicas, o sea, no sé, creo que estamos como muy enfrascadas en Pensamiento matemático, lenguaje y estas cosas que de pronto se deja de lado. Tenemos nuestro maestro de música, es el que pues de pronto también nos ayuda por ahí, pero por ejemplo en este ciclo escolar ha faltado mucho, pues entonces no nos ayuda.

Fueron bastante abundantes los comentarios de este tipo en que la educadora, ya entrada en el tema, más bien denunciaba oculta, discreta o abiertamente el descuido de las actividades formativas en materia artística por parte de su jardín, o bien expresaba la nula exigencia que este le demandaba para que ella fomentara las actividades artísticas con su grupo. Es así como podemos comprender el verdadero valor de las respuestas en la tabla tipo Likert, donde a lo que se están refiriendo las educadoras con su “muy de acuerdo” o “de acuerdo” es que simplemente existe el tema, poco más, poco menos, como un área de oportunidad dentro de sus respectivos jardines, pero no como un verdadero conjunto de acciones que hacen del jardín un auténtico promotor de la EA y defensor de la misma frente a las instancias institucionales que ejercen una presión constante para atender otras áreas del currículum de manera específica y fragmentaria.

El segundo ítem integrado en esta misma categoría dice “La supervisión de la SEP me exige implementar Expresión y apreciación artísticas en la misma proporción que los otros campos formativos”. 19 docentes estuvieron “muy de acuerdo” 61 “de acuerdo” 65 en desacuerdo y 28 “en completo desacuerdo” —una docente omitió respuesta—. En esta ocasión el balance de la tendencia se inclina por el valor negativo, ubicando el valor positivo con un 46.2% y el negativo con un 53.8%. Por ser resultados muy cercanos podría situarse como un punto a discutir si es que la supervisión de la SEP le exige a la educadora la implementación de las actividades de tipo artístico como parte del desarrollo integral del niño, sin embargo, a diferencia del primer ítem, en donde los resultados del tópico entran en cierta contradicción con los resultados de las entrevistas, esta información se reafirma mediante el desarrollo de las mismas, ya que a pesar de que las supervisoras están supuestamente interesadas en

que se fomenten todos los campos formativos, en la realidad sólo se interesan por Lenguaje y comunicación y por Pensamiento matemático casi de manera absoluta y exclusiva, entonces ¿qué opciones tiene la educadora o el jardín de trabajar las artes con los niños si se tiene una presión constante por parte de la SEP para dar prioridad a los estándares? Por ejemplo, una de ellas dice textualmente: “la verdad es que aquí solo le damos mayor peso a lo que es Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento (...) lo que nos está pidiendo más que resaltemos en este caso, bueno, el perfil de egreso de los niños”.

El tercer ítem de la categoría de contexto, que está redactado del siguiente modo “Los padres de familia muestran un especial interés en que sus hijos desarrollen sus facultades artísticas, tanto como las matemáticas o lingüísticas” obtuvo los siguientes resultados: para la opción “muy de acuerdo” 17, para “de acuerdo” 53, para “en desacuerdo” 72 y para “completo desacuerdo” 31 —una docente omitió respuesta— es decir que nuevamente los valores negativos, con un valor total de 59.5% sobrepasaron a los positivos con 40.5%, pero esta vez con una relación mejor definida. Aquí los extremos, del 17 para muy de acuerdo y 31 para en completo desacuerdo nos dan todavía un énfasis en dicha tendencia, la cual no entra en contradicción ni en resonancia con los contenidos de las entrevistas, porque parece ser que a los padres de familia les suele agrandar que sus hijos participen en actividades y presentaciones de festividades variadas, sin embargo es más común que den prioridad a las exigencias de tipo instrumental como los son el lenguaje o las matemáticas. Los papás lo quieren todo, pues como es de esperarse quisieran que sus hijos destacaran en todos los temas sin excepción, sin embargo, su interés suele centrarse en aspectos de lectoescritura y aquellos signos en que se haga notoria la inteligencia como los relacionados con el manejo del número. Una de las educadoras comenta: “Por ejemplo aquellos papás que te exigen que los niños salgan ya leyendo y escribiendo ¿no? Sumando y restando (...) ellos no ven esa importancia porque es algo que ellos desconocen...”. Parte del problema, según lo exponen las entrevistadas,

es la falta de referentes culturales con que cuentan los padres de familia, pues no saben de qué manera se podrían relacionar las artes con aspectos de tipo cognitivo, y por supuesto no les cabe en la cabeza que las actividades artísticas demandan, dependen y cultivan en gran medida los procesos cognitivos en los cuales se basan incluso el manejo de la palabra y del número; por ejemplo otra de ellas dice:

...los papás no tienen esa cultura, la cultura de ir a ver un museo, la cultura de la música precisamente, ellos se van a la música que se escucha, el reggaetón, a lo mejor la salsa... pero cuando nosotros escuchamos de los estudios que yo le mencionaba de que la música nos funciona de forma cognitiva, los papás no lo saben.

La suma de estos tres ítems analizados bajo la categoría de contexto abarca entonces al jardín de niños, a la supervisión de la SEP y a los padres de familia en relación a nuestro objeto de estudio, la EA. En este sentido puede resumirse de momento que el jardín no es tanto el problema para la impartición de los contenidos artísticos como lo pueden ser la supervisión institucional y los padres de familia, ambos con una tendencia que mayoritariamente se inclinan por esperar más de otros campos formativos que del artístico. Como lo comenta una educadora líneas atrás, en las juntas de consejo se toca a menudo el tema artístico, pero al momento de evaluar los avances relacionados con los estándares curriculares la balanza se inclina de nueva cuenta para apuntalarlos y atenderlos de manera expedita, dejando atrás cualquier otro contenido curricular que frente a tales demandas se torna accesorio. Dicho de otro modo, el jardín de niños es primordialmente la expresión misma de las prácticas llevadas a cabo en sus espacios, las cuales se encuentran delimitadas por diversas presiones institucionales a partir de supervisiones continuas y por determinadas expectativas de padres de familia con respecto a la adquisición de habilidades o destrezas específicas en sus hijos. Es por ello que los esfuerzos de la educadora por abrirse a otra clase de actividades como las artísticas, en las que el niño tenga la oportunidad de expresarse, se ven mermados y paulatinamente desalentados, en aras de cumplir con obligaciones de tipo social e institucional.

La educadora tiene, en un primer plano de conciencia, una idealización con respecto al modo en que se desarrollan las prácticas artísticas en sus respectivos centros de trabajo, porque la cotidianidad y rutina inscritas en las prácticas mismas, no dejan lugar a aquellas otras actividades que no caben en el mismo sitio por falta de utilidad o prioridad, es decir, al relegarlas de sus agendas semanales se van tornando invisibles, y sólo cuando se pasa a otro plano de conciencia promovido por el diálogo, como el propiciado por la entrevista, es que surgen a la escena, de una manera mucho más visible, los importantes actores que han estado definiendo el contexto en el que se desenvuelve la educadora y que explican el porqué de sus incomodidades, de esos malestares en los que no suele recapacitar por falta de tiempo.

### **Lo que sabe la educadora de la educación artística**

La observación de la tabla, orientada mediante la categoría de análisis “información” pretende aportar una idea del nivel informativo de la encuestada respecto al tema de nuestro interés, la EA, ya que “La información —dimensión o concepto— se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social...” (Moscovici, 1979: 45). Qué tanto sabe la educadora acerca de la EA en lo general formaría parte de una evaluación no considerada bajo la anatomía del presente estudio, en cambio se consideró adecuado tomar como referencia ciertos aspectos relacionados o tomados de uno u otro modo del currículum para la elaboración de los ítems a seleccionar, esto nos podría dar una idea del acercamiento de la docente a los fundamentos de nuestro objeto de estudio, en la tabla se puede ver (anexo 4, pp. 291-292) que comprende 5 puntos —ítems 2, 6, 9, 12 y 13—. Como se dijo antes, los contenidos a partir de los cuales se redactaron estos incisos, dependen de los propios del PE 2011 —algunos son casi textuales pero con leves modificaciones de redacción para poderlos incluir en la tabla— y mantienen la esencia de las bases epistemológicas bajo las cuales se redactaron los fundamentos y competencias del Programa salvo dos incisos, el 2º que mediante una falacia pone a

prueba los conocimientos de la educadora, y el 12° que se sólo se implica como una deducción de las bases discursivas del programa, que por cierto podría estudiarse desde diferentes categorías de análisis. De este modo, la posición en que se colocaron las categorías de análisis como referencia para la interpretación dentro de la tabla en las columnas —salvo el ítem 12— que indican del “muy de acuerdo” al “completo desacuerdo” (anexo 4, pp. 291-292) es la correcta o incorrecta desde el punto de vista de currículum por ello se muestran en los extremos “muy de acuerdo” y “completo desacuerdo” y no en los valores intermedios “de acuerdo” y “en desacuerdo” que teóricamente no deberían ser seleccionados, salvo el ítem 12 que se ubica en “de acuerdo”. Esta categoría nos funciona para saber con qué grado de dominio del programa cuenta la educadora, por ello, la idea general de este conocimiento nos la otorga la sumatoria de los valores de los 5 ítems en su conjunto. Sin embargo se expresarán los resultados por separado, para en consecuencia obtener un estimado final. El primer inciso de la categoría —No. 2 de la tabla— dice “El sentido primordial de la educación artística en preescolar es facilitar el desarrollo psicomotriz”. Los fundamentos expresados en los capítulo 1 de este informe de investigación, aunados a la coherencia discursiva del PE 2011 ponen de relieve que esto es absolutamente falso, dado que si bien el desarrollo psicomotriz es estimulado de manera colateral mediante las actividades artísticas, no forma parte de los principios formativos centrales de la EA. Cabe recordar que esta premisa se redactó ex profeso para medir la capacidad de la educadora de contradecirla a partir de sus propios conocimientos. Para el valor “muy de acuerdo” se obtuvieron 26 respuestas, para el valor “de acuerdo” 56, para “en desacuerdo” 75, para “completo desacuerdo” 13 —3 educadoras no respondieron y una de ellas incluyó los dos valores centrales, los cuales brillan en suma por su neutralidad, así que se consideran como una omisión más—. La tendencia hacia el valor positivo —el incorrecto— obtuvo una sumatoria de 82, es decir el 48%. La tendencia hacia el negativo —el correcto— obtuvo una sumatoria de 88 puntos alcanzando un 52%. Como puede observarse, a pesar de que

gracias al 4% de ventaja para la tendencia correcta que se esperaría fuera más significativa, reinó la ausencia de un verdadero consenso, mostrando que las educadoras, en su población conjunta no tienen del todo claro qué papel juega la psicomotricidad dentro de los valores formativos de la EA. Sin embargo durante el desarrollo de las entrevistas ninguna de las educadoras hizo ningún énfasis en la necesidad de estimular aspectos psicomotrices mediante las actividades artísticas, por el contrario, cuando se les cuestionaba respecto a los objetivos de la EA remitían a los aspectos relacionados con la expresión, la transmisión de emociones, la imaginación, el gusto, la creatividad, la sensibilidad o la autoestima; rara vez la vincularon con el desarrollo de habilidades corporales, lo cual significa que si bien la educadora puede no tener muchas veces un dominio teórico respecto al valor formativo de la EA, su sentido práctico la lleva a deducir que se relaciona principalmente con aspectos sobre todo de tipo emocional y comunicativo.

El siguiente inciso de la misma categoría expresa “Las actividades artísticas potencian las facultades cognitivas, físicas y emocionales del niño”. Este ítem, además de no exigir demasiado esfuerzo mental para responderlo adecuadamente, es un breve resumen de una parte importante de todos los discursos sobre EA de todas las tendencias, autores y programas de estudios que hablan sobre el tema, por ello se considera que debía predominar la casilla “muy de acuerdo”. Los resultados se muestran del siguiente modo: 135 para “muy de acuerdo” la gran mayoría; el siguiente valor “de acuerdo” obtuvo 35, es decir que el 20% de las educadoras no estuvo muy de acuerdo, no tuvo una completa convicción, tres educadoras no respondieron, lo cual significa que también dudaron, sólo una de ellas estuvo en desacuerdo y ninguna en completo desacuerdo. Este ítem confirma que la educadora dependiente o independientemente de los contenidos del Programa está consciente de los beneficios formativos que abonan por la integralidad formativa del niño. Según se comentó unas líneas atrás, las entrevistas revelaron, en general, un nivel informativo que se pronuncia de manera acorde con los objetivos del PE 2011 y con las bases teóricas en

las cuales se sustenta, así es que tanto los resultados de la tabla tipo Likert como los de las entrevistas confirman no tanto un dominio teórico, sino un campo representacional afín y coherente con el valor formativo de la EA. Un ejemplo representativo del tipo de respuestas —transcrito de manera textual— frente a este tema es el siguiente:

Bueno, finalmente la expresión de todo tipo de sentimientos, y esto de innovar con los chicos esta parte artística en relación a sus sentimientos, gustos, disgustos, la situación de expresión corporal a través de este medio de comunicación que a veces también olvidamos y que también es parte importante. La otra situación es llevarlos a esta expresión creativa a través de, bueno, de la imaginación de ellos y que a través del entorno tengan esta confrontación con lo que es la realidad.

El tercero de los 5 ítems de la categoría información expresa “Según el PE 2011 se les debe dar oportunidad a los niños de que jueguen libremente con la manipulación de objetos y texturas, la expresión y la exploración mediante el movimiento”. Esta redacción, obtenida casi completamente en su forma original del Programa de Estudios obtuvo los siguientes resultados: 87 puntos para el valor “muy de acuerdo”, 71 para el valor “de acuerdo”, 12 para el valor “en desacuerdo”, ninguno para el valor “completo desacuerdo” y 4 no respondieron. Precisamente por la facilidad que implica elegir la respuesta correcta era de esperarse que unánimemente posicionaran sus respuestas en el valor “muy de acuerdo”, sin embargo no fue así, lo cual indica que existe un cierto rango de duda, pues no debería existir razón alguna para impedir que se les dé la oportunidad a los niños de que jueguen libremente con la manipulación de objetos y texturas, la expresión y la exploración mediante el movimiento. A pesar de que al momento de entrevistar a las educadoras ellas vinculan a la EA con un sentido de libertad, lo que se destaca es la inevitable tendencia a posicionar al niño dentro del salón bajo un comando de control, necesario para la correcta asimilación y desarrollo de capacidades de tipo técnico-cognitivas que exige el currículum, como son las relacionadas con el dominio de la representación de la palabra escrita y del manejo del número. La falta de tiempo y el seguimiento de las



prioridades curriculares es quizá la única explicación del por qué no son una prelación total el movimiento, la manipulación libre de materiales y el juego libre para el desarrollo integral del niño en edad preescolar. Muy probablemente la educadora no tiene consciente que ella misma no se imagina a su grupo jugando libremente con materiales más allá de un tiempo límite, es decir, de un lapso sumamente restringido y delimitado por actividades que demandan su atención a otra clase de contenidos que implican el uso de asociaciones representacionales y de procesos operacionales en los cuales el uso del cuerpo es más un estorbo que un aliado de la cognición. Dicho de otro modo, la mayor parte de los ejercicios en los que actualmente se termina por enfocar la educadora para el cumplimiento de los estándares curriculares se dirigen a la lectoescritura, para lo cual el niño debe estar sentado frente a una mesa en la cual descansa alguna hoja de papel, mientras su mano se encuentra sujetando un lápiz o color para representar letras o palabras, o bien debe atender, mientras permanece sentado, al desarrollo de procesos de tipo aritmético establecidos grupalmente, y los supuestos juegos para propiciarlos generalmente implican más una pasividad corporal que un movimiento libre, pues deben ser llevados a cabo dentro del salón en un completo orden. Por ello, aunque la educadora tenga claro que la libre expresión, la exploración, manipulación de materiales y en general el movimiento espontáneo del niño es algo sumamente necesario, sabe que es algo que simplemente no es realizable dado el contexto en el que se encuentra, pues significa un “tiempo perdido” si se quiere conseguir el perfil de egreso que tanto preocupa a las instancias institucionales, para lo cual el desarrollo de la personalidad del niño se torna un elemento accesorio que bien puede ser un obstáculo para el dominio de los aspectos técnicos tan importantes para el sistema educativo actual. Una de las docentes relató lo siguiente al sentir, por ejemplo, las críticas institucionales que demandan la pasividad corporal a cambio del uso del lenguaje hablado y escrito:

“no están haciendo nada”, “si no los ves pensando no estamos haciendo nada” cuando pues, nosotros aprendimos que el niño invente, cree, arme, estamos desarrollando la inteligencia pero esa es una parte que a mí no me han podido

entender, sí, que el niño creando con los diferentes materiales, dándole utilidad a los diferentes... por ejemplo, la masa no nada más la utilizan para modelar que es lo que quiere el programa ¿no? la utilizan en un montón de juego simbólico que ya tampoco se los permitimos tanto por esta parte de invertir mucho tiempo en reflexionar, en ¿tú qué piensas” “tú qué dices” etcétera, etcétera.

Y otra educadora que se siente presionada por los tiempos que debe tener asignados para cada contenido del programa se expresó del siguiente modo:

(...) pero lo que es así en clases, nos dan muy poco tiempo, entonces, como que a veces el gran peso de ahorita de igual trabajando es matemáticas, español, lectura escritura, porque a lo mejor se le da más peso a las necesidades que exigen los papás que quieren una primaria en chiquito y entonces, eso es a lo que te vas ¿no? Entonces las evaluaciones institucionales se basan más o menos en eso, cuando por ejemplo yo ahorita que estaba en clase de inglés vemos los videos, y entonces, si no lo expresan a través del lenguaje pues no hay ese proceso cognitivo.

El siguiente ítem dice “Las personas pueden desarrollarse adecuadamente para la vida, sin la necesidad de estar formadas artísticamente”. La clasificación de este punto, 12° de la tabla, y 4° de la categoría de análisis de información, podría muy bien situarse en la categoría de imagen o campo representacional, porque podría discutirse o polemizarse ampliamente, sobre todo por la morfología de su redacción, incluso puede también analizarse bajo la categoría de actitud, porque de algún modo las personas estamos involucradas, de acuerdo con nuestra propia historia de vida, por los efectos o la ausencia de dicha formación, sin embargo, si la EA se encuentra presente a lo largo del currículum de la educación básica, iniciando con el preescolar, es justamente porque se le considera una ineludible parte complementaria en la formación general del individuo y por lo tanto del niño. Si el PE 2011 está estructurado por 6 campos formativos, siendo uno de ellos Expresión y apreciación artísticas, no es porque el diseño curricular lo considere un accesorio prescindible dentro de la formación integral del educando, sino algo necesario. Por implicar un cierto grado de opinión se consideró la respuesta “ideal” en la columna “en

desacuerdo” en vez de “completo desacuerdo”. Los resultados quedaron del siguiente modo: 12 puntos para la columna “muy de acuerdo”, 44 puntos para la columna “de acuerdo”, 87 para “en desacuerdo”, 30 para “completo desacuerdo” y una omisión. Como puede observarse la educadora considera, con un 32.4% un acuerdo en sus distintos matices, y con un 67.6% siendo el valor más alto el previsto “en desacuerdo”. Esto confirma —aunque con cierto grado de duda— desde el punto de vista de las respuestas del cuestionario, que las RS de las educadoras tienden mayoritariamente a ubicar la EA como un elemento formativo de algún modo imprescindible, ya sea desde la categoría de información o de imagen, que además se confirma mediante los resultados de las entrevistas, dentro de los cuales este tema protagonizó, entre algunos otros, el contenido discursivo de las mismas. En muchos de los casos las educadoras, durante las entrevistas, reconocieron el valor formativo de la práctica artística, algunas contemplando actividades relacionadas más con la música y con los beneficios que su acercamiento brindan al niño, otras la vinculaban con las artes visuales, otras con la danza, etcétera, y cada una exponía las ventajas que conocía de acuerdo a su propia experiencia, algunas consideraron la importancia de la EA más por sus aportaciones de tipo instrumental, por ejemplo su impacto sobre el dominio de los sentidos, psicomotricidad o el control de las emociones, y otras por su repercusión en el sentido de la valoración de las expresiones artísticas y sus cualidades emancipatorias, de cualquier modo casi en ningún momento se consideró accesoria su inclusión dentro del currículum. Los siguientes segmentos de entrevista lo ilustran del siguiente modo:

-Entrevistador: ¿Se deben fomentar las actividades artísticas?

-Entrevistada 1: ¡Sí! O sea, de verdad, sí porque hasta yo lo veo como adulto ¿no? (...) y mi experiencia pues ya me ha permitido ver que sí es bien importante esta parte de lo artístico, entonces, pues yo creo que sí.

-Entrevistador: ¿Se deben fomentar las actividades artísticas?

-Entrevistada 2: Yo creo que sí, yo estaría a favor de que se desarrolle el ámbito artístico, porque esto no sólo favorece el desarrollo de habilidades sino también la expresión de emociones y de pensamientos más estéticos, pensamientos que puedan favorecer el desarrollo integral del niño”

-Entrevistador: ¿Qué opina de las actividades artísticas?

-Entrevistada 3: Yo pienso que es muy importante digo, finalmente yo creo que los lugares o las escuelas donde se imparte algún instrumento, por ejemplo, está demostrado que son niños que se saben auto controlar mejor, o sea, yo siento que tiene como muchas... realmente enriquece mucho al niño ¿no?

El siguiente y último ítem considerado bajo la categoría de información es el 13° de la tabla, que enuncia “Según el PE 2011 el niño de preescolar debe participar en juegos simbólicos improvisando a partir de alguna temática, utilizando su cuerpo y objetos variados como recursos escénicos”. Salvo las palabras introductorias de la frase, esta redacción está extraída textualmente del programa y se considera que la respuesta debe pertenecer a la columna “muy de acuerdo”. Obtuvo los siguientes resultados: 95 para “muy de acuerdo”, 73 para “de acuerdo” 4 para “en desacuerdo”, 1 para “completo desacuerdo” y una omisión. Aunque el 97% se ubica en la tendencia del valor positivo, por la facilidad que implicaba la respuesta, 78 de las 174 participantes, cerca de la mitad —es decir el 45%— no ubicó su respuesta en la columna “muy de acuerdo”, la cual refleja textualmente los contenidos del programa; ello muestra un índice de duda o una falta de convicción proveniente del dominio de sus bases. Si bien no podría interpretarse mediante estos resultados englobados bajo la categoría de información una cierta ignorancia respecto al campo de Expresión y apreciación artísticas del PE 2011, bien puede deducirse una pequeña carencia de su dominio. Durante el desarrollo de las entrevistas no se tocó la redacción de este tópico de manera textual, pero sí se tocó el tema de los objetivos de la EA, donde se notó una cierta falta de claridad respecto a los mismos. Algunas educadoras encontraban, más o menos, suficientes recursos discursivos para exponerlos mientras otras se quedaban enredadas en los mismos conceptos, a partir de lo cual se notó la poca práctica que tiene la educadora para justificar la implementación de este campo formativo dentro de sus planeaciones semanales.

En términos globales puede concluirse que la educadora está informada al menos de los aspectos más generales de lo que representa la EA en la formación

integral del niño, pero mostró dudas respecto a muchos detalles y especificidades que a menudo son portadores de la esencia misma de lo que la expresión y la apreciación artística puede hacer por el desarrollo del educando. La falta de claridad, convicción y medios conceptuales para exponer ideas relativas a los fundamentos de la EA fue un punto desfavorable respecto a las RS de las educadoras analizadas bajo la categoría de información, sin embargo no puede aseverarse de ningún modo una plena ignorancia, porque siempre hubo, al menos, algunos conceptos e ideas emergentes mediante los cuales se podía justificar la implementación de este campo formativo dentro del jardín. Es decir, las deficiencias informativas que mostró la educadora mediante los instrumentos de investigación implementados para la recolección de datos no son lo suficientemente altas para atribuirles el desuso de las actividades artísticas por sí mismas, pero sí demuestran que la educadora no se siente demasiado segura e informada —por lo tanto motivada— para defender la EA de los ataques que atentan sobre ella los estándares curriculares.

El último punto que se destaca a partir de la contrastación entre los resultados del cuestionario y de la entrevista, es que el bagaje informativo con que cuenta la educadora se desprende en mayor medida de principios fenomenológicos. Es más lo que conoce a partir de sus razonamientos y deducciones propiciados por su experiencia que por su formación teórica. Ella se inspira más a partir de lo que observa cuando los niños juegan libremente con materiales, cuando van a su clase de cantos y juegos, cuando son capaces de involucrarse en las actividades artísticas por el interés que le despiertan, que por aquello que dicen los libros. Es un conocimiento de origen tan empírico, y a la vez tan fugaz, que cuando tratan de racionalizarlo desde su base epistémica no encuentran las palabras para comunicarlo ni verbalmente ni de manera escrita, en parte porque en la premura de sus actividades cotidianas no se destaca la importancia de evaluar la experiencia artística en el mismo grado que los avances de los niños en otros campos formativos. Pero también aquí se ven reflejadas ciertas carencias de su formación profesional si se considera el modo en que deben vincularse

idealmente la teoría y la práctica; posiblemente los mismos cursos de educación artística durante su licenciatura no llegan a otorgar el anclaje necesario para que la educadora pueda encontrar, reconocer y expresar los términos adecuados y precisos para defender su conocimiento intuitivo acerca de las propiedades formativas de la educación artística.

### **El papel que juega la educación artística para la educadora**

La siguiente categoría “imagen” o “campo de representación” engloba cinco ítems —5, 8, 15, 17 y 18— dentro de la tabla (pp.291-292). Se refiere sobre todo a la opinión o punto de vista de la educadora, a cómo considera ella el tema que se muestra en cada cuestionamiento, el cual demanda un conjunto de ideas en lo personal. “La dimensión que designamos por medio del vocablo <<campo de representación>> nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al aspecto preciso del objeto de la representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero ello no quiere decir que este conjunto esté ordenado y estructurado” (Moscovici, 1979: 46). Parece imposible tener idea de algo que no se conoce en absoluto y sobre lo que no se tiene una experiencia mínima previa, sin embargo la comunicación social y el sentido común trabajan en conjunto para ilustrar y dar forma a conceptos de los que puede saberse poco, pero que sirven como referencia para otorgar jerarquías a los elementos que comprenden el campo de representación que le dan sentido al objeto de estudio. Por otra parte, si bien las categorías no son puras en su totalidad, sino que se permean mutuamente, la categoría de imagen centra su atención en los referentes con que cuenta el sujeto que no precisan de datos acabados, y también las impresiones icónicas o imágenes que le vienen a la mente, por ello los cuestionamientos de la tabla englobados bajo dicha categoría no son afirmaciones provenientes del Plan de Estudios, pero que pueden funcionar como temas controvertidos que exigen al sujeto, en este caso a la educadora, no sólo de un conjunto de referentes curriculares y culturales mínimos, sino de su capacidad imaginativa y creativa para relacionarlos. El

primero de los ítems — No. 5 de la tabla (pp. 291-292) — expresa “Considero que la educación artística es indispensable para el desarrollo integral del niño de preescolar” y obtuvo los siguientes resultados: 126 para la columna “muy de acuerdo”, 46 para “de acuerdo”, 1 para “en desacuerdo”, ninguno para “completo desacuerdo” y una omisión. Con un 73.7% obtuvo este punto una contundente mayoría para la columna “muy de acuerdo”, y sumada con la columna “de acuerdo” suma un total del 99.4% para la sumatoria positiva. Esto entra en bastante armonía con los resultados del ítem 12 de la tabla que dice “Las personas pueden desarrollarse adecuadamente para la vida, sin la necesidad de estar formadas artísticamente” —recordemos que las educadoras estuvieron principalmente en desacuerdo— que siendo un ítem clasificado bajo la categoría de información reafirma el anterior clasificado bajo la categoría de imagen o campo representacional. El contenido discursivo de las entrevistas también armoniza con estos resultados, pues a pesar de la falta de recursos físicos, técnicos, informativos y prácticos que puede tener la educadora para implementar la EA en su lugar de trabajo, no deja de reconocer la importancia de las actividades artísticas en la vida y desarrollo del niño. Una de las educadoras comenta por ejemplo:

Yo creo que en el nivel preescolar y el nivel educación básica es muy poca la importancia que se le da al desarrollo de habilidades artísticas, al contrario, quedan como que limitadas al... tienes que desarrollar Pensamiento matemático y Lenguaje y comunicación pero yo creo que es de suma importancia el que se desarrollen las habilidades artísticas porque eso conlleva a desarrollar también las otras, y esto permite que el niño sea un ser más completo, o el adolescente o el joven o el educando que se está formando.

El siguiente punto dice “Los diversos contenidos de los campos formativos que integran el programa pueden articularse con los de Expresión y apreciación artísticas a partir de actividades integradoras y sin la necesidad de recurrir a planeaciones distintas”. Este ítem exige de una apreciación personal, dependiendo, claro está, del bagaje experiencial de la educadora, de su nivel formativo en el área artística, así como de lo que sabe de la misma a partir de la comunicación social y sus

intercambios informativos con el gremio de educadoras. Las respuestas fueron las siguientes: 90 para “muy de acuerdo”, 71 para “de acuerdo”, 13 para en desacuerdo y ninguno para “completo desacuerdo” sin existir omisiones. Nuevamente se presenta una mayoría para el extremo “muy de acuerdo con un 51.7% del total y 71 para “de acuerdo”, sumando un valor positivo de 92.5% del total, lo cual da a entender que la educadora cree en la transversalidad, en que no hace falta fragmentar para lograr una buena planeación. Esto se reafirmó, aunque no de manera absoluta, mediante las entrevistas, porque hubo también muchas maestras que aunque sabían o intuían que las actividades artísticas podían funcionar como articuladoras de aprendizajes diversos, no tenían idea de cómo hacerlo. Sin embargo muchas otras, aunque no supieran cabalmente vincular o relacionar las actividades artísticas con los demás contenidos del programa de estudios tenían bastante claro que era posible, y en muchos de los casos ideal. Ejemplo de ello se muestra en los siguientes fragmentos:

Pues sí, sería importante que expresión artística fuera el eje en vez de Lenguaje y comunicación porque siento que Lenguaje y comunicación es más mecánico, pero cuando nosotros trabajamos la expresión y la apreciación artística les estamos dando a los niños una gama de posibilidades diferentes para expresarse.

(...) y por ejemplo con las matemáticas puedes ver música ¿no? Ritmo, de pronto lo llevé a cabo, eso, ritmo con número, entonces un golpe. Uno, dos golpes, dos, y así, como tratar de llevarlo por medio de la música, por ejemplo lenguaje lo ocupo para teatro, para escribir historias, para narrativa, cuentos, y ahora vamos a expresar los cuentos o vamos a hacer imagen del cuento, como está el dibujo vamos a tratar de hacerlo ¿no? Igual lo vinculo con las artes plásticas, a través de una técnica pues vamos a hacer qué nos gustó del cuento o algo ¿qué me falta?

Sí se puede pero creo que es un poquito difícil, bueno, pues resulta un poquito difícil, porque de pronto nos enfrascamos a las matemáticas (...) pues hemos tratado de vincularlo pero de pronto si se vuelve muy difícil y de pronto creo que nos enfrascamos porque tenemos que ver los contenidos y dices “bueno, y de pronto ¿esto cómo lo hago con el arte?”



O sea, a la mejor mandar más situaciones que estén articuladas con los demás campos formativos para que nosotras entendamos como articularlos, porque sí, ahorita como que tampoco sabemos cómo hacerlo.

El siguiente ítem para la categoría de imagen es el número 15 que dice “Me parece que las escenificaciones para padres de familia son la mejor opción para que el niño desarrolle sus talentos artísticos”. Según los planteamientos de la presente tesis la mejor opción para que el niño desarrolle sus talentos artísticos son las experiencias por sí mismas, y las presentaciones deben ser, en todo caso, producto de dichas prácticas, resultado de la significación de las mismas. Las exhibiciones suelen ser una motivación, pero que podría darse independientemente de los contenidos formativos, por ello las presentaciones desde la lógica de este trabajo no son la mejor opción para que el niño desarrolle sus talentos artísticos. Los resultados son los siguientes: para la columna “muy de acuerdo” hubo 12, para “de acuerdo” 67, para “en desacuerdo” 84, para “completo desacuerdo” 10 además de una omisión. En este sentido, como consenso, el valor negativo “en desacuerdo” en el cual se esperaba el mayor número de respuestas obtuvo el mayor puntaje, y sumado con el valor total negativo suma un 54.3%. Este subtotal es indicativo de que la educadora emite su opinión con base en un contexto más o menos fundamentado, sin embargo, con una sumatoria para el promedio positivo muy cercana a la mitad, con un porcentaje del 45.7 —donde una población importante tiene la idea de que las presentaciones, por sí mismas, son la mejor opción para que el niño desarrolle sus talentos artísticos— se debilita enérgicamente dicha concepción, y puede resumirse que existe, aunque no a nivel mayoritario, una duda significativa respecto al tema. Esta interrogante fue seleccionada dada la suposición de que podía existir una cierta polémica que hiciera confusos los objetivos de la EA debido a la tradición de los jardines de niños de hacer uso de las presentaciones, exposiciones o escenificaciones protagonizadas por los niños para enmarcar ciertos días festivos o conmemorativos como el día de la primavera, de las madres, del padre, de muertos, etcétera, en donde el niño es el instrumento del interés y no el día festivo el interés natural del niño. La expresión

artística, según coinciden tanto Vigotsky (2008) como Lowenfeld (1957, 1980) y Read (1955) tiene que ver más con la libre expresión del niño, que con la cristalización de estereotipos o el cumplimiento de papeles de algún modo impuestos de manera arbitraria por las prelações del mundo adulto. En este sentido es evidente que el niño de preescolar no cuenta con el suficiente cúmulo de referentes para proponer escenificaciones o presentaciones diversas para conmemorar fechas o eventos ajenos a su naturaleza mental en desarrollo, ya que derivan de un contexto cultural que aún no forma parte de su mundo inherentemente lúdico y cambiante. La frontera entre lo que el niño tiene que ofrecer estéticamente al público adulto como producto de una práctica impuesta, y lo que puede ser el resultado de una práctica expresiva como lo es el juego simbólico es tan fina que el adulto —incluido el docente y padre de familia— no nota el nivel de significación auténtica que el párvulo otorga a sus participaciones. Esto no significa tampoco que las escenificaciones carezcan en absoluto de valor formativo, ya que se pueden desarrollar otra clase de competencias relacionadas con la socialización o destrezas variadas, pero muchas veces al margen de la vocación imaginativa, creativa y expresiva del niño. Puede ser preocupante que la docente de preescolar presente dudas respecto lo que se debe esperar en términos formativos al ubicar al niño en el centro de la escena, cualquiera que sea, planeada para satisfacer las demandas individualistas de los padres de familia que esperan ansiosamente ver de qué manera se destacan sus hijos dentro del entorno social y de algún modo competitivo que oculta intrínsecamente el jardín, sobre todo cuando el niño no fue el verdadero creador o autor de su papel o participación supuestamente artística. Existen también casos en donde los niños se sujetaron a un proceso de formación artística con un cierto grado de disciplina regulada por el o la docente, en donde el niño alcanza un grado de significación estética como producto de su autorregulación y trabajo en equipo como cuando forma parte de una orquesta infantil. Este caso, siendo uno de los más esporádicos y aislados ejemplos que puede presentarse en el ámbito de jardines de niños en la Ciudad de México, podría ser

paradigmático de aquellas escenificaciones en que el niño está siendo educado artísticamente teniendo como objetivo presentaciones protagonizadas por su trabajo, empeño y disciplina, pero desafortunadamente alejado de la realidad escolar mexicana.

El 4º ítem analizado bajo la categoría de imagen expone lo siguiente: “Considero que el campo formativo Expresión y apreciación artísticas debe tener el mismo peso e importancia que los demás campos formativos en el preescolar”. Para la primera columna “muy de acuerdo” se obtuvieron 103 puntos, para la siguiente “de acuerdo” fueron 65, para la que sigue “en desacuerdo” se obtuvieron 3, para la última “completo desacuerdo” 2 y una omisión. Este tópico es también uno de los de mayor centralidad en el análisis general de la presente tesis, ya que, además de que se toca a lo largo de su fundamentación, aparece ampliamente discutido a lo largo de las entrevistas. Pero estos resultados analizados por sí mismos ya exponen las RS de las educadoras decididamente dentro del valor positivo, con un porcentaje total del 97% superando las expectativas del “de acuerdo” que se esperaba para dicho tópico, y donde el 75.1% —tres cuartas partes— se ubican en el extremo positivo “muy de acuerdo” que habla por sí mismo respecto al ideal general del currículum desde el pensamiento de la educadora. Probablemente la única discordancia de este tópico expresado en el cuestionario y en el desarrollo de las entrevistas se encuentre en los resultados del ejercicio de jerarquización de los campos formativos, en donde la EA se vio sustancialmente menguada al figurar mayoritariamente en el 6º lugar de la lista de campos formativos del PE 2011. Sin embargo, cuando se tocó este tema en las entrevistas las educadoras muchas veces se retractaron, o justificaron no a partir de lo que creían, sino de lo que estaba sucediendo en la realidad escolar, lo cual hasta cierto punto define sus RS más por la costumbre que por la idea, más por la práctica cotidiana que por la búsqueda de un ideal que fue siempre el trasfondo del ejercicio. Pero los cuestionamientos emergentes a lo largo del discurso espontáneo surgido de las entrevistas dejaron en claro que la EA no debía quedar relegada del currículum como ha estado sucediendo con cada vez mayor impacto sobre nuestros jardines de

niños, sobre todo en el momento de los cuestionamientos, porque como se ha dicho antes, la fuerza de la nueva costumbre, la rutina impuesta de cumplir con los estándares curriculares a como dé lugar está cambiando subrepticamente las prioridades mentales de la educadora contemporánea, alejando cada vez más los objetivos y las prácticas de expresión corporal, gestual, simbólica y artísticas en general que fomentan el desarrollo de la imaginación y sensibilidad del niño. Siempre que se tocó el tema del balance curricular las entrevistas expusieron reiteradamente la primacía de Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático en el entorno curricular, más por la presión ejercida por las evaluaciones institucionales que incluso por las prioridades propias del PE 2011. Se muestran aquí diferentes ejemplos de comentarios de las educadoras —de entre muchos otros igualmente ilustrativos que se excluyen para no extender el listado de párrafos— que dejan en claro su falta de posibilidades para poder hacer efectiva la transversalización de contenidos curriculares:

Pues como lo respondí en la encuesta, yo creo que sí, darle un poquito más de relevancia a la expresión artística, o sea, no dejarla como uno de los campos menos importantes ¿no? A lo mejor sí destacar su importancia a partir como le decía de que desarrolla otras habilidades, en las personas, en los niños, eso yo modificaría, a lo mejor que... estuviera más equitativo ¿no?

-Entrevistador: ¿Entonces sí se les está exigiendo una prioridad a determinados campos?

-Entrevistada: A lo mejor no está escrito, no está estipulado porque uno lee el programa y el programa es flexible, sino la cuestión es cuando vienen a hacer la evaluación institucional y viene enfocado en Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación.

¡Claro, claro! Porque diario tenemos que hacer actividades de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático y ya si te da un tiempcito, pues ya vas manejando el Desarrollo Personal y Social, pero en sí, pues al final del mes tenemos que entregar resultados sobre esos dos campos

(...) pero si nos vamos a la realidad tendría que haber estándares para los seis campos y sí nos hace falta, sí nos hace falta que hubiera un estándar para todo lo musical, un estándar para la plástica, un estándar para lo que es teatro, que

hubiera algo que nos guiara de manera más contundente, porque si lo abordamos como dijeron mis compañeras de manera simultánea o transversal, como cada quien lo logra hacer con sus habilidades docentes, pero sí tendría que haber como una guía porque en realidad es al revés ¿no? primero va la construcción personal y emocional del individuo y después todos los conocimientos.

El último ítem agrupado bajo la misma categoría de análisis dice “Una adecuada formación artística funciona como auxiliar indispensable para el aprovechamiento general del currículum”. Un par de palabras que destacan dentro de este punto son “auxiliar indispensable” que ubica a la EA no como objetivo, sino como herramienta, lo cual implica su cualidad para transversalizar los distintos contenidos del Programa. Los resultados obtenidos fueron del 82 para la columna “muy de acuerdo”, de 76 para “de acuerdo” 13 para “en desacuerdo”, 1 para “completo desacuerdo” y dos omisiones. Nuevamente se obtiene mayoría no sólo para el extremo positivo “muy de acuerdo” con un 47.7% sino que sumado al 44.1% de la columna “de acuerdo” se obtiene un total de 91.8% de educadoras que piensan la EA, independientemente de sus propios contenidos formativos, como una posibilidad de abordaje para abarcar los demás contenidos del Programa. Estos resultados se confirman con los resultados del análisis de las entrevistas, aunque como se ha expuesto con anterioridad, la educadora no tiene claro hasta dónde y de qué manera lograrlo. Ella sabe que el canto combinado con la expresión corporal le sirve para transitar de una actividad a otra o para retomar la atención del grupo cuando se ha dispersado, sabe que las canciones y los cuentos le ayudarán a fortalecer el campo formativo de Lenguaje y comunicación o su ubicación espacial por medio de la pintura y en ocasiones sabe que la música se relaciona con las matemáticas, siendo lo más común su vinculación con desarrollo personal y social mediante su naturaleza expresiva y emocional, pero carece en muy alta medida de mayores referentes para relacionar la EA con los demás campos formativos de un modo creativo e innovador debido a sus propias carencias formativas en dicha área.

Pues sí, sería importante que expresión artística fuera el eje en vez de Lenguaje y comunicación porque siento que Lenguaje y comunicación es más mecánico, pero cuando nosotros trabajamos la expresión y la apreciación artística les estamos dando a los niños una gama de posibilidades diferentes para expresarse.

Si nos mandaran a lo mejor cómo trabajar este campo, cómo articularlo con los demás campos podría ser, o sea que ahorita no sucede pero ¿debería o podría?

(...) ellos van también creando sus propias historias, tenemos esta parte de la charla literaria de manera libre, sin que ellos se sientan presionados y que ellos expresen finalmente su gusto por la lectura, por la escritura, se va ampliando a través del arte...

(...) es muy complicado en planeación integrar de manera transversal la cuestión artística, o sea, si cuesta un poquito de trabajo...

Bueno considero que el campo formativo que menciona sí creo que sí podría, puede funcionar como un eje transversal para ir abordando los aprendizajes esperados de los demás campos ¿por qué? Porque ahí encuentro tres elementos básicos de lo que es una función mental superior del cerebro, ahí puede encontrar, por ejemplo, la percepción, puedo ir desarrollando más mi percepción, mi atención y mi memoria, con esos tres elementos básicos que tengo que ejercitar desde el cerebro creo que me puede servir para ir consolidando, desarrollando, todas las competencias que vienen marcadas en lo que es plan y programas desde lo que es el campo de expresión y apreciación artística, sin embargo debo admitir que no cuento con las habilidades para poder dirigir a los otros de una manera o de explotar todo el potencial que se pudiera hacer ¿no?

Se puede derivar a partir del análisis de los resultados de los cinco ítems comprendidos por la categoría de imagen y de los temas con los que se relacionaron durante las entrevistas, que para la educadora, la EA es indispensable como parte de los aprendizajes que debe adquirir el niño a lo largo del preescolar, pero no sólo eso, sino que goza de cualidades especiales que la distinguen de otros campos formativos por estar directamente relacionada con la expresión, y por lo tanto con el desarrollo personal y social. Por otra parte que puede funcionar como herramienta para la

obtención o potenciación de saberes vinculados con otros campos formativos, ya que puede relacionarse fácilmente con la recreación y con las actividades lúdicas por tener una íntima dependencia con el juego simbólico, con el uso del cuerpo, el razonamiento, la intuición, y en general, con distintas clases de pensamiento.

También opina que su participación dentro del contexto curricular debe tener un lugar mucho más meritorio y equilibrado con respecto a los demás campos formativos, en particular con Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático que demandan la mayor parte de sus tiempos escolares, por ser estos demasiado protagónicos, en tiempos excesivamente demandantes, y en espacios que no deberían coartar con tanto ahínco las posibilidades de movimiento de los niños. Y también piensan que en general la EA debe estar presente para complementar y estimular el desarrollo personal y social del niño mientras se estimulan los demás aprendizajes. Sin embargo ella carece, en la mayoría de los casos, de las herramientas y la formación suficientes para llevar a cabo tan dedicada tarea, la cual aparentemente sencilla, representa para ella un reto cada vez más difícil de alcanzar dadas las circunstancias sociales y educativas contemporáneas, mismas que no le dan oportunidad alguna de experimentar y poner a prueba actividades que no tendrán peso alguno al momento de reportar los aprendizajes esperados a través de las evaluaciones institucionales.

### **Actitud de la educadora hacia la educación artística**

La última categoría de análisis para el estudio de la tabla tipo Likert del cuestionario, “actitud”, orienta los 5 ítems restantes —3, 7, 10, 14 y 16 (pp.291-292)—. La actitud está provista no sólo de elementos informativos, de ideas preconcebidas o de las cuales sólo se han escuchado vagas referencias, sino de tipo emocionales, en los cuales se involucra la propia experiencia —o su carencia— del sujeto respecto al objeto de análisis. La postura que se tiene respecto de algo muestra si el sujeto cuenta con una apertura hacia su aproximación o conocimiento, o si prefiere el aislamiento y no involucrarse con ello porque finalmente “las actitudes son puntos de vista

generalizados de aprobación o desaprobación” (Festinger y Katsz, 1979). De algún modo la actitud es el elemento de una RS que se relaciona con la acción de un modo más directo. Aunque no se vea implicada la iniciativa de una actividad determinada, la pasividad hacia ella es otra manera en que la categoría de actitud se hace presente, justamente porque lo que nos lleva o no a implicarnos en el desarrollo de una realidad parte de principios de tipo emocionales. Si como lo asegura Moscovici (1979), la RS es una preparación para la acción, es porque lleva integrada en su estructura un principio de tipo emotivo que vincula al sujeto con su entorno mediante un comportamiento determinado. Lo que nos interesa en este punto es poder establecer una relación entre la realidad artística de los jardines de niños, y la mirada de conjunto de la educadora respecto a ella, por ello la actitud es punto clave para develar este vínculo. “Si partimos de que una representación social es una <<preparación para la acción>>, no lo es sólo en la medida que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 1979: 32).

El primero de los puntos de esta categoría en la tabla expresa “Me gusta mucho impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas” el cual remite a la calidad de la experiencia de la educadora en situaciones relativas a la EA, pero sobre todo a su capacidad de goce al emplearlas, y obtuvo los siguientes valores: 62 para “muy de acuerdo”, 98 para “de acuerdo”, 13 para “en desacuerdo” ninguno para “completo desacuerdo” y una omisión. Se estimaba que la mayoría se ubicara en la columna “de acuerdo” y así fue, obteniendo un porcentaje del 56.6% y sumada con la columna “muy de acuerdo” sumaron un valor positivo del 92.4%, indicativo de que a la educadora le gusta aquello relativo a las actividades artísticas cuando se trata de su propia labor profesional, y sólo un pequeño porcentaje del 7.5% estuvo en desacuerdo. En consonancia con la información recabada mediante las entrevistas, estos datos son bastante congruentes, ya que la educadora regularmente está dispuesta a participar en toda clase de actividades artísticas, sobre todo si no tiene



que ser necesariamente la responsable de su activación y seguimiento, prefiere que alguien más oriente y guíe dichas acciones, alguien con conocimientos sobre el tema y con más experiencia, dada su falta de herramientas, metodología y estrategias para detonar y evaluar los aprendizajes que suelen derivarse de las mismas. Quizá, debido al historial general de las educadoras en experiencias relacionadas con las artes, parece predominar su inclinación por la práctica de la danza y por la música, aunque rara vez las implementan con sus grupos por limitaciones de tipo metodológico. Un punto a favor y debido al cual se presta la educadora con cierta facilidad a sumarse a las actividades artísticas que alguien más propone, e incluso a proponer ella misma algunas actividades aunque sea de manera esporádica, es el gusto que manifiesta el niño por cualquier quehacer relacionado con lo artístico, es decir el movimiento, la libre expresión, el juego simbólico y todo aquello que pueda favorecer su creatividad e imaginación. Pero uno de los pretextos o justificaciones para que estas experiencias se den de manera limitada es regularmente la falta de tiempo, el cual en su distribución por prioridades rara vez le es asignado al mundo del arte. He aquí algunos fragmentos que se relacionan con el gusto de la educadora por las actividades artísticas:

¡exactamente! Fueron años que yo por lo menos disfruté mucho. Esas son experiencias significativas, eso es lo que nosotros debemos darles a los niños, esas experiencias que de veras te den ese gusto por aprender.

(...) yo no hacía tantos ritmos porque no me gustara, yo soy arrítmica, entonces yo decía, yo hacía pero no era así como que yo motivarlos, tiene mucho que ver que haya el especialista, el que te ayude, te oye, lo podemos lograr con esto.

(...) si el niño se va a divertir es porque tú estás gozando bailando, cantando, pero si tú no lo gozas no lo transmites, y será más difícil que el niño lo logre, entonces yo creo que el arte sí podría ser un eje que te ayude a lograr aprendizajes siempre y cuando tengas la actitud de que para ti debe ser disfrutar, por eso decía al principio, lo primero es lo social porque es esta parte...

El siguiente ítem dice “Hago todo lo posible por defender y promover las actividades artísticas con mis alumnos”. Según esta redacción se implica una actitud

activa por parte de la educadora, ya no solamente de gozar de las actividades artísticas, sino de proteger el derecho del niño a contar con experiencias de este corte dentro de su formación general. Los valores obtenidos para el siguiente ítem —7 de la tabla (pp.291)— fueron de 43 para “muy de acuerdo”, de 116 para “de acuerdo”, de 15 para “en desacuerdo”, ninguno para “completo desacuerdo” y ninguna omisión. Estos resultados confirmaron la estimación de mayoría para la columna “de acuerdo” con un valor del 66.7% y del 24.7% para el extremo positivo “muy de acuerdo” sumando un total del 91.4% dejando atrás a la columna “en desacuerdo” con un valor del 8.6%.

Tras estas cifras complementadas por el peso discursivo que emergió de las entrevistas, queda claro que en las RS de las educadoras realmente existe una fiel defensa al derecho de la EA para las personas, incluido el de ellas mismas y por supuesto el de los niños. No obstante hablar de defensa implicaría una disposición activa a prueba de riesgos que no quedó asentada en casi ningún momento en las entrevistas, sin embargo la actitud como categoría de análisis mostró que la educadora sí cuenta con la convicción de que es preciso defender la EA a pesar de no contar con los instrumentos teóricos y prácticos que le permitan “desenvainar la espada” para emerger en su salvaguardia. Una posible explicación para justificar esta realidad no necesariamente tiene que ver con sus RS, no por su falta de convicción o por una actitud artificial sino por un contexto que no da oportunidad alguna a que dicha defensa tenga cabida. Por ejemplo, ella sabe que para implementar lo artístico en sus planeaciones debe contar con más y mejores herramientas, pues sin ellas es como coloquialmente se dice “ir a la guerra sin fusil”. Algunas educadoras los exponen así:

(...) me gusta bailar, me gusta esta parte de la expresión artística, pero considero que hace falta de alguna manera que nos preparemos, en este caso yo hablo por mí, en este campo para poder dar ese tipo de enseñanza a los niños o de qué manera poder explotar las habilidades que ellos tienen, pero es, como usted decía, a lo mejor sí tuve una influencia musical pero a la hora ya de quererlo aplicar con los niños es muy diferente...

(...) sinceramente a veces ni nos da tiempo de trabajar cantos, a veces ni educación física, así como que de rápido sin una metodología tan clara, el arte como podamos llevarlo y por ejemplo de música es muy importante...

El siguiente ítem —10 de la tabla— dice “Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas”. Este tópico puede entenderse de dos modos, si se sitúa a la educadora en un jardín en donde se apoya la EA pero que aun así sigue siendo insuficiente frente a las necesidades artísticas del niño, o bien si se le sitúa en un jardín en donde no se le apoya y por ello es que hace falta dicho impulso. Cabe mencionar que en referencia al punto anterior, es en este cuestionamiento en donde se nota la actitud de defensa de la educadora por la EA, ya que ella está reconociendo su carencia, es decir, de cualquier manera, si se apoya la EA o no dentro de su jardín de adscripción, existe una insuficiencia de recursos ya sean materiales, administrativos, políticos o pedagógicos para el impulso de las actividades artísticas del jardín. Este tópico también se encuentra relacionado con el primero de la tabla “El jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños” del cual se mostraron anteriormente resultados en general positivos, por ello, mediante un análisis en el programa de procesamiento estadístico de datos SPSS (tabla 7, PP. 278-280) se elaboró una triangulación que permitiera saber, de quienes admiten que su jardín fomenta el desarrollo artístico, quienes además opinan que hace falta o no su impulso dentro del mismo. De las 43 que estuvieron “muy de acuerdo” en que su jardín fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños 11 de ellas estuvieron también “muy de acuerdo” en que además hace falta su impulso, 28 “de acuerdo”, y en desacuerdo solo 4. De las 101 que estuvo solamente “de acuerdo” en que su jardín fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños 50 estuvo “muy de acuerdo” en la necesidad de su impulso y otras 45 estuvieron “de acuerdo”, y en desacuerdo solo 6. De las 27 que estuvieron en desacuerdo en que su jardín fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños 17 estuvo “muy de acuerdo” en la necesidad de su impulso y otras 10 estuvieron “de acuerdo”

y ninguna en desacuerdo, no habiendo completo desacuerdo en ninguna de las opciones. De allí puede concluirse de manera contundente que independientemente del reconocimiento de los distintos niveles de fomento de la EA del jardín en que labora la educadora, se expresa una arrolladora tendencia al acuerdo en que hace falta el incremento de su promoción. La tendencia mayoritaria estuvo de acuerdo en que su jardín fomenta la EA pero admite que aun así requiere de un mayor impulso, principalmente estando muy de acuerdo. Esto coincide nuevamente con el contenido de las entrevistas en donde queda patente que las condiciones escolares e institucionales no dan cabida alguna al incremento de las actividades artísticas, por la falta de apoyo a los jardines mediante personal capacitado como maestros de música, falta de oferta de actualización en materia artística, falta de espacios físicos para su realización, pero sobre todo insuficiencia —por no decir muchas veces privación— de tiempo para organizar actividades de tipo artístico que cuenten con inicio, desarrollo y cierre al margen de las usuales prioridades curriculares como son los famosos estándares. Algunos ejemplos de sus comentarios son los siguientes:

Pues a lo mejor no importancia, sino el tiempo, somos muchos grupos y entonces el tiempo es muy muy reducido, a veces sí nos excedemos pero ya está el siguiente grupo ahí, entonces las actividades se dejan como que, bueno “para la siguiente clase continuamos”. Mucho lo retomamos en el aula pero... lo rico del piano es lo rico del piano

(...) hacemos orquestas, pero siento como que ha venido disminuyendo precisamente por las exigencias de estas evaluaciones...

(...) pues no se lo damos tanto porque le digo se maneja más prioritario los que son Lenguaje y comunicación, desarrollo personal, el matemático, que son los más prioritarios, pero al lenguaje artístico no le dan tanto el peso como debe de ser. Con lo cual y para mí, yo siento que eso sí es importante porque el niño a través del baile, del movimiento pues ellos tienen más seguridad...

El ítem 14 de la tabla está redactado del siguiente modo: “Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas”, a lo cual las docentes respondieron para la columna “muy de acuerdo” con un puntaje

de 18 (10.5%), 106 para “de acuerdo” (61.6%), 45 para “en desacuerdo” (26.1%) 3 para “completo desacuerdo” (1.74%) y dos omisiones. Sumados los valores positivos otorgan un 72.1% el cual resulta como una mayoría significativa, lo cual indica que si bien puede no parecerles extremadamente fácil impartir dichos contenidos, tampoco les parece algo digno de evasión, y la restante cuarta parte de las educadoras reconoce que sí se les dificulta la impartición de ellos. En este punto resultó inquietante conocer a qué educadoras se les hace más fácil impartir EA de acuerdo a su edad y tipo de escolaridad, para lo cual se elaboraron un par de triangulaciones de datos mediante el programa de procesamiento de datos estadísticos SPSS. En lo que refiere a la edad (Tabla 8, pp. 281-284) de las 7 educadoras encuestadas que estaban en edades de 18 a 23 años 2 estuvieron “de acuerdo” (28.6%) en su fácil impartición y 5 “en desacuerdo” (71.4%); de las 22 que tenían de 24 a los 28 años 13 estuvieron “de acuerdo” (59.1%) 8 “en desacuerdo” (36.4%) y una en “completo desacuerdo” (4.5%); de las 28 que se situaban de los 29 a los 33 años 5 estuvo “muy de acuerdo” (17.9%), 12 “de acuerdo” (42.9%), 10 “en desacuerdo” (35.7%) y una en “completo desacuerdo” (3.6%); de las siguientes 29 educadoras situadas de los 34 a los 38 años 3 estuvo “muy de acuerdo” (10.3%) 16 “de acuerdo” (55.2%) 9 “en desacuerdo” (31%) y una no respondió (3.4%); de las 25 que estaban entre los 39 a los 43 años una estuvo “muy de acuerdo” (4%), 20 “de acuerdo” (80%), 3 “en desacuerdo” (12%) y una en “completo desacuerdo” (4%); de las 26 que estaban en la edad de 44 a 48 años 3 estuvo “muy de acuerdo” (11.5%) 17 “de acuerdo” (65.4%) y 6 “en desacuerdo” (23.1%); de aquellas 31 que estaban en edades de 49 a 53 años 5 estuvo “muy de acuerdo” (16.1%), 23 “de acuerdo” (74.2%) y 3 “en desacuerdo” (9.7%); de las 5 educadoras encuestadas que tuvieron más de 54 años una estuvo “muy de acuerdo” (20%) 3 estuvieron “de acuerdo” (60%) y una no respondió (20%). Los resultados de la comparación denotan una muy interesante tendencia creciente en cuanto a la fácil impartición de dichos contenidos en relación a la edad, ya sea estando “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, de modo que a quienes más se les dificulta es a las generaciones más jóvenes, y según

se avanza en edad se les va facilitando, es así que entre mayor es la educadora le es más fácil la impartición de los contenidos y actividades de tipo artístico. Ello podía deberse a las variables experiencia y/o formación profesional de acuerdo al plan de estudios en que cada una estudió. Por ello se realizó el siguiente cruzamiento que nos podía dar una guía de a quienes se les facilita mayormente la impartición de actividades y contenidos relacionados con la EA, y se refiere al tipo de estudios realizados. Según se muestra en la tabla 9 (pp. 285-286) la mayoría de las educadoras cursó la LEP (Licenciatura en Educación Preescolar) con 123 casos, quedando en segundo lugar la NEP (Normal de Educación Preescolar) con 23 casos y en tercer lugar “otros estudios” con 16 casos, el resto se distribuye en las otras opciones y sus distintas combinaciones. Los porcentajes de respuesta más relevantes, a pesar de no ser tan distantes, se refieren a la diferencia entre las respuestas de quienes cursaron la NEP y de quienes cursaron la LEP, pues para el primer caso —la NEP— 5 estuvieron “muy de acuerdo” en que se les facilita la impartición de la EA con un valor del 20.8% y para “de acuerdo” con un valor del 58.3% a diferencia del segundo caso —la LEP— en que se les facilita la impartición de la EA con un valor del 10% para “muy de acuerdo” y con un valor del 61.8% para “de acuerdo”. Dado que quienes cursaron la NEP tienden a ser generaciones más antiguas que quienes cursaron la LEP, en este caso las 19 educadoras de más de 49 años, del total de 24 de quienes la estudiaron (ver tabla 10, pp. 287-288) es decir poco más del 75%, podría suponerse que se les facilita un poco más que a quienes cursaron la LEP, sin embargo no son cifras que puedan dar testimonio absoluto de un resultado sino tendencias preliminares, mismas que habría que corroborar mediante un estudio más extenso y enfocado. Durante las entrevistas, fueron innumerables los casos en que las educadoras expresaron inconformidades respecto al modo en que se está educando artísticamente a las nuevas generaciones de estudiantes para maestras de preescolar en relación al modo en que se hacía años atrás. Sobre todo en las conversaciones de las entrevistas grupales emergían inquietudes respecto al tema, ya que generalmente las educadoras de edades

mayores relataban todas aquellas actividades que les demandaba el currículum que tenían que ver con música, danza, artes plásticas, teatro, etc. y que les dotaba de recursos para su implementación, tanto en el aula como en las sesiones de ritmos cantos y juegos. En cambio las más jóvenes usualmente presentaban quejas respecto a las escasas herramientas que les aportaba la LEP para tales fines. Por lo mismo, estas nuevas generaciones de educadoras tienden a sentirse inseguras y vulnerables cuando se les pide que conduzcan una clase de cantos y juegos o cuando tienen que planear actividades en el aula para el fomento del campo formativo Expresión y apreciación artísticas. Los dos siguientes fragmentos de entrevista son paradigmáticos del tema, primero el de una maestra formada en años recientes y luego una maestra de la vieja guardia:

Y cuando ya me enfrenté a lo que es estar aquí frente a los niños, pues la verdad es que no, o sea se necesita muchísimo más de lo que te pueden ofrecer o de lo que me ofrecieron los maestros en la Nacional, por eso me siento como muy carente ¿no? Y en cuanto a cómo se prepara una clase, por ejemplo de expresión artística desde la entrada, el saludo, la organización...

Para mi generación ingresar a la Nacional de educadoras implicaba tener conocimientos musicales, formación musical como tal, a mí me tocó esa parte, no sé si era generalizado de todos los ciclos anteriores pero así fue, entonces me tocó hacer examen de conocimientos generales, cultura general y de música para ingresar, y ya ingresando teníamos clase formal de música independiente de la de cantos y juegos, de teatro y de danza, que la danza también era riguroso ¿no? (...) y nos tocó ya al final que se implementara la licenciatura como tal ya con el nuevo plan de estudios (...) lo anterior pues teníamos muchas herramientas ¿no? estábamos muy fortalecidas en esta parte del arte.

Por último, el 5° ítem para la categoría de actitud —16 de la tabla— expresa “Trato de actualizarme al menos una vez al año en materia artística para poder brindarles más y mejores experiencias artísticas a mis alumnos”. En este tópico no se esperaba una absoluta honestidad por parte de la encuestada porque es difícil aceptar cuando uno permanece pasivo frente a la necesidad de actualizarse, sin embargo pudo ser de suficiente referencia al menos de la actitud —tópico de nuestro interés— de la educadora, en este caso para hacerse de mejores herramientas artísticas mediante

una formación continua, porque si no lleva efectivamente a cabo dicha actualización, como se muestra en las respuestas del 54.4%, de algún modo admite la necesidad de hacerlo. Los valores fueron los siguientes: 13 para “muy de acuerdo” con un 7.7 %, 79 para “de acuerdo” con un 46.7%, 64 para “en desacuerdo” con un 37.9%, 13 para “completo desacuerdo” con un 7.7%, más cinco omisiones. La tendencia positiva (54.4%) no es mucho mayor que la negativa que suma un 45.6%, y suponiendo que en algunos de los cuestionarios las educadoras hayan manifestado un poco más de actitud positiva de lo real, debido a reflexiones espontáneas, se podría concluir de momento que ambas, positiva y negativa se mantienen en un relativo equilibrio.

Respecto de la categoría de actitud surgió el interés por triangular algunas de las respuestas de los ítems 3, 7, 10 con respecto a los puntos 5, 6 y 8 de la sección de datos generales que se refieren a la actividad e historial artístico de la educadora. El propósito para obtener este dato, dado que la mayoría obtuvo puntuación positiva, es conocer qué tanta formación artística respalda a aquellas educadoras que estuvieron en desacuerdo —porque de hecho ninguna estuvo en completo desacuerdo— respecto a su gusto por la implementación de la educación artística en sus grupos, por su defensa y por el deseo de que se incremente su impulso en el jardín en que labora. Se localizaron 28 resultados que demuestran que la mayor parte de las encuestadas a quienes no les agrada impartir educación artística, que no se esfuerzan por implementarla o que no demandan un mayor interés hacia dichos contenidos por parte de sus respectivos jardines, no practican ninguna disciplina actualmente, no han practicado anteriormente, no tuvieron influencias artísticamente significativas durante su infancia o adolescencia o presentan la combinación de dos de estas tres posibilidades. Casi la mitad de ellas —14 casos— practicó en algún momento alguna disciplina, pero de ellas sólo una tercera parte continúa practicando y otra tercera parte tuvo alguna influencia artística familiar en el pasado. Sólo 6 casos del total realizan actualmente algo, lo cual equivale a menos de la cuarta parte. 15 casos, que es poco más de la mitad, practicaron en algún momento una disciplina artística, de las cuales



la mayoría son danza y música; y 9 casos, que corresponden a casi la tercera parte gozaron de alguna influencia artística familiar en el pasado, es decir que las restantes 19 no la tuvieron. Del total de estos 28 casos, 12 jamás ha practicado ningún lenguaje artístico y de ellas 7 además no contó con ninguna influencia artística familiar. Como puede observarse las actitudes con valor negativo de dichos ítems están respaldadas por alguna deficiencia respecto a la actividad y/o formación artística de la educadora. De este grupo de profesoras que manifestaron una actitud negativa respecto a la educación artística, sólo son 7 los casos en que la inexperiencia se da de manera absoluta, sin embargo todos los demás exhiben un notorio alejamiento de la actividad artística en el presente o en el pasado, lo cual confirma el supuesto de que la experiencia significativa que se tenga con una determinada disciplina artística resulta ser un factor condicionante para poder contar con una actitud positiva respecto de la misma.

La siguiente triangulación de datos pretendió conocer con qué formación artística cuentan las educadoras que tuvieron puntuación del 1 y del 4 —es decir extremos “muy de acuerdo” y “completo desacuerdo”— en el tópico 16 de la tabla tipo Likert que dice “Trato de actualizarme al menos una vez al año en materia artística para poder brindarles más y mejores experiencias artísticas a mis alumnos”. Se cuenta con 13 casos para cada una de las respuestas, es decir que 13 están “muy de acuerdo” y otras 13 en “completo desacuerdo”. De las 13 educadoras que están muy de acuerdo, 8 manifestaron practicar alguna disciplina artística además de haberla practicado en el pasado, de las cuales 6 además tuvieron alguna influencia artística significativa durante su infancia o adolescencia, otras 2 no practican actualmente pero sí lo hicieron en el pasado, una más nunca ha practicado pero manifestó tener alguna influencia familiar y las dos restantes nunca han practicado ni tenido influencias. En el caso de las que manifestaron estar en “completo desacuerdo” es notoria la diferencia de experiencias, ya que de las 13 encuestadas 12 no practican nada actualmente, de las cuales 6 tampoco lo hicieron en el pasado y 4 nunca tuvieron además influencias artísticas

familiares, solamente una practica y practicó en el pasado aunque no tuvo influencias artísticas familiares. Como puede observarse es notoria la discrepancia en cuanto al bagaje de experiencias artísticas entre las que manifestaron estar muy de acuerdo y las que estuvieron en completo desacuerdo, es decir que las primeras tratan de actualizarse artísticamente porque de algún modo están más cercanas a dicha experiencia, a diferencia de las segundas que al estar más alejadas de dichas experiencias de algún modo no valoran su importancia y es por ello que no hacen el esfuerzo por tratar de actualizarse. Eso no significa que las primeras lo lleven a cabo necesariamente, porque ello depende de muchos factores como son el tiempo disponible, los gastos que esto implica además de la oferta de talleres o cursos de actualización artística ofertados, lo cual quizá sea el principal obstáculo. De aquí lo que resulta importante observar es la toma de actitud frente a una postura que puede implicar una acción o inacción de acuerdo al contexto. He aquí algunos comentarios que nos lo pueden ilustrar:

(...) y si no tenemos esa formación de base y de alguna manera no tenemos la oportunidad o el gusto de ir desarrollando esas habilidades pues difícilmente lo vamos a poder hacer. Pues a lo mejor para mí como es algo que se me dificulta o no me gusta pues me voy a lo que me es más fácil en lugar de trabajarlo...

Es cuestión de que también aquí dentro de la escuela trabajemos esa parte, pero también tratemos de nosotras irnos formando por fuera ¿no? Como decimos “no nos lo van a dar” aquí definitivamente no nos lo van a mandar, pero también hay que ser realistas, luego no tenemos el tiempo...

(...) que haya más opciones para poder ir enriqueciéndonos, retomar, como dice la directora en nosotros mismos esta actualización sobre las artes para realmente poderlo transmitir a los niños, si uno no lo tiene dentro no lo puede transmitir ¿no?

Queda patente que la actitud de la educadora está íntimamente relacionada con el resto de categorías que orientan el presente estudio de sus RS sobre la EA, ya que por una parte está influenciada por el contexto en el que se desenvuelve, es decir que el ambiente laboral definitivamente ejercerá una influencia en la percepción de la EA

de acuerdo a la cultura del jardín en que labora, o sea, si el jardín dedica algunos esfuerzos para su promoción o si la relega. Pero también el contexto nos habla del historial artístico a lo largo de su vida, de la facilidad o dificultad para hacerse de nuevas herramientas mediante cursos y en general de las posibilidades para actualizarse en materia artística, y también el ambiente familiar y social en que creció, en que actualmente vive y que bordea sus hábitos y costumbres.

Será muy importante también la información que tiene ella sobre el tema, la cual implica el manejo de herramientas teóricas en las cuales sustentarse para implementar la EA mediante variados diseños didácticos. La escasez de referentes informativos, no solamente objetivados, sino suficientemente anclados, a través de los cuales pueda expresar y actuar en concordancia con su experiencia, se verá reflejada en su insuficiente disposición hacia la defensa de lo que intuitivamente cree y que de algún modo forma parte de sus más escondidas y empolvadas convicciones. Y también esta actitud se verá influenciada por las ideas preconcebidas u obtenidas mediante la comunicación social de todo aquello que la EA puede hacer por la formación integral del niño. En resumidas cuentas, la experiencia es un factor determinante en las percepciones que puede la educadora tener respecto a la EA, que inevitablemente se reflejará en una toma específica de actitud.

Sin lugar a dudas se puede observar que este sincretismo categorial cobra un carácter dialéctico, en donde las características de cada categoría prescriben o al menos contribuyen a determinar el lugar de las otras. El contexto, la información, el campo representacional y la actitud tienen que ver, una con la otra, en mayor o menor medida, por el tipo y profundidad de experiencias en la vida personal y profesional de la educadora, las cuales funcionan como un eje articulador de cada elemento configurador sus RS.

## Consideraciones finales

Si se pensara en un núcleo central de las RS de las educadoras sobre la EA, mismo que no fue deliberadamente obtenido por los procedimientos del enfoque estructural, pero que cobró particular protagonismo en el desarrollo del pilotaje mediante el ejercicio de redes semánticas y durante el desarrollo completo de las entrevistas, se refiere a la categoría de expresión. Antes que apreciar el arte, la educadora asoció con mayor frecuencia la EA con la idea de expresarse. A esto podemos agregar que la categoría de estética, la cual figura como esencial en el marco teórico del presente trabajo, sólo fue mencionada por las educadoras en las entrevistas en un par de ocasiones —intencionalmente no se abordó dicha noción literalmente por el entrevistador, con el propósito de averiguar hasta qué punto emergía por sí misma en el transcurso de las entrevistas—. De allí surgió una inquietud que podría dar lugar a un nuevo abordaje de los contenidos de EA para los formadores de maestros de educación básica, ya que parece ser que está mayormente vinculada con la expresión que con la apreciación. De algún modo la educadora sabe que las actividades artísticas se relacionan íntimamente con la sensibilidad y con aquello que puede expresarse por vías alternas al lenguaje formal, como la expresión corporal, el ritmo, la metáfora, etc. Pero no tiene conciencia cómo se corresponde dicha sensibilidad con el fenómeno estético, sencillamente porque es una categoría que no se presenta como relevante a nivel curricular, y ciertamente es difícil de relacionar con los aspectos formativos. El manejo de formas estéticas abunda en los jardines de niños mediante manualidades que persiguen distintos propósitos, y esto regularmente ha prevalecido por décadas en los jardines de niños —aunque se estila cada vez menos— y tiene que ver con adornar el propio salón de clases, con exponer las producciones de los niños y con embellecer el lugar de trabajo de distintas maneras; de algún modo esto causa un impacto psicológico en todos los agentes que intervienen en el proceso educativo incluidos los padres de familia. La razón es que generalmente las personas preferimos las cosas bonitas a las cosas feas, y si un jardín de niños es un espacio formativo sería

ilógico que fuera feo, al menos en lo que al producto de las prácticas se refiere. No es este el espacio para asignar un valor al término de belleza, pero nos conformaremos con incluir en él los estereotipos en los que se inspira, los cuales suelen ser más o menos recurrentes en todos los jardines de niños. El desconocimiento y/o la falta de reflexión respecto al fenómeno estético por parte de la cultura de jardines impacta (n) de algún modo a las prácticas, y por ende, se ven implicados los principios epistemológicos de la EA. La educadora no sabe de tendencias ni enfoques de la EA, aunque de algún modo intuye que la expresión es parte fundamental en la experiencia que debe tener el niño en el jardín, sin embargo escapa a sus posibilidades de implementación debido a la complejidad de conocimientos teóricos y prácticos que exige. Por ello es sumamente común observar en los jardines formatos estereotipados de las cosas que socialmente se consideran bonitas como los personajes de películas o programas infantiles como animales o personas infantilizados o caricaturizados. Estas imágenes son reproducciones regularmente elaboradas por las educadoras y se valoran no tanto por la originalidad de sus representaciones sino por la perfección en la imitación de los trazos que les dan forma. A menudo se espera que el niño realice un dibujo hermoso y la educadora sabe que eso “hermoso” siempre será en función de las posibilidades expresivas del niño. Solamente que, según vimos en el segundo capítulo, aquello que al niño le parece hermoso no es necesariamente lo que al adulto le parece que es, porque son dos perspectivas completamente diferentes del mismo objeto estético. De hecho el niño en la edad preescolar difícilmente se expresará artísticamente con fines de orden estético, aunque eventualmente resalten ciertos rasgos estéticos como una consecuencia de sus necesidades expresivas. Si como se abordó en el primer apartado de esta tesis el fenómeno estético se relaciona con el goce, el niño, siempre que se le permita o se le induzca de manera correcta a experimentar con los procesos artísticos, disfrutará de ellos, pero no por lo “bonitos” propiamente, sino por el valor lúdico y representativo que implican, por la sorpresa y emoción que pueden causarle. Esto es porque viven en un momento en donde los

valores estéticos apenas comienzan a cobrar forma y a menudo es el momento en donde comienzan las imposiciones del mundo social a partir de los estereotipos más comunes. Para un niño —e incluso para la educadora— será mucho más factible despertar su sentido estético, formalmente hablando, a partir de la apreciación que de la expresión, porque es apreciando las obras realizadas por artistas que podemos experimentar un goce más elevado, sobre todo aquel que despierte la capacidad de sorprenderse y de estimular la actividad representacional. Pero la apreciación de la belleza a partir de la expresión propia —es decir, de la producción artística personal— demanda del dominio de las formas trabajadas a partir de los diferentes lenguajes artísticos. Dicho de otro modo, cuando nos gusta lo que producimos a nivel amateur o experimental tiene que ver más con los logros personales que con el valor estético, resultado del manejo y control de las formas alcanzadas, ya sea a nivel musical, dancístico, visual o teatral. Cuando se alcanza un dominio mínimo de algún lenguaje artístico para expresar una idea, una imagen o sentimiento se puede hablar del goce de tipo estético a partir del producto artístico alcanzado por un esfuerzo personal o colaborativo. En las sesiones de cantos y juegos, las maestras reportan que cuando se dispone de maestro de música con piano o teclado, la música en vivo tiene un efecto distinto en los niños, quienes mientras se mueven por todo el espacio, experimentan una sensación particular, más vivenciada que cuando se realiza mediante un reproductor, por el simple hecho de presenciar la fuente viva. Aun así, mientras se pone en movimiento el cuerpo, cosa que les encanta a los niños, ellos perciben la música como algo que les motiva y les causa goce. En las entrevistas las educadoras no mencionaron la palabra de goce o gozo ni placer, en cambio mencionaron la palabra disfrutar en diversas ocasiones, disfrutar del movimiento y de las actividades artísticas, tanto ellas como los niños, porque son momentos en que se liberan de los tecnicismos didácticos y se dejan llevar por las indicaciones del maestro de música. En términos generales la mayor parte de las maestras, coincidieron en que los momentos en que se canta, se realiza expresión corporal, se usan pinturas y otros

materiales con fines artísticos, se logra un bienestar particular que suele ser especialmente atractivo para los niños, pero desafortunadamente nunca duran demasiado dada la premura de atender el resto de contenidos para completar sus planeaciones diarias.

La educadora, de hecho, se encuentra demasiado presionada por las demandas curriculares como para, por cuenta propia, saltarse las planeaciones y destinar los tiempos a las actividades artísticas, del mismo modo que no tiene oportunidad para actualizarse teóricamente, así como para situarse académicamente con el objetivo de sustentar los fines epistemológicos que demanda la EA, es decir, no se localiza en un escenario adecuado para defender una concepción basada en las investigaciones más recientes en materia de psicología del desarrollo artístico. El efecto de esta realidad es que difícilmente obtiene resultados satisfactorios de las situaciones didácticas que eventualmente llega a implementar, porque si el PE 2011 estructura todos sus contenidos mediante un enfoque basado en la obtención de competencias, es evidente que le exigirá contar con un sistema de evaluación que dé cuenta de los resultados alcanzados a partir de ellas. Si ella no tiene claro qué es lo que puede esperar de dichas situaciones didácticas que planea de acuerdo al nivel de desarrollo del niño y además carece de la suficiente metodología para llevarlas a cabo, se hacen tan frecuentes el fracaso y la frustración, que termina por delegar al maestro de cantos y juegos —si es que la escuela cuenta con él— la exigua y deficiente formación artística que los niños podrían llegar a adquirir, a pesar de que los niños puedan pasar un buen rato en compañía del maestro de música, moverse y divertirse de acuerdo a su naturaleza lúdica.

Esta impotencia que a menudo experimenta la educadora frente al descontrol del grupo debido a la naturaleza dispersa de los niños, y a su imposibilidad por acercarlos a ellos experiencias significativas en torno al arte, tiene un origen en su formación profesional que dejó de lado la importancia de su vocación, su sensibilidad natural hacia la exploración, experimentación y expresión personales, pero también

hacia el sacrificio que implica hacerse de nuevas herramientas para comunicar sus imágenes mentales y sus sentimientos, esto es para formarse artísticamente mediante los esfuerzos sostenidos que demandan las disciplinas artísticas. Efectivamente, si la educadora es responsable de sus deficiencias, es porque a lo largo de su escolarización, desde la educación básica, no le fueron cultivados los hábitos básicos para la obtención de logros más allá de las calificaciones en que se basa un currículum donde lo importante es aprobar. En el arte no sucede así, porque lo esencial de una producción artística es comunicar, y para ello la única vía es aprender a expresarse a partir, si no del dominio, al menos del conocimiento del lenguaje que lo hace posible, pero a la educadora nunca se le educó, a lo largo de su vida, ni durante su formación para las exigencias de una disciplina tan exigente y relevante como la artística.

Frente a los requerimientos de la Licenciatura, tan demandantes en términos de cursos, competencias y evaluaciones, la estudiante para educadora actualmente, y ya desde hace muchos años, no es capaz de agregar a las presiones académicas horas adicionales de trabajo que no afectan los números de su boleta semestral. A esto podemos sumar la realidad que cruzan los jardines, que abrumados por los derechos de los niños, la sobreprotección institucional —debido a distintos tipos de abusos y manifestaciones de violencia de que suelen ser objeto— y las demandas de los padres de familia, no dejan lugar alguno para dar libertades de exploración a los grupos de las educadoras en servicio, ni libertades individuales a los niños para que pongan a prueba sus hipótesis intuitivas mediante juegos que no tienen sentido desde los ojos del mundo adulto, pero que son primordiales en el desarrollo de sus facultades cognitivas, perceptivas y de socialización. Esto se debe, en buena parte, a los riesgos de tipo físico —es decir ciertos accidentes como derrama de materiales, golpes, moretones, etc. — que con frecuencia tienen que afrontar las educadoras que eventualmente se aventuran a apostar por los aprendizajes no estipulados en sus rígidas planeaciones cotidianas.



Las condiciones del jardín, que a menudo no brindan tiempos o espacios adecuados para las actividades artísticas, o maestros de música, y las demandas de los estímulos monetarios que ofertan los programas como las Escuelas de Calidad, son suficiente pretexto para dejar de lado las dificultades que prometen las actividades artísticas tan difíciles de justificar en el momento de las evaluaciones institucionales.

También se concluye que el Programa de Estudios no ejerce el menor contrapeso para equilibrar un poco de tan delicado problema al exigir mediante los estándares curriculares las competencias técnicas que supuestamente les abrirán el escenario profesional una vez que lleguen a la edad adulta. Es tanta la presión que debe soportar la educadora, que cada vez disfruta menos de su quehacer, porque ya están dejando de existir los cantos afinados —que si lo fueran aumentarían el disfrute de educadoras y preescolares— y cada vez son menos las producciones artísticas basadas en la experiencia y no en los resultados; y aquellas actividades gozosas que hacían de su labor un pasatiempo ameno sin prisas para pasar de una situación didáctica a otra, sin necesidad de completar las planeaciones diarias protagonizadas por determinados aprendizajes esperados están quedando paulatinamente olvidadas.

El PE 2011, al estar enfocado por competencias, está ahogando los intereses de los niños y de las educadoras frente a todos aquellos saberes que requieren ser dominados para su eventual seguimiento en la escuela primaria. Pero eso no queda asentado en ninguna clase de documento, porque no existe una evaluación de importancia que califique los sentimientos, los intereses, las curiosidades y las inquietudes de los niños, así que muchos de ellos, si se comportan de un determinado modo es porque saben que es la manera en que no recibirán castigo, y no porque cuenten con la convicción de alcanzar las competencias que se les obliga a adquirir. Se les fuerza a aprender determinadas cosas y ciertamente todas ellas pueden ser aprendidas a corta edad, incluidas la lectoescritura y ciertas nociones de aritmética, pero la estandarización está pasando por alto la diversidad de habilidades que tienen los niños, y que a esa edad es considerablemente más notoria, incluso por meses de

diferencia entre un niño y otro. Eso pone de relieve la falta de atención a los procesos de aprendizaje que atienden a los distintos niveles de desarrollo según la edad, pero también según el niño, y si en un grupo existen niños que pueden aprender a leer y escribir al final de su educación preescolar, también los hay a quienes se les dificultará, a cambio de manifestar otro tipo de habilidades que no son tomadas casi en cuenta en las evaluaciones, pero que frecuentemente son más significativas desde el punto de vista del desarrollo de su personalidad, misma que dará a pie, si no se ve afrentada por obligaciones que no entiende, al desarrollo de su capacidad de aprender de manera más autónoma en el futuro. Pero la educadora, que entre sus deberes docentes debe reportar, al menos como una mera formalidad administrativa los avances artísticos de sus alumnos, no cuenta con las herramientas ni métodos que le permitirán evaluar los 51 aprendizajes esperados del campo de “Expresión y apreciación artísticas” (ver SEP, 2011: 83-86) simplemente porque ella desconoce las estrategias para llegar a la mayor parte de ellos. El análisis basado en las RS permitió constatar con evidencias estas afirmaciones.

La educación artística es una categoría de orden social que puede gozar de tantos sentidos como grupos sociales existen, por ejemplo el de la comunidad educativa; sin embargo seguramente para los educadores de las escuelas especializadas de arte el contenido representacional mostrará —a reserva de su necesaria comprobación— de notorias diferencias. A pesar de que la educadora debía mostrar un dominio especializado de dicha noción, por referirse a uno de los campos formativos que está obligada a conocer de cerca, en función de su desempeño docente, se consideró como parte de un fenómeno perteneciente al pensamiento del sentido común, precisamente porque ya se estimaba el vago dominio que ella tiene de sus bases epistemológicas y de sus recursos didácticos. El enfoque procesual, elegido para conocer las RS de las educadoras sobre dicho tema se posicionó sobre el estructural por poner de relieve la importancia de la dimensión de actitud, requerida para revelar el nivel experiencial de la educadora con respecto al arte, tanto a nivel de

apreciación como de expresión. Entre más nos acercamos a una actividad, cualquiera que sea, podremos describirla con mayor precisión, pero además mostraremos una disposición particular hacia ella cuando se vincula con nuestro aparato socioemocional, como sucede con la experiencia artística. La cantidad de referentes que contribuyen a la construcción de una noción denuncia, necesariamente, nuestro vínculo con ella, de tal modo que no basta con saber qué piensa de un objeto nuestro sujeto de investigación, sino de qué manera se relaciona con él. Como se enfatizó en su momento —capítulo 4— las categorías de análisis no pueden deslindarse unas de otras, porque se relacionan inexorablemente, y las aparentes contradicciones surgidas entre una y otra solamente pudieron aclararse mediante el estudio simultáneo de sus resultados recuperados a partir de la encuesta. Los resultados obtenidos mediante la categoría de actitud, a pesar de ser especialmente denotativos de las RS de las educadoras, se pudo definir a partir de una mirada a su campo representacional, es decir a sus nociones, imágenes e ideas, y a los aspectos informativos de la EA que expresaron las educadoras en el cuestionario y su eventual triangulación con las entrevistas.

La implementación de los instrumentos, desde su aplicación hasta su procesamiento, análisis e interpretación, se desarrolló sin obstáculos gracias al tratamiento de información orientado sistemáticamente por el enfoque descriptivo, sin pretender agregar explicaciones diversas a la voz de la educadora, la cual se expresó naturalmente de un tema que escondido entre los materiales del salón gritaba por ser rescatado del olvido. La EA para la educadora, según fueron avanzando las entrevistas, de ser un objeto que se encontraba empolvado entre sus recuerdos, llegó a transformarse en un área de oportunidad para reconsiderar su recuperación y defensa. De hecho, los cuestionamientos propiciados a raíz de la encuesta resultaron tan oportunos que muchas de las docentes agradecieron al final de ella por haberles recordado de algún modo la importancia de la EA, que a causa de los estándares, las evaluaciones y las exigencias del medio en el que se encuentran están tendiendo a

dejarla de lado, pero que no debe ser así y que debe ser un eje formativo que debe ser retomado y cultivado.

Queda de relieve que si la educadora no implementa la EA a nivel de suficiencia, al menos en lo que respecta a los objetivos del Programa de Estudios (PE 2011) se debe a distintos factores, el primero de ellos responde a un diseño curricular que no le hace justicia a sus propias fundamentaciones, es decir, deja en claro la importancia de la EA pero no propicia el escenario mínimo que ella demanda. El segundo se refiere a las condiciones escolares y laborales —por ejemplo: a) las dificultades que afronta la educadora en formación de autoformarse mediante talleres extracurriculares debido a la carga curricular de la Licenciatura, b) sus posibilidades para tomar clases particulares de artes, c) sus referentes familiares, o bien, d) las exigencias técnicas de padres de familia en los jardines que demandan hijos escritores y matemáticos de manera prematura—. El tercer factor es de orden cultural y responde a una crisis de valores y de imposición de estereotipos de origen mediático que propicia un rechazo hacia formas artísticas que no forman parte del dominio cotidiano. El cuarto se refiere a un principio de autoridad gestado en las entrañas institucionales; se le da aparentemente libertad educativa a la educadora, pero simultáneamente se le inhiben los recursos didácticos que decide implementar para llevar a cabo sus posibles innovaciones. Esto último se lleva a cabo desde las supervisiones, quienes a través de las supervisoras que —portando la bandera de la evaluación no dan espacio alguno para la emancipación de la educadora como profesional de la educación— le exigen la tributación de resultados específicos, y de manera encubierta por los discursos, pasan por alto toda clase de procesos enfocándose en aspectos puramente técnicos. El tema de la autoridad es especialmente incisivo en los jardines, ya que por la naturaleza vertical que lo define, todos los escenarios que conforman la educación preescolar se encuentran regulados por personas que dan órdenes y exigen las cosas de un modo particular, y por otras que obedecen. Los dos últimos peldaños de la escalera, a quienes les toca obedecer,

se corresponden con la educadora y el niño; a la educadora le toca seguir directrices de la directiva del jardín y de la supervisión de la SEP con muy pocas posibilidades de negociación y el niño carece de posibilidad alguna de criticar la forma en que es educado; solamente obedece, y si no lo hace suele ser castigado, juzgado, reprimido o manipulado, al igual que la maestra cuando decide ocasionalmente tomar un camino no establecido.

Es de este modo como por una parte se le pide innovar, pero cuando se decide a ello, dicha innovación a menudo es reprimida por formar parte de un terreno desconocido, y es en este punto donde la jerarquía opera mediante imposiciones provenientes del esquema representacional de quien se encuentra parado en un peldaño superior en la escalera de los agentes educativos, desafortunadamente dichos esquemas representacionales suelen ser tan rígidos como la propia estructura burocrática de la que provienen.

A pesar de que no es muy difícil, después de realizada la presente investigación, deducir o al menos suponer cómo se estructuran las RS de las directoras de jardines y las supervisoras sobre la educación artística, tampoco es posible afirmarlas. Sin embargo fue posible conocer las RS de las educadoras con suficiente nivel de profundidad para detectar los esquemas afianzados en las estructuras de la SEP — que responden a patrones directivos de naturaleza neoliberal— que no dan lugar a exploraciones pedagógicas, mientras se le exige contradictoriamente a la educadora, al egreso de su formación profesional, poseer un espíritu de investigación.

La educadora cuenta con un bagaje informativo limitado y con nociones que dependen solo de manera parcial de los dominios teórico y práctico, no obstante, la exigua información a partir de la cual puede representarse una imagen de la EA se asocia con la posibilidad de expresarse y de disfrutar, de llamar la alegría a su lugar de trabajo, y su actitud en la mayoría de los casos denota un enorme gusto por las actividades artísticas, las cuales regularmente se encuentran asociadas con el juego; sin embargo, si no se presenta ninguna circunstancia que le exija atender el campo de

“Expresión y apreciación artística” suele evadirlo, no por el gusto de sustituirlo por otras actividades, sino por su desconocimiento metodológico para su aprovechamiento.

Desafortunadamente la educadora que toma la docencia como un modo de supervivencia a menudo no dispone de los medios —tiempo o dinero, ya que muchas son además amas de casa— para la autoformación, o no al menos con la suficiente disciplina como para sostener el desarrollo continuo que demandan las artes. A esto hay que agregar que la formación artística requerida para poder impartir el acercamiento al arte debe adquirirse preferentemente durante la niñez o la juventud, es decir, lo antes posible, ya que las responsabilidades de la vida adulta suelen interferir con los hábitos disciplinarios necesarios para comprender sus diversos lenguajes.

A pesar de todo, la educadora trata, cada vez que tiene la oportunidad y se siente segura de determinadas estrategias, de valerse de los recursos didácticos que las actividades artísticas ofrecen al proceso educativo; quienes se formaron en planes anteriores al de 1999 a menudo los utilizan más, y quienes lo hicieron en los últimos años muestran mayores deficiencias y suelen evadirlo con mayor frecuencia, no sólo por sus carencias formativas sino por las propias tendencias curriculares orientadas por el enfoque en competencias. Pero existe una limitante cada vez más incisiva que ostenta con la eliminación de las actividades artísticas en el jardín y se relaciona con la capacidad de la docente de justificar pedagógica y estratégicamente la desviación de los intereses curriculares hacia una didáctica integral, y eso trasciende de algún modo su nivel de formación en artes por tratarse de un dominio discursivo que sólo puede ser adquirido, además de un estudio sistemático de la teoría pedagógica, mediante el conocimiento de las bases epistemológicas de la EA en combinación con una práctica que las sitúe en su lugar de trabajo y refuerce con sus eventuales resultados. Aun así dependería de la flexibilidad de mirada del sistema educativo en su conjunto, de las autoridades del jardín en que labora la docente y de su creatividad para transversalizar las actividades, de tal modo que sus alumnos se encuentren en posibilidades de

adquirir las competencias necesarias para aprobar las evaluaciones institucionales, que de algún modo ignoran los procesos, para enfocarse en los resultados técnicos que demanda la sociedad global actualmente.

Si bien el objetivo central de la investigación que dio pie al presente informe fue conocer las RS de las educadora en torno a la EA, queda patente que a partir de su voz se denuncia un problema nacido de un contexto —formación profesional de la educadora, falta de tiempos, exigencias curriculares, demandas de padres de familia, de las supervisiones, etc. — que a menudo no se toma en cuenta al momento de las evaluaciones docentes, pues resulta más fácil culpar a la educadora por no lograr los resultados esperados por el sistema educativo, que sentar las bases no sólo para que realice más eficazmente su labor, sino que además vuelva a disfrutar de su trabajo como lo hacía hasta antes de la puesta en vigor del enfoque por competencias. Resultó evidente que la educadora no cuenta con un diagnóstico completo de la problemática en la que se encuentra, porque es más difícil observar una determinada realidad cuando se es parte de ella, que cuando se efectúa desde una observación externa. La información emergida de este estudio queda como testimonio de los graves errores en que ha caído la perspectiva institucional hacia la educación preescolar, al ceñir la libertad pedagógica de la educadora y limitar su capacidad creativa mediante las incisivas presiones jerárquicas que en buena medida incrementan su estrés de trabajo. Es indispensable reflexionar si lo que se pretende es instruir o formar. La instrucción es sumamente importante, pero no si actúa en detrimento de la formación integral de la que tanto se pronuncian los documentos curriculares e institucionales con respecto a la educación preescolar en México.

Existen muchas formas de considerar sugerencias o aportaciones pedagógicas diversas para diseñar los cambios curriculares en el nivel preescolar, una de ellas, la más importante, se referiría a escuchar aquello que tiene que decir quien lleva a cabo las situaciones didácticas en el aula o el espacio de trabajo, es decir la educadora, y contrastarlo con las bases epistemológicas del aprendizaje, por ejemplo ¿qué hay de

resonante o de contradictorio entre lo que ella intuye o expresa y entre lo que se le exige con respecto a la pedagogía contemporánea? La educadora, según los resultados de este estudio, lucha incansablemente para brindarle al sistema educativo lo que le es demandado, posee una intuición aguda respecto a la necesidad expresiva del niño, a través del medio que sea, el habla, la actuación, el canto o el dibujo, pero una insuficiente capacidad, en lo individual, para que se conozca lo que realmente sabe, opina, cree y que de algún modo desea pero en lo cual no puede pensar, en lo cotidiano, gracias a las premuras institucionales: la autonomía de expresión del niño. Porque sabe que de eso depende el progreso de su personalidad, de su confianza en sí mismo y en los demás, cualidades indispensables para el desarrollo cognitivo que tanto le preocupa al sistema educativo. De allí la trascendencia del grano de arena contenido en este informe, que lleva consigo el espíritu de una verdadera heroína que pasa la vida en una trinchera, desde la cual grita a voz abierta la urgencia de ser tomada en cuenta pero sin ser escuchada, al igual que el niño, ambos personajes centrales de la educación preescolar en nuestro país.



## Apéndice. La modernidad educativa: discursos oficiales vs diseños curriculares

*El espacio político que ocupa la educación hoy día continúa quitando el énfasis en la lucha por facultar al maestro y al estudiante; más aún, sirve generalmente para reproducir las ideologías tecnocráticas y corporativas que caracterizan a las sociedades dominantes. De hecho, es razonable sostener que los programas educativos están diseñados para crear individuos que operen dentro de los intereses del Estado, cuya función social sea primordialmente sostener y legitimar el status quo.*  
Peter McLaren

Poco después de la conclusión de esta tesis (junio de 2018) es que entran en vigor los nuevos planes y programas de estudio para la educación básica (agosto 2018) bajo el régimen del nuevo modelo educativo. Sin distanciarse demasiado, los discursos contenidos en ellos han significado un avance con respecto a los discursos anteriores, al menos en forma, a pesar de que se sustentan en ideas pedagógicas preexistentes, sin embargo, cabe preguntarse si las estructuras de fondo, como los son el uso del aula o la cultura institucional se verán afectados para dar lugar al desarrollo humano, el cual juega parte sustancial de los propósitos explicitados en este nuevo modelo. El problema muchas veces no es tanto lo que se dice o se pretende lograr, porque en ello es evidente la claridad de las palabras que estructuran esta nueva orientación, sino que las prácticas políticas y administrativas —y por lo tanto las pedagógicas que en gran medida dependen de las primeras— den cuenta de ellas.

La realidad a la que se enfrenta la EA actualmente no depende solamente de la actitud o la capacitación del maestro, es un entramado en el cual el tiempo que este decida utilizar para sus prácticas artísticas, así como la libertad que tenga de experimentar con múltiples estrategias didácticas, no se vean amenazados por inspecciones institucionales y evaluaciones exhaustivas sobre los dos campos que tradicionalmente se han apoderado de la dictatorial mirada de la SEP mediante sus

supervisiones. Uno de muchos ejemplos al respecto, de cómo se expresaron las educadoras durante las entrevistas es el siguiente:

...le estamos dando más peso a lo que nos están pidiendo las autoridades en SEP que es precisamente Pensamiento matemático y Lenguaje y entonces estamos como que dejando de lado esa parte (comentarios afirmativos de las compañeras) siendo que esa parte en nuestra época era primordial, primordial, era básico todo lo que era artística porque para todo era la cancioncita, para todo era el ritmo, entonces los niños salían super... o sea, era algo muy padre, estaban siempre contentos, era algo muy padre, muy padre, o sea...

Desde la puesta en vigor del PEP 2004 hasta la inauguración del nuevo modelo educativo, el currículum del preescolar estuvo comprendido por seis campos formativos, cada uno con sus particularidades. Uno de ellos fue "Expresión y apreciación artísticas" y otro de ellos "Desarrollo personal y social". En este nuevo modelo el primero de estos dos campos queda contenido dentro del segundo, junto con "Educación física" y "Educación socioemocional" (SEP, 2017: 80). A pesar de los discursos tan elocuentes que estructuran dicho modelo, la lógica curricular sigue siendo exactamente la misma, por no asegurar que continúa con la tendencia de marginación a la EA. De nada sirve que se pretendan fomentar la cultura y las artes si los tiempos y espacios para ello estarán ocupados por los dos campos formativos que tradicionalmente se han adueñado de las preocupaciones de la educadora. Es verdad que, según los resultados de esta investigación, la educadora se encuentra vulnerable en el tema del arte y se percibe a sí misma con deficiencias de tipo artístico, pero si tuviera la libertad suficiente para poder experimentar sin el miedo de "sacrificar" un poco de su tiempo durante la jornada escolar, tendría al menos la posibilidad de aprender a partir de la exploración, de la indagación, de la contrastación de sus hipótesis. Es conveniente mencionar que el ejercicio de jerarquización de campos formativos aplicado durante la encuesta arrojó valores arrolladores a favor del campo de "Desarrollo personal y social", el cual se posicionó con el 68% en la primera posición, cuando el campo "Lenguaje y comunicación" posicionado en segundo lugar, sólo obtuvo el 25% y el resto entre el 1 y el 5% cada uno. Durante las entrevistas se

cuestionó a la educadora respecto a la naturaleza de tal posicionamiento, y frente a ello en muchos de los casos la educadora relacionó "Expresión y apreciación artísticas" como un campo emparentado, asociado o del cual valerse para cumplir con las demandas del primero. Para las pocas educadoras que regularmente recurren a la EA como parte de su quehacer en el jardín, las actividades requeridas para el desarrollo artístico son por sí mismas situaciones didácticas que favorecen el desarrollo personal y social, lo cual no era necesariamente así para las educadoras a quienes se les dificultaba su implementación. La explicación a ello es que, si existe una objetivación de la EA por parte de la mayor parte de las educadoras, no lo es así con el anclaje. Las docentes que han anclado sus conocimientos artísticos saben de qué manera la EA coadyuva con el desarrollo personal y social del niño, pero quienes no han podido aplicar sus referentes a la práctica no gozan del mismo panorama. Es así que la objetivación es un terreno de la cognición mucho más vulnerable que el anclaje, el cual da cuenta de la firmeza que adquieren los conocimientos a partir de su contrastación con la experiencia y los referentes empíricos con los que se asocian. Esto sucede en mayor medida en el terreno del arte, de la apreciación y expresión de sus obras, así como de la comprensión de sus mecanismos para poder favorecer su aprendizaje en los educandos. Puede ser que no en todos los casos el anclaje limite su existencia en función de la praxis, como en el caso de las disciplinas abstractas, pero en aquellos contenidos teóricos dependientes de referentes sensibles como los que demanda la conceptualización del arte, una mínima experiencia se torna ineludible para anclar los conocimientos, pocos o muchos, que se tengan de los conceptos que se le asocian. El ejercicio de jerarquización de campos formativos que se aplicó antes del cuestionario, se movió dentro de los dos niveles de este proceso de las RS, tanto con el de objetivación como con el del anclaje. La educadora ordenó los seis campos formativos que integran el currículum de preescolar según su importancia pero sin relacionar, en muchos de los casos, la EA con el desarrollo personal y social, simplemente porque no tiene un suficiente anclaje con la EA, porque no sabe de qué

manera funciona, porque sólo sabe que es buena y que le sirve para controlar a su grupo de preescolares, o que goza de brindar algunas ventajas formativas, pero sin los principios epistemológicos indispensables, sin tener claro de qué manera operan los procesos, desconociendo los métodos para lograrlo.

En el nuevo modelo educativo, las artes quedan englobadas, junto con Educación física y Educación socioemocional, bajo el campo de Desarrollo personal y social (Ver tabla 11, pp. 289) lo cual pone de manifiesto que, si como está expresado en el nuevo modelo, es particularmente importante el campo de Desarrollo personal y social para formar parte del desarrollo de la personalidad del estudiante —en este caso del niño de preescolar— por encima de las competencias técnicas o estrictamente cognitivas, bajo el supuesto de que son más importantes las actitudes de búsqueda y autoaprendizaje, significa que los preceptos, mecanismos, exigencias, referentes corporales, sensibles y mentales del arte, se requieren, de forma particular, para el desarrollo en lo general. —Cabe agregar, por cierto, y a manera de reflexión, que deben contar con un panorama curricular que les haga la misma justicia que a los otros campos—. Lo destacable de este punto es el reconocimiento por parte de la SEP de que la EA es parte fundamental, en el caso del nivel preescolar, del desarrollo personal y social, lo cual no estaba especificado de manera tan explícita en los documentos curriculares anteriores, y es justo después de los cuestionamientos a las educadoras encuestadas —de febrero a mayo de 2017— que se pone de manifiesto esta relación.

Los resultados del ejercicio de jerarquización de campos formativos fueron especialmente ilustrativos en cuanto al modo en que la educadora está respondiendo a las demandas curriculares, de tal suerte que ella ha estado perdiendo de vista sus propias intuiciones, emociones y convicciones; ya que por un lado coincide en la necesidad de que el niño se desarrolle personal y socialmente, pero no contempla que la EA le proveerá, en igual o mayor medida que otros campos formativos, de los recursos para lograrlo. No es sino hasta que se le pidió externar sus opiniones mediante las preguntas en que se basaron las entrevistas que cayó en cuenta de ello,

hasta el momento en que se vio obligada a elaborar su propio discurso, y no sólo eso, sino que aprovechó la instancia para manifestar que en realidad no la contempló de inicio como una indispensable herramienta para conseguir el desarrollo personal y social. Una nueva hipótesis, surgida de la falta de asociación de estos dos campos, y que se comprobó a partir de los resultados de las entrevistas, fue que se deriva de una falta de conocimiento del área artística. Esto nos muestra que las RS de las educadoras sobre EA se presentaron mediante una pura objetivación en contextos en que no se apela a una profunda reflexión respecto de las propias prácticas, de aquello que las posibilita y las moviliza, las razones por las cuales se desenvuelven de determinada manera, lo cual se daba naturalmente gracias a la predestinación de sus planeaciones, producto de la presión institucional, ya que ellas no tienen actualmente oportunidad alguna de hacer las cosas según su percepción de las prioridades. El segundo plano en que se manifestaron sus RS, el anclaje, tuvo que ver en cómo defendió la educadora su apreciación de las cosas bajo la mirada constructivista, la visión de un tema que requiere de su confrontación fenomenológica para ser asimilado, de la puesta en práctica para corroborar sus particularidades y a partir de allí construir toda clase de asociaciones, desde las empíricas hasta las abstractas. Es a través del anclaje donde quedó patente que hay educadoras que sí creen que la EA les ayudará a promover el desarrollo personal y social, y que visto de esa manera es un área de desarrollo mucho más importante que los saberes técnicos, a la inversa de las exigencias institucionales que no dejan de subir al ring de boxeo sus discursos contra sus prácticas. Las RS de las educadoras se mueven entonces —quitándose de exigencias— en ambos planos. Aunque en sentido teórico todas y cada una de ellas cuenta con un grado de anclaje —debido a un empleo mínimo de los lenguajes artísticos, y gracias a lo cual son capaces de establecer vínculos entre la teoría y la práctica y de argumentarlos hasta cierto punto— existe un límite trazado por las necesidades educativas que demanda mucho más de lo que son capaces de significar. En este punto es posible considerar que desafortunadamente las presiones institucionales, con cada vez mayor fuerza,

obligan a la educadora a dejar de lado y al olvido los referentes prácticos necesarios para justificar o argumentar a su favor, en un plano no sólo útil, sino indispensable, el empleo de los lenguajes artísticos como un ineludible instrumento del desarrollo físico, cognitivo, emocional y de capacidades de socialización.

En los documentos del nuevo modelo educativo (SEP, 2017: 33) se plantea que la función de la escuela ya no es enseñar a los niños lo que no saben, sino fomentar actitudes para aprender a aprender y a pensar, a desarrollar la motivación para aprender a lo largo de la vida —para lo cual, cabe mencionar, hará falta modificar la propia actitud de las instituciones y supervisiones a su cargo—. No es posible realizar cambio curricular alguno y esperar resultados inmediatos sin observar de qué manera las prácticas se moldean de acuerdo con los postulados teóricos, menos aun cuando lo que se pretende modificar se refiere más a principios psicológicos que técnicos. Si la educadora no cuenta con la formación suficiente en materia artística, habrá que darle oportunidades para la exploración, y eso demandará de tiempos que actualmente se encuentran expropiados por contenidos escolares que poco interesan al niño, más aún si no le dan la oportunidad de emplear sus recursos corporales y sensoriales en general para captar su interés y motivación. Es aquí donde parece que la teoría, aquella nacida de las investigaciones psicológicas y pedagógicas, pasa inadvertida en una escuela determinada por los conceptos de aula, control y autoridad. Si el niño debe permanecer sentado y fiscalizado, hablando correctamente acerca de temas y aspectos que no surgen de sus necesidades mentales, afectivas y corporales, se torna imposible llevar a cabo actividades que a ojos de un observador externo parecen indisciplinadas o caóticas, simplemente porque el niño en edad preescolar actúa de manera desarticulada, porque naturalmente no dispone de la concentración necesaria para sostener las reflexiones de la cognición forzada por lapsos extendidos de tiempo, porque según la psicología genética existen etapas de desarrollo cognitivo que requieren de una madurez física y mental, que no ceden fácilmente a las necesidades del sistema social ni a las demandas de la globalización. Si se pretende educar a través

del arte, adecuándose pedagógicamente en este nivel de desarrollo, habría que desechar toda clase de conceptos que regulan actualmente los hábitos y vicios educativos, que contemplan al niño sano como un niño que no se levanta de su silla en las 3 o 5 horas que permanece en la escuela salvo en el momento del recreo. Si se pretende educar para aprender a aprender, se tornará necesario dar la oportunidad a una forma nueva de mirar el acto educativo, por ejemplo donde el juego entre pares, ya sea libre o estructurado, aun conllevando aspectos ruidosos o a veces desordenados, es requerido para poner a prueba las capacidades del niño de corregir sus propias fallas y equivocaciones, por sí mismo y por la acción de sus compañeros; esto es vital porque sólo así se puede respetar la motivación del educando. También se tendría que reelaborar el concepto de autoridad, uno que contemple la posibilidad de regular las faenas que se llevan a cabo en el jardín sin la necesidad de imposiciones que obligan al niño a simplemente obedecer de manera irreflexiva. El concepto de disciplina tendría, a su vez, que enfocarse en el desarrollo de la capacidad de sorprenderse ante hechos que regularmente parecen poco importantes, así como hacer efectivo el binomio derecho-responsabilidad, en vez de centrarse en la pasividad corporal, como actualmente se concibe, ya que no parece sensato estimular la actividad mental, sin que sea acompañada por la corporal en el nivel preescolar —recordemos que aunque el niño en preescolar mentalmente se encuentre en la etapa preoperatoria, la etapa sensorio-motriz sigue un desarrollo en segundo plano, es decir, el niño aún se encuentra descubriendo sus posibilidades físicas corporales y sensoriales en general—. Sería sustancial dar lugar a la experimentación de manera regulada pero libre, donde el niño no sólo corrobore las hipótesis, sino que sea capaz de formularlas por sí mismo, donde los campos formativos se combinen y desarrollen con un simple escenario de aprendizajes propiciado por el educador, a partir del uso de los materiales y recursos disponibles, de preguntas y de observación, y reglamentado por el propio grupo bajo la moderación del maestro.

Son muchas las fallas pedagógicas originadas por una simple directriz que parece ser tiene un origen político. Mientras no se pongan en acción los discursos que sustentan las reformas educativas mediante un esfuerzo por modificar las prácticas institucionales —incluso considerando los horarios extendidos para cubrir los contenidos de campos relegados como el artístico— los errores seguirán siendo los mismos y se requerirá de una nueva reforma cada sexenio, que rendirá los mismos frutos malogrados y secos, al igual que los que se han cosechado por los últimos cincuenta años, que han requerido, debido a su mal funcionamiento, de una reforma tras otra. Pero todo este derroche administrativo subsidiado por el pueblo mexicano podría transformarse en un ahorro y en una inversión si tan solo el currículum se hiciera justicia a sí mismo, si los mapas curriculares, sus fundamentaciones y la cultura institucional estuvieran en armonía, y se siguieran fielmente, a partir de las propias líneas de los planes de estudio, los preceptos que los pedagogos y educadores más destacados de todos los tiempos han legado como base para una educación eficaz, justa e integral, como la que siempre se ha perseguido.



## Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán
- Abric, J. C. (1996). Specific processes of social representations. *Papers on Social Representations*. Vol. 5 (1) pp. 77-80
- Acha, J. (2015). *Los conceptos esenciales de las artes plásticas*. México: Coyoacán
- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos (México)*, (28), 81-103. Recuperado el 25 de septiembre de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es).)
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, 1() Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>
- Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 15-29.
- Álvarez, J. (2003). Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110111>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: SAREC/ASDI/FLACSO Aristóteles (2012).
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45() 315-319.
- Argibay, J. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*. Buenos aires. Vol 3, Núm 1 pp. 13-29
- Aristóteles (1977). *Política*, Libro VII, cap. 13; Obras; Aguilar; Madrid; p-1556)
- Aristóteles (2012). *Obras selectas*. Madrid: Edimat
- Arruda, A. (2000), Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño, en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coord.), *Develando la cultura* (pp. 31-60). México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Ary, D., Chester L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2009). *Introduction to Research Education*. USA: Wadsworth, pp. 209-213
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. España: Paidós
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuan! El papel de las artes en la educación*. España: Octaedro

- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*. Vol. 9 pp. 3.1-3.15
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Barreto, N. (2005). Sobre mitos y tendencias en la formación del currículo. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6() 137-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41060109>
- Berendt, E. (1986). *El jazz. De Nueva Orleans al Jazz Rock*. México: FCE
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (7ª ed.). España: Editorial médica panamericana
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, () 20-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1996). *La reproducción*. México: Editorial Laia, S. A.
- Bracho, T. (2004). Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad. *CIDE, México*. Recuperado el 11 de junio de 2016, de [http://www.apartados.hacienda.gob.mx/sed/documentos/evalyseg/cide\\_escuelasdecalidad\\_2004.pdf](http://www.apartados.hacienda.gob.mx/sed/documentos/evalyseg/cide_escuelasdecalidad_2004.pdf)
- Brandt, E., Soto C., Vasta, L., y Violante, R. (2010). ¿Educación artística en los primeros años? *12(ntes)*. Núm VII, pp. 10-13. Recuperado de: <http://www.omep.org.ar/media/uploads/publicaciones/12ntes-digital-7.10-13.pdf>
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la Psicología*. México: Siglo XXI
- Calzadilla, A. (2009). Arte, educación y creatividad. *Revista de Investigación*, 33(66), 65-84. Recuperado en 23 de marzo de 2016, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142009000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000100004&lng=es&tlng=es).
- Castorina, J. (2006). Cultura, diversidad y sentido común. Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. *Anuario de investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Vol. XIII. 143-153
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2004). Moscovici y Piaget: el origen de las representaciones sociales. *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

- Castro, J. (2006). Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías implícitas y de los modelos de pensamiento del docente. *Educación*, 30() 201-215. Recuperado de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=44030113>
- Cely Á. y Pérez C. (2004). Cultura y sociedad en la era global. Entre gregarios y virtuales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, X () 245-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28010204>
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. México: Paidós
- CIRS (2016) 13a Conferência Internacional sobre Representações Sociais (2016). Recuperado el 31 de agosto de 2016 de: <https://cirs2016.sciencesconf.org/?lang=es>
- CONEVAL (s. f.). Informe de la evaluación Específica de Desempeño 2014-2015. Valoración de la información de desempeño presentada por el programa. Programa Escuelas de Calidad. Recuperado el 22 de junio de 2016, de [http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED\\_2014\\_2015/SEP/S029\\_PEC/S029\\_PEC\\_IE.pdf](http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/S029_PEC/S029_PEC_IE.pdf)
- Comenio, J. (2012). *Didáctica Magna*. México: Porrúa
- Comte, A. (2004). *Curso de filosofía positiva. Lecciones I y II*. Buenos Aires: Libertador
- Cuéllar, H. (2010). *Froebel. La educación del hombre*. México: Trillas
- Cuevas, Y. (2010). *Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privadas*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de Doctorado
- Denis, M. (1984). *Las imágenes mentales*. Madrid: Siglo XXI
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada
- Dewey, J. (1999). El abuso de los métodos lingüísticos en educación. *Educación 2001*. 47, 23-25 México
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado en 18 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es)
- Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. España: Graó
- Doise, W. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto Mora
- DOF (2004). *Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*. Diario Oficial de la Federación. México

- DOF (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México: Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2005). *ACUERDO número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar*. Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2012). *ACUERDO numero 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar*. Diario Oficial de la Federación.
- Dolci, M. (2013). *Garabatos teatrales*. Barcelona: Octaedro
- Durán Z., y Capacho C. (2006). Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *El Artista*, Núm. IX, pp. 161-169. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400312>
- Durkheim, E. (2008). *El suicidio*. Madrid: Akal
- Durkheim, E. (1988). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Alianza
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1971). De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas, en Marcel Mauss, *Obras II. Institución y culto*, Barcelona: Barral.
- Educación preescolar* (s. f.). Recuperado el 9 de junio de 2016, de [http://www2.sepdf.gob.mx/que\\_hacemos/preescolar.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/preescolar.jsp)
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística*. España: Paidós educador.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. España: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*. Anejo I. pp. 47-55
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. España: Paidós
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales, en Moscovici, Serge, *Psicología social II* (pp.469-494). Barcelona: Paidós
- Festinger, L. y Katsz, D. (1979). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós

- Ferrater M. (1964). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Montecasino
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement. Applications of Dalcroze Eurhythmics*. USA: Summy-Birchard Company
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI
- Freud, S. (2001). *A medio siglo de el malestar en la cultura*. México: Siglo XXI
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método*. España: Ediciones Sígueme Salamanca
- García, S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, Núm. II, pp. 80-97. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400207>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: FCE
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación creativa a la creatividad*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New horizons*. Unites States: Basic Books
- Gardner, H. (2007). *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós
- Gianni, C. (1998). Juego, profundidad, emoción y cambio, en O a 5. *La educación en los primeros años*, año 1, núm. 0, noviembre, Buenos Aires/México, Ediciones Novedades 64-73.
- Glaserfeld E. (1995). *Radical Constructivism. A way of knowing and learning*. London: Falmer Press
- González, B. (2016). *El fortalecimiento de las habilidades sociales a partir de las artes visuales, en los niños de 3º de nivel preescolar*. Tesis de licenciatura no publicada, México: ENMJJN. SEP
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Jiménez Lucina, Aguirre Imanol, Pimentel Lucía (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). España: Santillana
- Giráldez, A. y Palacios A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. España: OEI
- Hammond, M. & Wellington, J. (2013). *Research Methods. The Key Concepts*. New York: Routledge
- Harf, R. et al. (1998). Boceto para ampliar el concepto de expresión corporal como danza, en *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos en la educación artística*. Buenos Aires: Paidós (Cuestiones de educación), pp. 219-223.
- Hargreaves, D. (1997). *Infancia y educación artística*. España: Morata

- Hegel, G. (2015). *Lecciones de estética*. México: Ediciones Coyoacán
- Herder, J. (2006). *Selected Writings on Aesthetics*. United States. Princeton University Press
- Hernández, Y. y Galindo, R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Espacios Públicos*: UAEM Vol. 10 Num. 20, pp. 228-240
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado en 10 de julio de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982008000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003)
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (2004). *La industria cultural*, en *Dialéctica de la ilustración*, España: Trotta
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México. INEE-Indicadores educativos
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México. INEE-Indicadores educativos
- Infante, F. (2012). De la mediación a la Einfeldung: la crisis de la idea moderna de identidad en el siglo XIX. *Revista Internacional de Filosofía*, n° 56, pp. 85-99
- Jarionsky, P. (2000). ¿Qué la expresión corporal? y ¿Por qué la expresión corporal en el jardín? En Ana Malajovich (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós (cuestiones de educación), pp. 92-99
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Moscovici, Serge, *Psicología social II* (pp.469-494). Barcelona: Paidós
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*. 5, 32-63.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *En Espacios en Blanco, revista de educación*, n° 21, junio de 2011.
- Kant E. (2014). *La crítica del juicio*. España: Austral
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Laban, R. (1975). *Principios de danza y notación de movimiento*. Londres: McDonald y Evans
- Lévi-Bruhl (1984). *El alma primitiva*. Barcelona: Península

- Lizarraga, P. (2014). De Kant a Fry: del formalismo trascendental al figurativo. *Pensamiento y Cultura*, 17(0) 29-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70138492002>
- López Quintas, Alfonso (1997). El sentido de la Belleza según Jorge Santayana. *Revista de filosofía, 3a época*. Vol. X núm. 17 pp. 123-142. Servicio de publicaciones, Universidad Complutense de Madrid
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires: Kapelusz
- Lowenfeld, V. (1957). *Niño y su arte*. Buenos aires: Kapelusz
- Lowell, R. (1998). Juegos y proyectos para la exploración del movimiento, en *Módulo lenguajes artísticos. Artes Plásticas, danza, literatura, música y teatro*. México: SEP/CONACULTA, PP. 144-146
- Luquet G. (1927). *Le Dessin enfantin*. Paris: F. Alcan
- Marina, J. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama
- Meneses E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana
- Mecee, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores. México: SEP
- Mantenimiento a Escuelas (s. f.). Recuperado el 18 de junio de 2016, de [http://www2.sepdf.gob.mx/directorio\\_escuelas/cct\\_lista.jsp?numero\\_pagina=3&nivel\\_cct=DJN&delegacion=null&turno\\_cct=null&TipoConsulta=0&busqueda=NULL](http://www2.sepdf.gob.mx/directorio_escuelas/cct_lista.jsp?numero_pagina=3&nivel_cct=DJN&delegacion=null&turno_cct=null&TipoConsulta=0&busqueda=NULL)
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós.
- Mireles, O. y Cuevas, Y. (2003). Representaciones. En Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas, (Colección: La Investigación educativa en México) 1992-2002*, México, COMIE-SEP-CESU, pp. 71-84.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25
- Morales, R. (Coord.) (2005). *Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Evaluación Nacional de Políticas y Estrategias. Programas escuelas de calidad*. México: OEI, recuperado el 11 de junio de 2016, de [www.oei.es/quipu/mexico/programa\\_escuelas\\_calidad.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_escuelas_calidad.pdf)

- Morgade, M. (2000). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: La psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio. *Revista de psicología*, Vol. 21 no. 2-3, pp. 359-372
- Moscovici, S. Conciencia Social y su historia, en: Castorina, J. (comp.). (2003). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- Moscovici, S. (1988). Notes Towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, pp. 211-250
- Moscovici, S. (1975). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Muglioni, J. (1996). Augusto Comte. Paris: *Unesco Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Pp. 225-237. Recuperado el 23 de julio de 2015 de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comtes.PDF>
- Orozco, L. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas*. Vol. 10. pp. 161-186. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8247>
- Orozco, L. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas*. Vol. 10. pp. 161-186. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8247>
- Osterrieth, P. (1999). *Introducción a la psicología infantil*. Madrid: Morata
- Páez V. (2007). Formación profesional pedagógica, tendencias curriculares y contexto educativo. Aproximaciones desde la realidad cubana. *Varona*, () 9-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565003>
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CIPS – *Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*. Recuperado el 22 de septiembre de 2018 de [http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_Perez\\_repr\\_sociales.pdf](http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_Perez_repr_sociales.pdf)
- Pescetti, L. (1996). Crear espacios de audición musical, en *Taller de animación musical y juegos*. México: SEP (Libros del rincón), pp. 93-96
- Pestalozzi, J. H. (1996). *Cartas sobre la educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Penchansky, M. (1998). Datos para una Historia de la expresión corporal, en *O a 5. La educación en los primeros años*, año 1, núm. 7, diciembre. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 2-15
- Piaget, J. (1973). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI de España
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel



- Piaget, J. (1987). *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Psique
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor
- Piaget, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE
- Piaget, J. (1997a). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé
- Piaget, J. (1997b). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J. (1998). *El mito del origen sensorial de nuestros conocimientos científicos en Psicología y Epistemología*. B. Aires: EMECE
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa, en *Perfiles Educativos*, núms.105-106, 102-124., México, UNAM-CESU.
- Perera M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *La Habana: Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas*, Recuperado el 19/sept/2015 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Proyecto Escuelas de Calidad* (s. f.). Recuperado el 11 de junio de 2016, de [http://www2.sepdf.gob.mx/programa\\_escuela\\_calidad/archivos-xv/Relacion-escuelas-PEC-2015-2016.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/programa_escuela_calidad/archivos-xv/Relacion-escuelas-PEC-2015-2016.pdf)
- Platón (1989). *Diálogos*. México Porrúa
- Porcher L. (1975). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz
- Ramírez, L. y Marián V. (2010). ¿Área o competencia básica? La educación artística en el currículo de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 52, Vol. 5, pp. 1-11 Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3584Ramirez.pdf>
- Ramos, G. (2006). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. *Educação em Questão*. Vol. 27, n. 13, pp. 7-27 Recuperado de: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/309> o bien de: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v27n13.pdf>
- Raspo, E. (1998). La educación musical en el Nivel Inicial, en O a 5. *La educación en los primeros años*, año 1, núm. 6, noviembre. Buenos Aires/México: Ediciones Novedades Educativas, pp. 2-15
- Raspo, E., Castro, M., Zimbaldo, A. y Lutzow, J. (2000). La apreciación musical, en *Canciones, juegos, actividades con corcheas. Organización de grupos, bandas y coros*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 4-5.

- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós
- RENIRS (2016). Resúmenes del II Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales. Recuperado el 31 de agosto de 2016 de: <http://www.renirs-cemers-mexico.org/acerca-de-renirs-cemers-m%C3%A9xico/2-coloquio-nacional/>
- Ritzer G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. España. McGraw-Hill
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las presentaciones sociales en la psicología social, en *Relaciones*, número 24, pp. 53-80, México, Universidad de Guadalajara
- Rodríguez, T. y García, M. (coords.) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México. Universidad de Guadalajara
- Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación, en *Comunicación y sociedad*. Departamento de estudios de la comunicación social. Universidad de Guadalajara, número, número 11, pp. 11-36
- Romero Contreras, A T; Liendo Vera, I; (2003). La influencia de Durkheim en la teoría funcionalista de Malinowski. *Ciencia Ergo Sum*, 10()
- Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10410204>
- Rousseau, J. (1959). *Emilio o la educación*. México: Novaro
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, Núm. 19, pp. 11-13 Recuperado de: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/1919articulo%204.pdf>
- Sánchez, A. (2003). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Buenos Aires: Taurus
- Schütz, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (1973). *The structures of the life-world*. Vol. I. USA: Northwestern University Press
- Segal, L. (2001). *The dream of reality. Heinz Von Foerster's constructivism*. New York: Springer
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp
- SEP (1999a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999*. México: SEP

- SEP (1999b). *Programa de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar. Expresión y apreciación artísticas I*. México: SEP
- SEP (1999c). *Programa de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar. Expresión y apreciación artísticas II*. México: SEP
- SEP (2002). *Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad*. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP (2004). *Programa de estudio de Preescolar*. México: SEP
- SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Artes*. México: SEP
- SEP (2011). *Programa de estudio. Guía de la educadora*. México. SEP
- SEP (2011 a). *Plan de estudios. Educación básica*. México. SEP
- SEP (2011 b). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México. SEP
- SEP (2011 c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Artes*. México SEP
- SEP (2012a). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP (2012b). *Licenciatura en educación preescolar. Educación artística (música, expresión corporal y danza)*. México: SEP
- SEP (2012c). *Licenciatura en educación preescolar. Educación artística (artes visuales y teatro)*. México: SEP
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP
- Serpa, G. (2006). La formación humanística como componente de la formación integral del profesor universitario. *Revista educação em questão*, () 7-27 v. 27, n.13. Recuperado de: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v27n13.pdf>
- SNIE (2016). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Recuperado el 10 de junio de 2016, de [http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)
- Spencer H. (2010). *El individuo contra el estado*. España: Maxtor
- Sprung, L. y Sprung, H. (1983). Gustav Theodor Fechner y el surgimiento de la psicología experimental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15() 349-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515304>

- Stokoe, P. (1967). La expresión corporal en la edad preescolar, en *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana. SAEC, pp. 12-13
- Stokoe, P. (1993). Camino a la creación, en *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, pp. 74-87
- Tatarkiewics, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Tejerina, I. (1998). Formas de acercamiento del niño al hecho teatral, El teatro infantil, en *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI, pp. 9-25.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*.
- Valadés, A. (1989). *Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, XXV años de vida en su actual edificio*, México, ENMJN: SEP.
- Valencia, S. (2007). Elementos de La construcción, circulación y aplicación de las Representaciones Sociales en, Tania Rodríguez S. y María de Lourdes García C. (coords.) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Editorial CUCSH-UDG (pp. 51-88)
- Vázquez, V. (2013). *El lenguaje estético como parte de la situación didáctica*. Tesis de maestría no publicada, México: FES Acatlán, UNAM.
- Vera, H. (2002). Representaciones y Clasificaciones Colectivas. La teoría sociológica de Durkheim. *Sociológica*, año 17, número 50, 103-121
- Villagrán, J. (1992). El pensamiento estético en la obra de Freud. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. XII, No. 41 pp. 137-142
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vigotsky, L. (2004). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Vigotsky, L. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Viñao, S. (2005). La educación a través del arte: la aportación de la enseñanza taoísta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, () 233-247. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135016217014>
- Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires. Eudeba

- Winner, E. Goldstein, Th. y Vincent, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. México: OCDE-IPN
- Wolin, R. (1987). Modernismo versus posmodernismo. *Revista de la Universidad de México*. Núm 437. pp. 10-15
- Wundt, W. (1904). *Principles of Physiological Psychology*. New York: The Macmillan Co.
- Yaglis, D. (2007). *Montessori. La educación natural y el medio*. México: Trillas

# ANEXOS

# Anexo 1

Tabla 1

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL</b>	<b>EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías.</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>• Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música.</li> <li>• Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.</li> </ul>
	<b>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL</b>	<b>EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.</li> <li>• Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas fotográficas y cinematográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.</li> <li>• Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales.</li> </ul>

Tabla 2

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL
<p>COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear canciones y melodías</p>
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.</li> <li>• Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.</li> <li>• Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.</li> <li>• Inventa historias a partir de una melodía escuchada.</li> <li>• Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.</li> <li>• Sigue el ritmo de canciones conocidas y modifica la letra.</li> <li>• Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra.</li> <li>• Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él.</li> </ul>

Tabla 2b

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona comentando o expresando las sensaciones que le producen.</li> <li>• Describe lo que siente, piensa e imagina al escuchar una melodía o un canto.</li> <li>• Reconoce historias o poemas en algunos cantos.</li> <li>• Escucha diferentes versiones de un mismo canto o pieza musical, y distingue las variaciones a partir de ritmo, acompañamiento musical o de modificaciones en la letra.</li> <li>• Escucha piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, y comenta cuáles le gustan más y por qué.</li> <li>• Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella, recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.</li> <li>• Escucha melodías de distinto género, canta y/o baila acompañándose de ellas.</li> </ul>

Tabla 3

ASPECTO: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baila libremente al escuchar música.</li> <li>• Sigue el ritmo de la música mediante movimientos espontáneos de su cuerpo.</li> <li>• Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos.</li> <li>• Descubre y crea nuevas formas de expresión por medio de su cuerpo.</li> <li>• Baila espontáneamente acompañándose de mascadas, lienzos, instrumentos de percusión, pelotas, bastones u otro objeto, para expresar el ritmo.</li> <li>• Representa, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia.</li> <li>• Expresa corporalmente las emociones que el canto y la música le despiertan.</li> <li>• Participa en actividades colectivas de expresión corporal desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos.</li> <li>• Improvisa movimientos al escuchar una melodía e imita los movimientos que hacen los demás.</li> <li>• Inventa formas para representar el movimiento de algunos fenómenos naturales.</li> <li>• Coordina sus movimientos según el ritmo de la música y los ajusta al iniciarlos, detenerlos, cambiarlos o secuenciarlos.</li> <li>• Se mueve y desplaza dentro-fuera, cerca-lejos, adelante-atrás, arriba-abajo, en trayectorias circulares, rectas o diagonales, zig zag, espirales, figuras, giros, para expresarse por medio de la danza.</li> </ul>



Tabla 3b

ASPECTO: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa los sentimientos y los pensamientos que le provoca presenciar o realizar una danza.</li> <li>• Desarrolla progresivamente las habilidades para apreciar manifestaciones dancísticas.</li> </ul>

Tabla 4

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipula arcilla o masa, modela con ellos y descubre sus posibilidades para crear una obra plástica.</li> <li>• Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarela, pintura dactilar, acrílico, <i>collage</i>, crayones de cera.</li> <li>• Selecciona materiales, herramientas y técnicas que prefiere cuando va a crear una obra.</li> <li>• Experimenta con gamas, contrastes, matices y tonos en sus producciones plásticas, y las reconoce como características del color.</li> <li>• Identifica los detalles de un objeto, ser vivo o fenómeno natural que observa, los representa de acuerdo con su percepción y explica esa producción.</li> <li>• Crea, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida.</li> <li>• Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación.</li> <li>• Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.</li> </ul>

Tabla 4b

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

Tabla 5

ASPECTO: EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa, mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra y representa libremente sucesos, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita.</li> <li>• Escucha poemas y rimas, los recita matizando la voz y usando la mímica.</li> <li>• Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.</li> <li>• Representa una obra sencilla empleando sombras o títeres elaborados con diferentes técnicas.</li> <li>• Inventa historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo.</li> <li>• Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo.</li> <li>• Realiza diferentes desplazamientos en un escenario, coordinando y ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas.</li> </ul>

Tabla 5b

ASPECTO: EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica qué personaje o personajes de la obra le causaron más impacto y por qué.</li> <li>• Explica qué sensaciones le provocaron los efectos de sonido en la obra, la música, la iluminación, las expresiones de los personajes en ciertos momentos, el vestuario y la escenografía.</li> <li>• Dialoga sobre lo que entendió al observar la obra y la escena que más le impresionó.</li> </ul>

## Anexo 2

Tabla 6

Ejemplo de la planeación semanal de un jardín de niños en la Ciudad de México					
HORARIO DEL GRUPO 3º A					
Educativa:			Docente en formación:		
Día y hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 a 9:10	Honores a la bandera	Activación física	Activación física	Activación física	Activación física
9:10 a 9:30	Equipos pequeños de pensamiento matemático	Equipos pequeños de pensamiento matemático	Equipos pequeños de pensamiento matemático	Equipos pequeños de pensamiento matemático	Equipos pequeños de pensamiento matemático
9:30 a 10:00	Equipos pequeños de lenguaje y comunicación	Cantos y juegos	Equipos pequeños de lenguaje y comunicación	Cantos y juegos	Equipos pequeños de lenguaje y comunicación
10:00 a 11:00	Valores (PEPE) Convivencia	Inglés	Salud	Inglés	Inglés
11:00 a 11:30	Biblioteca	Equipos pequeños de lenguaje y comunicación	Educación física	Educación física	Educación física
11:30 a 12:00		Ciencia y vida social			
12:00 a 1:15	Arte y cultura	Plan Nacional de Lectura	Mi libro de preescolar	Educación ambiental	Seguridad y emergencia
1:15 a 1:30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
1:30 a 1:50	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
1:50 a 2:00	Organización de pertenencias				

## Anexo 3

TABLA 7

### Tablas cruzadas

**Tabla cruzada El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.\*Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.**

			Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.			
			1	2	3	Total
El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.	Muy de acuerdo	Recuento	11 <sup>a</sup>	28 <sup>b</sup>	4 <sup>b</sup>	43
		% dentro de El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.	25.6%	65.1%	9.3%	100.0%
		% dentro de Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.	13.8%	33.7%	40.0%	24.9%
		% del total	6.4%	16.2%	2.3%	24.9%
	De acuerdo	Recuento	50 <sup>a</sup>	45 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	101
		% dentro de El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.	49.5%	44.6%	5.9%	100.0%

	% dentro de Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.	62.5%	54.2%	60.0%	58.4%
	% del total	28.9%	26.0%	3.5%	58.4%
En desacuerdo	Recuento	17 <sub>a</sub>	10 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	27
	% dentro de El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.	63.0%	37.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.	21.3%	12.0%	0.0%	15.6%
	% del total	9.8%	5.8%	0.0%	15.6%
Completo desacuerdo	Recuento	2 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	2
	% dentro de El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.	2.5%	0.0%	0.0%	1.2%
	% del total	1.2%	0.0%	0.0%	1.2%

Total	Recuento	80	83	10	173
	% dentro de El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.	46.2%	48.0%	5.8%	100.0%
	% dentro de Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	46.2%	48.0%	5.8%	100.0%

TABLA 8

**Tablas cruzadas**

**Resumen de procesamiento de casos**

	Casos					
	Válido		Perdido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad * Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	174	100.0%	0	0.0%	174	100.0%

**Tabla cruzada Edad\*Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.**

		Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completo desacuerdo	No respondió	
Edad 18 a 23	Recuento	0	2	5	0	0	7
	% dentro de Edad	0.0%	28.6%	71.4%	0.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	0.0%	1.9%	11.1%	0.0%	0.0%	4.0%
	% del total	0.0%	1.1%	2.9%	0.0%	0.0%	4.0%
24 a 28	Recuento	0	13	8	1	0	22
	% dentro de Edad	0.0%	59.1%	36.4%	4.5%	0.0%	100.0%

	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	0.0%	12.3%	17.8%	33.3%	0.0%	12.6%
	% del total	0.0%	7.5%	4.6%	0.6%	0.0%	12.6%
29 a 33	Recuento	5	12	10	1	0	28
	% dentro de Edad	17.9%	42.9%	35.7%	3.6%	0.0%	100.0%
	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	27.8%	11.3%	22.2%	33.3%	0.0%	16.1%
	% del total	2.9%	6.9%	5.7%	0.6%	0.0%	16.1%
34 a 38	Recuento	3	16	9	0	1	29
	% dentro de Edad	10.3%	55.2%	31.0%	0.0%	3.4%	100.0%
	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	16.7%	15.1%	20.0%	0.0%	50.0%	16.7%
	% del total	1.7%	9.2%	5.2%	0.0%	0.6%	16.7%
39 a 43	Recuento	1	20	3	1	0	25
	% dentro de Edad	4.0%	80.0%	12.0%	4.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	5.6%	18.9%	6.7%	33.3%	0.0%	14.4%
	% del total	0.6%	11.5%	1.7%	0.6%	0.0%	14.4%
44 a 48	Recuento	3	17	6	0	0	26
	% dentro de Edad	11.5%	65.4%	23.1%	0.0%	0.0%	100.0%



	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	16.7%	16.0%	13.3%	0.0%	0.0%	14.9%
	% del total	1.7%	9.8%	3.4%	0.0%	0.0%	14.9%
49 a 53	Recuento	5	23	3	0	0	31
	% dentro de Edad	16.1%	74.2%	9.7%	0.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	27.8%	21.7%	6.7%	0.0%	0.0%	17.8%
	% del total	2.9%	13.2%	1.7%	0.0%	0.0%	17.8%
más de 54	Recuento	1	3	0	0	1	5
	% dentro de Edad	20.0%	60.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%
	% dentro de Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	5.6%	2.8%	0.0%	0.0%	50.0%	2.9%
	% del total	0.6%	1.7%	0.0%	0.0%	0.6%	2.9%
No respondió	Recuento	0	0	0	0	0	1

Gráfico de barras

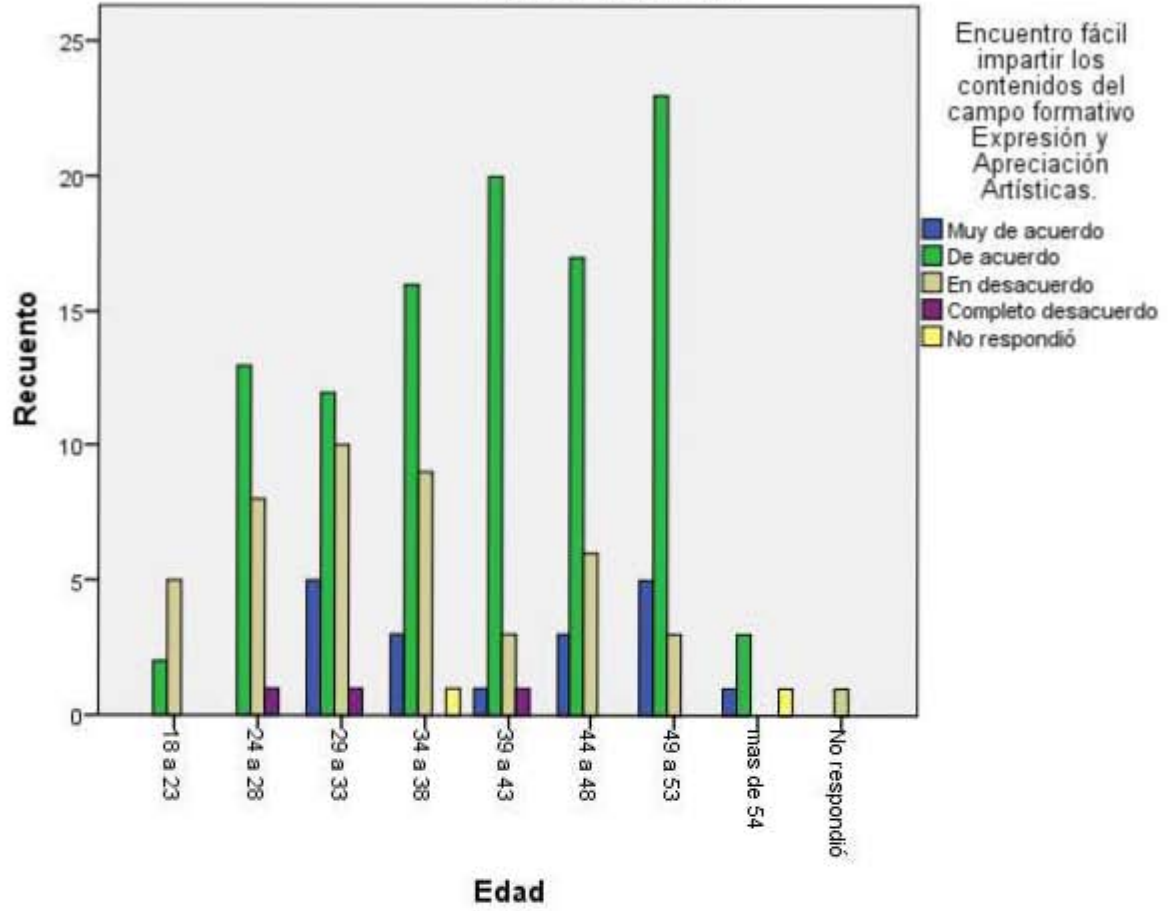


TABLA 9

**Tablas cruzadas**

**Resumen de procesamiento de casos**

	Casos					
	Válido		Perdido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Estudios * Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.	174	100.0%	0	0.0%	174	100.0%

**Tabla cruzada Estudios\*Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.**

		Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.					Total	
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completo desacuerdo	No respondió		
Estudios	Normal de Educación preescolar	Recuento	5	14	4	0	1	24
		% dentro de Estudios	20.8%	58.3%	16.7%	0.0%	4.2%	100.0%
NE Preescolar y otro	NE Preescolar y otro	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% dentro de Estudios	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
NE Primaria y LEP	NE Primaria y LEP	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% dentro de Estudios	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
LEP	LEP	Recuento	10	76	34	3	0	123
		% dentro de Estudios	8.1%	61.8%	27.6%	2.4%	0.0%	100.0%
LEP y otro	LEP y otro	Recuento	0	1	3	0	0	4
		% dentro de Estudios	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		Recuento	0	2	0	0	1	3

Lic. en Educación Especial	% dentro de Estudios	0.0%	66.7%	0.0%	0.0%	33.3%	100.0%
Lic. En Educación Especial y otro	Recuento	0	2	0	0	0	2
	% dentro de Estudios	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Otro	Recuento	3	9	4	0	0	16
	% dentro de Estudios	18.8%	56.3%	25.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	18	106	45	3	2	174
	% dentro de Estudios	10.3%	60.9%	25.9%	1.7%	1.1%	100.0%

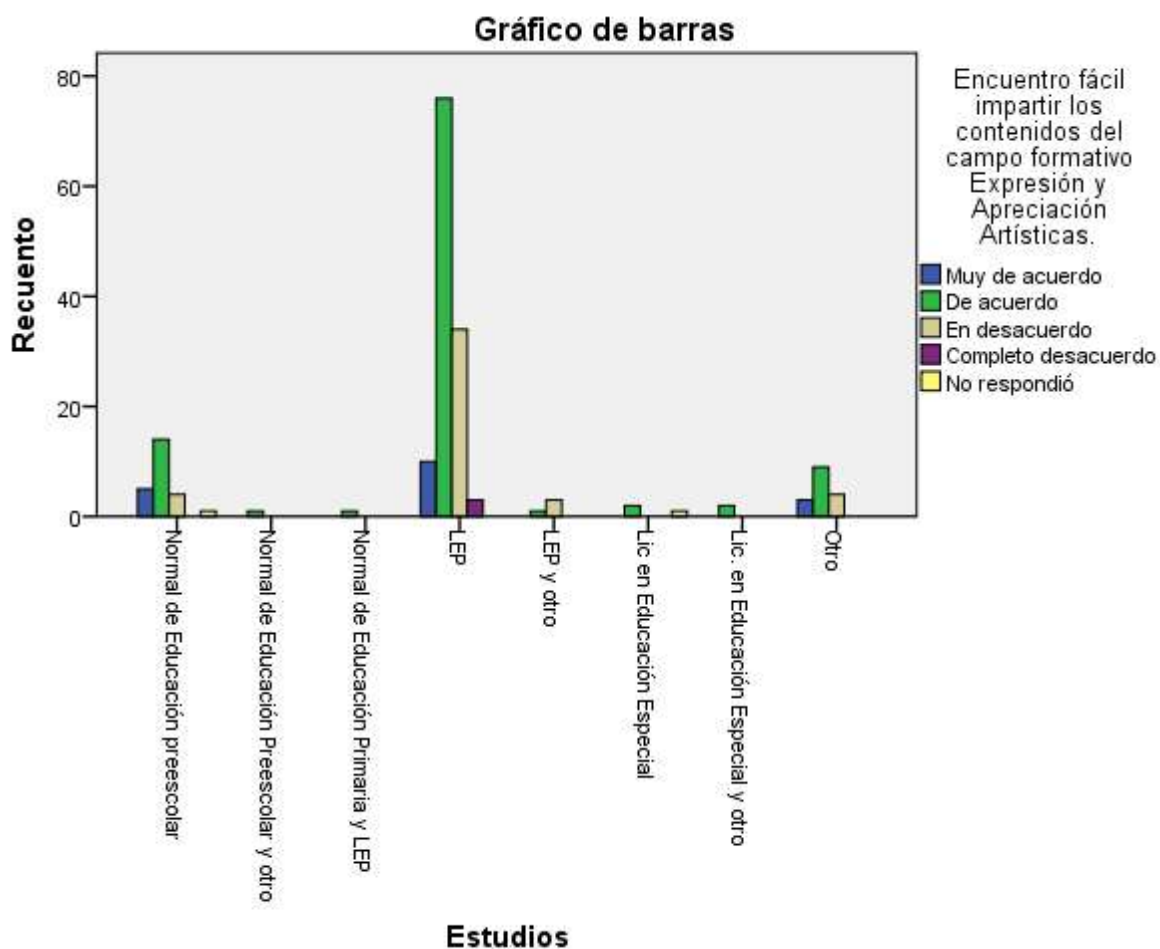


TABLA 10

**Tablas cruzadas**

**Resumen de procesamiento de casos**

	Casos					
	Válido		Perdido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad * Estudios	174	100.0%	0	0.0%	174	100.0%

**Tabla cruzada Edad\*Estudios**

Recuento

Edad		Estudios								Total
		Normal de Educación preescolar	NE Preescolar y otro	NE Primaria y LEP	LEP	LEP y otro	Lic. en Educación Especial	LE Especial y otro	Otro	
18 a 23	1	0	0	5	0	0	0	1	7	
24 a 28	1	0	0	19	0	0	0	2	22	
29 a 33	0	0	0	24	1	0	1	2	28	
34 a 38	1	0	0	23	0	2	0	3	29	
39 a 43	0	0	0	21	1	0	0	3	25	
44 a 48	2	0	0	19	1	0	1	3	26	
49 a 53	18	1	0	10	0	0	0	2	31	
más de 54	1	0	1	2	0	1	0	0	5	
No respondió	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>123</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>174</b>	

Gráfico de barras

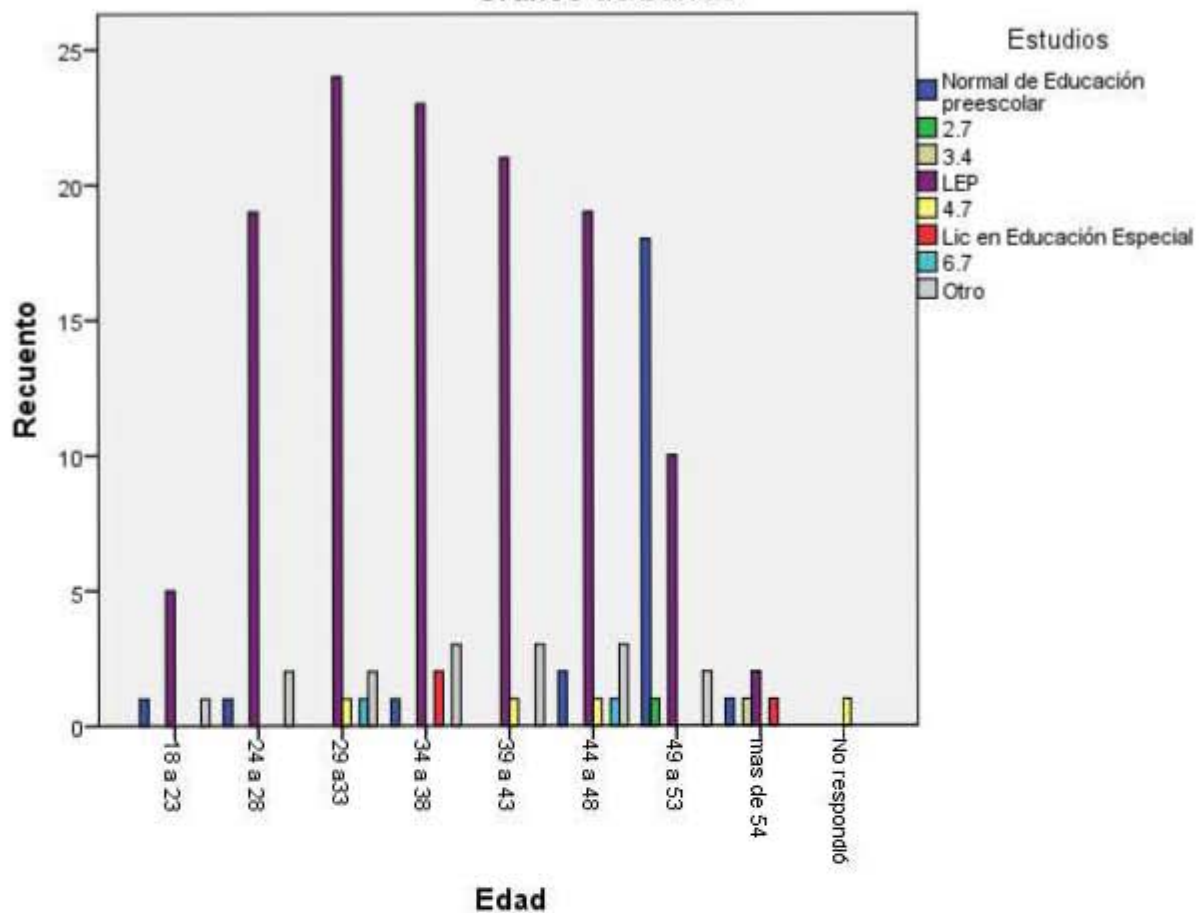





Tabla 11

EDUCACIÓN PREESCOLAR. 3º

DISTRIBUCIÓN ANUAL DE PERIODOS LECTIVOS

ESPACIO CURRICULAR		JORNADA REGULAR	%	TIEMPO COMPLETO	%
		PERIODOS ANUALES		PERIODOS ANUALES	
 Formación Académica	Lenguaje y Comunicación	100	16.6	100	6.25
	Inglés	100	16.6	100	6.25
	Pensamiento Matemático	80	13.3	80	5
	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	80	13.3	80	5
 Desarrollo Personal y Social	Artes	60	10	60	3.75
	Educación Socioemocional	60	10	60	3.75
	Educación Física	40	6.7	40	2.5
 Autonomía curricular	Ampliar la formación académica	80	13.3	1080	67.5
	Potenciar el desarrollo personal y social				
	Nuevos contenidos relevantes				
	Conocimientos regionales				
	Proyectos de impacto social				
<b>TOTAL</b>		<b>600</b>	<b>100</b>	<b>1600</b>	<b>100</b>

## ANEXO 4

**CUESTIONARIO DE OPINIÓN**

FECHA \_\_\_\_\_

FOLIO \_\_\_\_\_

Estimada educadora: El siguiente cuestionario es de gran valor para la investigación que realizamos, por lo cual le solicitamos a usted muy atentamente responder con la mayor precisión y honestidad posible al momento de responderlo. El uso de la información es confidencial.

### I. INSTRUCCIONES: MARQUE CON UNA PALOMA O UNA "X" LA OPCIÓN QUE CORRESPONDA

1. EDAD: 18 a 23 ( )      24 a 28 ( )      29 a 33 ( )      34 a 38 ( )      39 a 43 ( )  
44 a 48 ( )      49 a 53 ( )      más de 54 años ( )

2. SEXO: Fem. ( )      Masc. ( )

3. Nivel máximo de estudios concluido:

Educación media superior (preparatoria) ( )  
Normal de educación preescolar ( )  
Normal de educación primaria ( )  
Licenciatura en Educación Preescolar ( )  
Licenciatura en educación primaria ( )  
Licenciatura en Educación Especial ( )  
Otro: especifique \_\_\_\_\_

4. Experiencia docente en preescolar: 1 a 5 años ( )      6 a 10 años ( )      11 a 15 años ( )  
16 a 20 años ( )      más de 20 años ( )

5. Actualmente practico con cierta disciplina (fuera de mi espacio de trabajo) al menos una vez a la semana:

Música ( )  
Danza ( )  
Artes visuales o plásticas ( )  
Teatro ( )  
Otro lenguaje artístico ( )  
Ninguna de las anteriores ( )

6. En algún momento de mi vida practiqué con cierta disciplina durante al menos dos años:

Música ( )  
Danza ( )  
Artes visuales o plásticas ( )  
Teatro ( )  
Otro lenguaje artístico ( )  
Ninguna de las anteriores ( )



7. He participado en algún curso o taller de actualización para la educación artística en el preescolar...

Por iniciativa propia ( )      Por otras circunstancias ( )      No he participado ( )

8. Alguno o algunos de mis familiares (padre, madre o hermanos, por ejemplo) tuvo alguna influencia artísticamente significativa en mi infancia en:

- Música ( )
- Danza ( )
- Artes visuales o plásticas ( )
- Teatro ( )
- Otro lenguaje artístico ( )
- Ninguna de las anteriores ( )

**II. INSTRUCCIONES: SEÑALAR CON UNA PALOMA O UNA "X" LA OPCIÓN MÁS ADECUADA**

	ITEMS	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completo desacuerdo
1	El Jardín en que laboro fomenta de manera importante el desarrollo artístico de los niños.		Contexto		
2	El sentido primordial de la educación artística en preescolar es facilitar el desarrollo psicomotriz.				Información
3	Me gusta mucho impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.		Actitud		
4	La supervisión de la SEP me exige implementar "Expresión y apreciación artísticas" en la misma proporción que los otros campos formativos.		Contexto		
5	Considero que la educación artística es indispensable para el desarrollo integral del niño de preescolar.		Imagen		
6	Las actividades artísticas potencian las facultades cognitivas, físicas y emocionales del niño.	Información			
7	Hago todo lo posible por defender y promover las actividades artísticas con mis alumnos.		Actitud		
8	Los diversos contenidos de los campos formativos que integran el programa pueden articularse con los de "Expresión y apreciación artísticas" a partir de actividades integradoras y sin la necesidad de recurrir a planeaciones distintas.	Imagen			
9	Según el PE 2011 se les debe dar oportunidad a los niños de que jueguen libremente con la manipulación de objetos y texturas, la expresión y la exploración mediante el movimiento.	Información			
10	Quisiera que el Jardín en que laboro dedicara mayores esfuerzos para posibilitar la implementación de la expresión y apreciación artísticas.		Actitud		

11	Los padres de familia muestran un especial interés en que sus hijos desarrollen sus facultades artísticas, tanto como las matemáticas o lingüísticas.		Contexto		
12	Las personas pueden desarrollarse adecuadamente para la vida, sin la necesidad de estar formadas artísticamente.			información	
13	Según el PE 2011 el niño de preescolar debe participar en juegos simbólicos improvisando a partir de alguna temática, utilizando su cuerpo y objetos variados como recursos escénicos.	Información			
14	Encuentro fácil impartir los contenidos del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas.		Actitud		
15	Me parece que las escenificaciones para padres de familia son la mejor opción para que el niño desarrolle sus talentos artísticos.			Imagen	
16	Trato de actualizarme al menos una vez al año en materia artística para poder brindarles más y mejores experiencias artísticas a mis alumnos.		Actitud		
17	Considero que el campo formativo “expresión y apreciación artísticas” debe tener el mismo peso e importancia que los demás campos formativos en el preescolar.		Imagen		
18	Una adecuada formación artística funciona como auxiliar indispensable para el aprovechamiento general del currículum.		Imagen		

**ESO ES TODO ¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!**

**Maestra, su opinión es muy importante, si está interesada en seguir participando en esta investigación anote su correo electrónico para concertar una entrevista.**

\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

## ANEXO 5

### CUESTIONARIO DE OPINIÓN

FECHA\_\_\_\_\_

FOLIO\_\_\_\_\_

Estimada educadora: El siguiente cuestionario es de gran valor para la investigación que realizamos, por lo cual le solicitamos a usted muy atentamente responder con la mayor precisión y honestidad posible al momento de responderlo. El uso de la información es confidencial.

Si tuviera que ordenar los seis campos formativos del PEP según su importancia los ordenaría del siguiente modo: (Asignar el número correspondiente del 1 al 6 según su importancia)

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

## ANEXO 6

GRAFICO 1

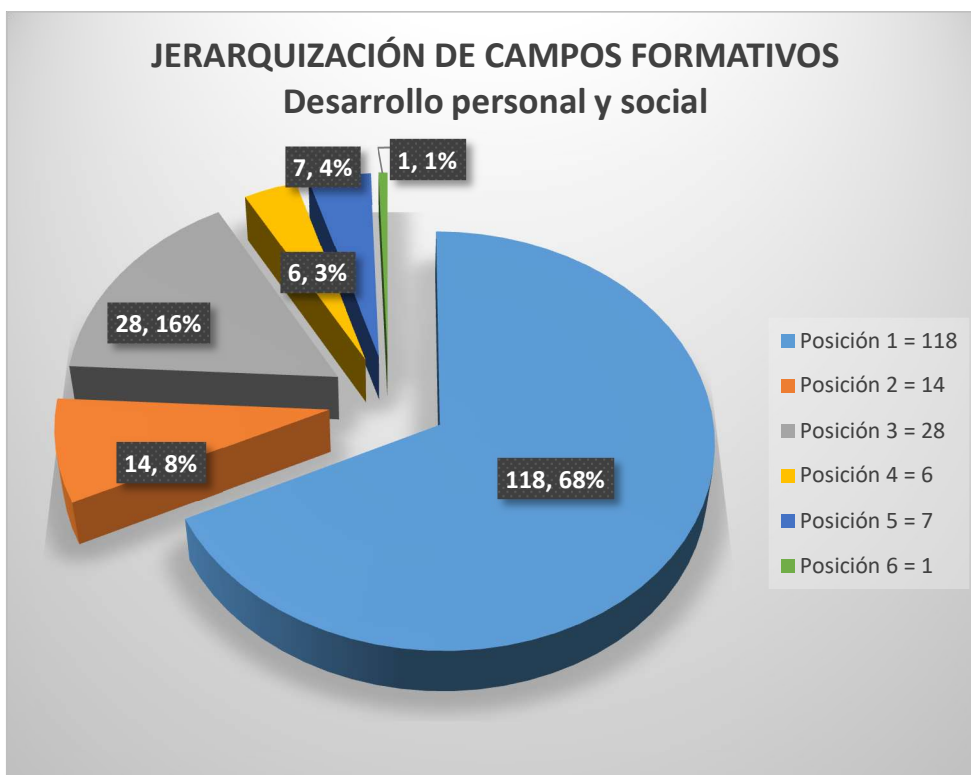


GRAFICO 2

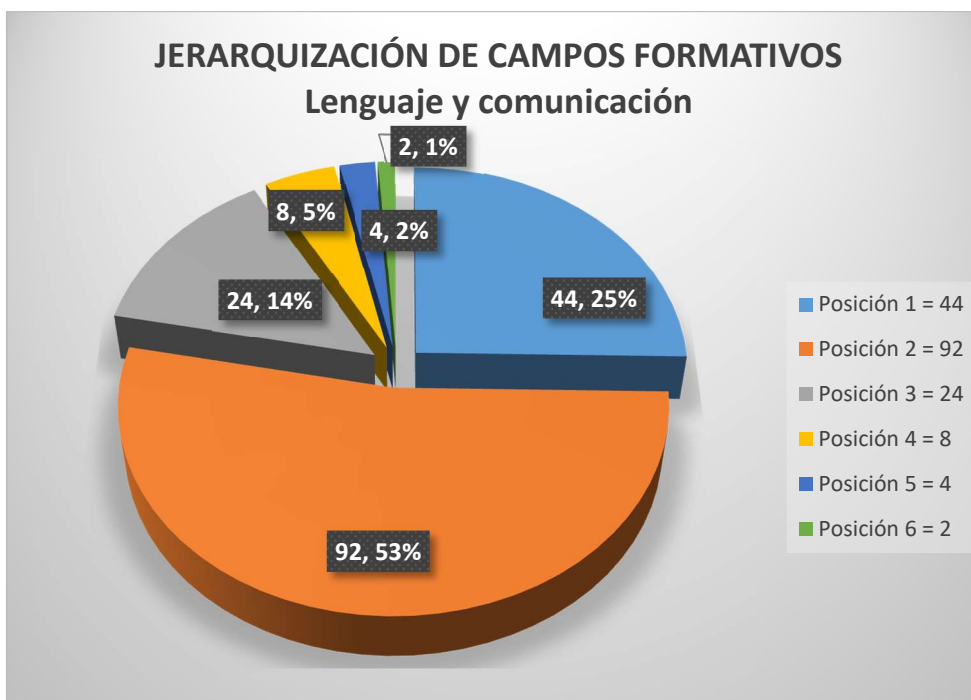


GRAFICO 3

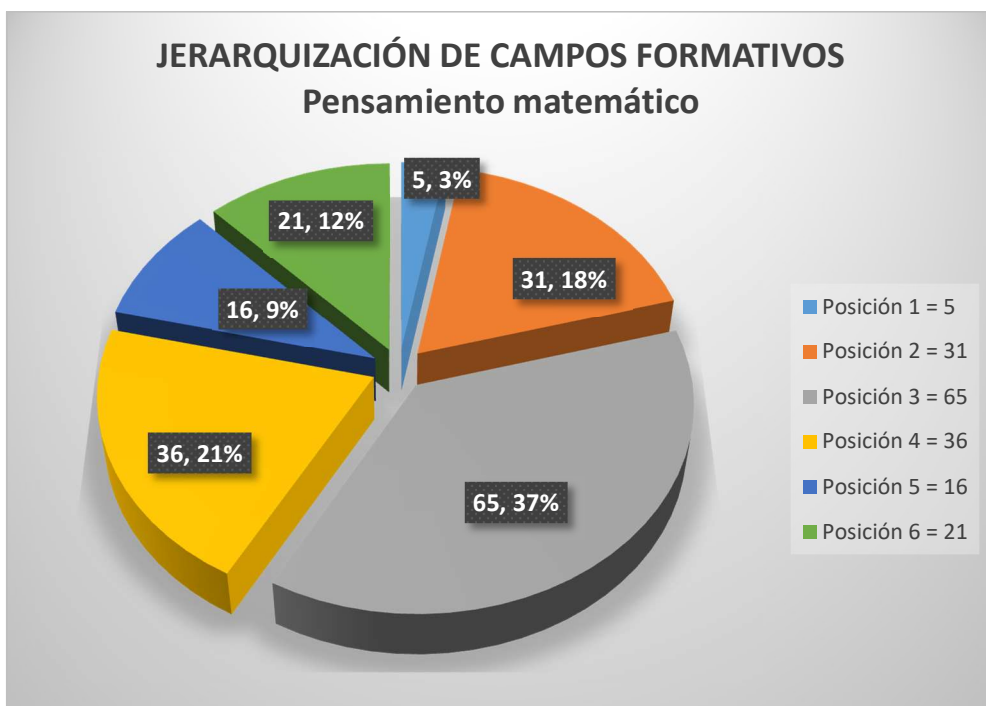


GRAFICO 4

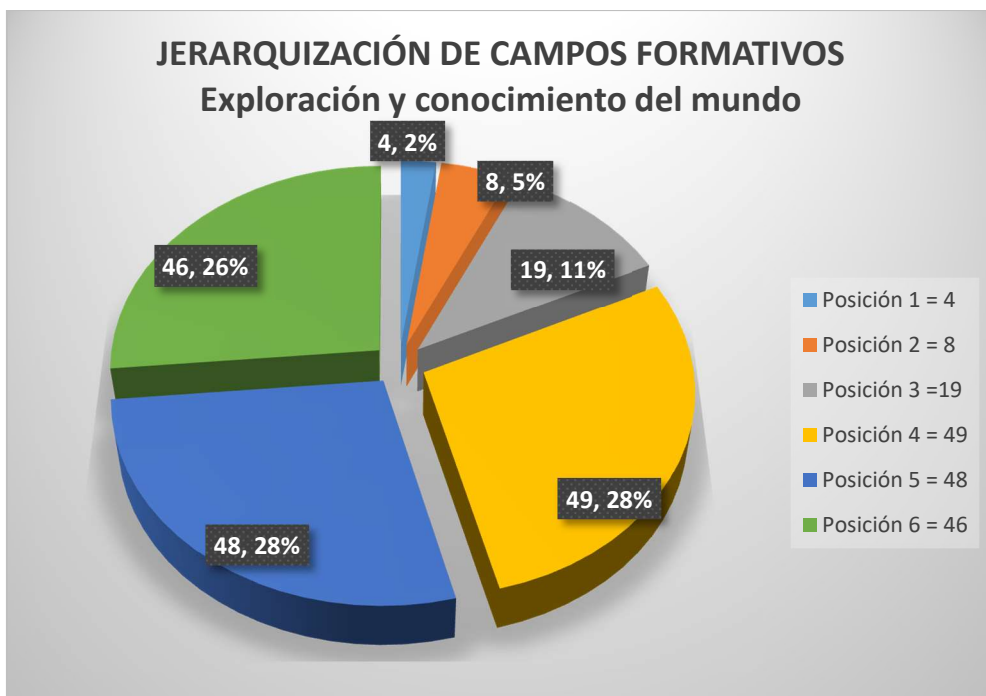


GRAFICO 5

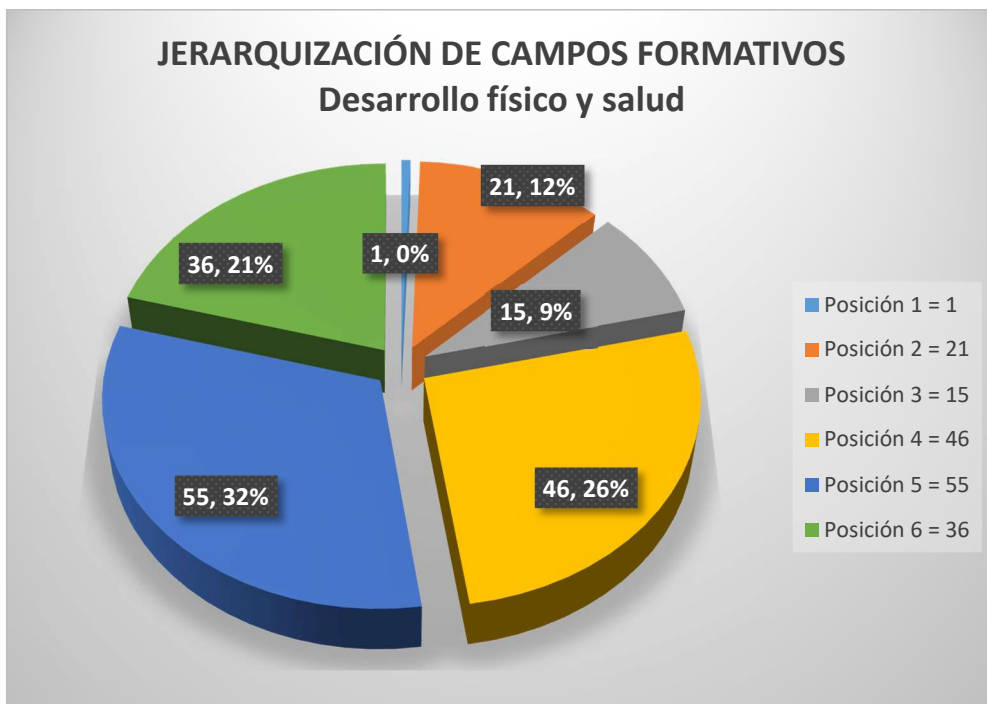


GRAFICO 6

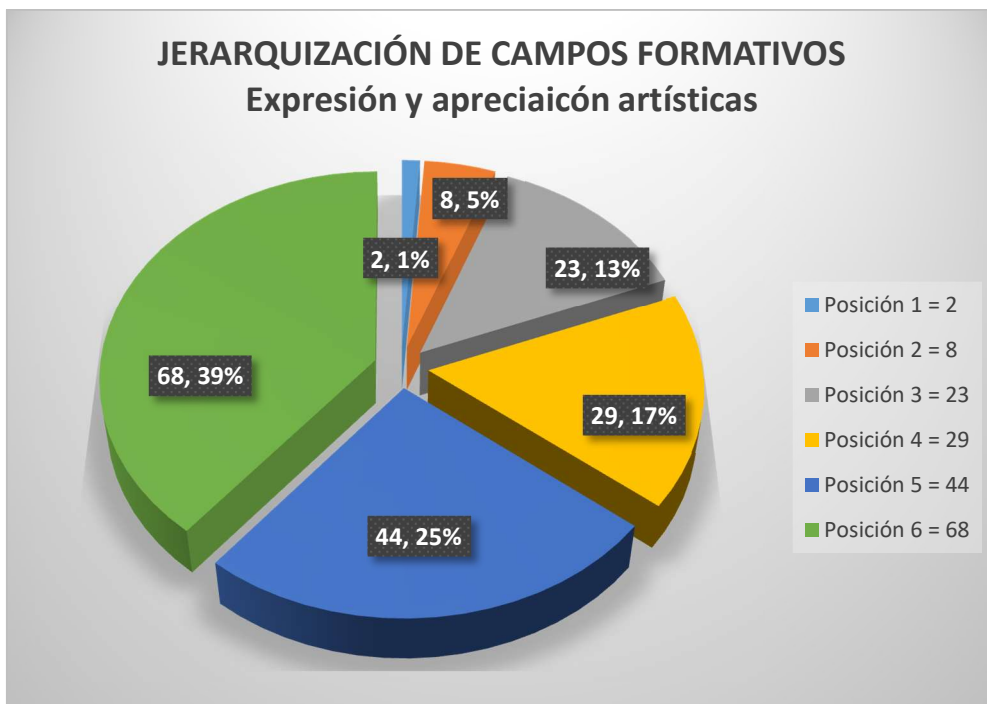


GRÁFICO 7

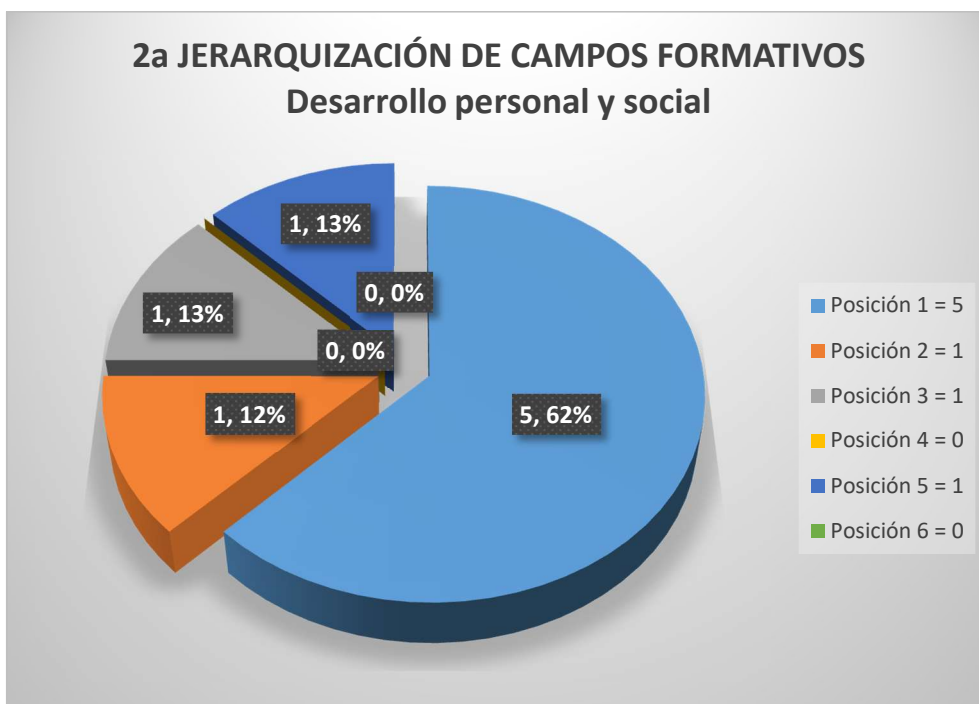


GRÁFICO 8

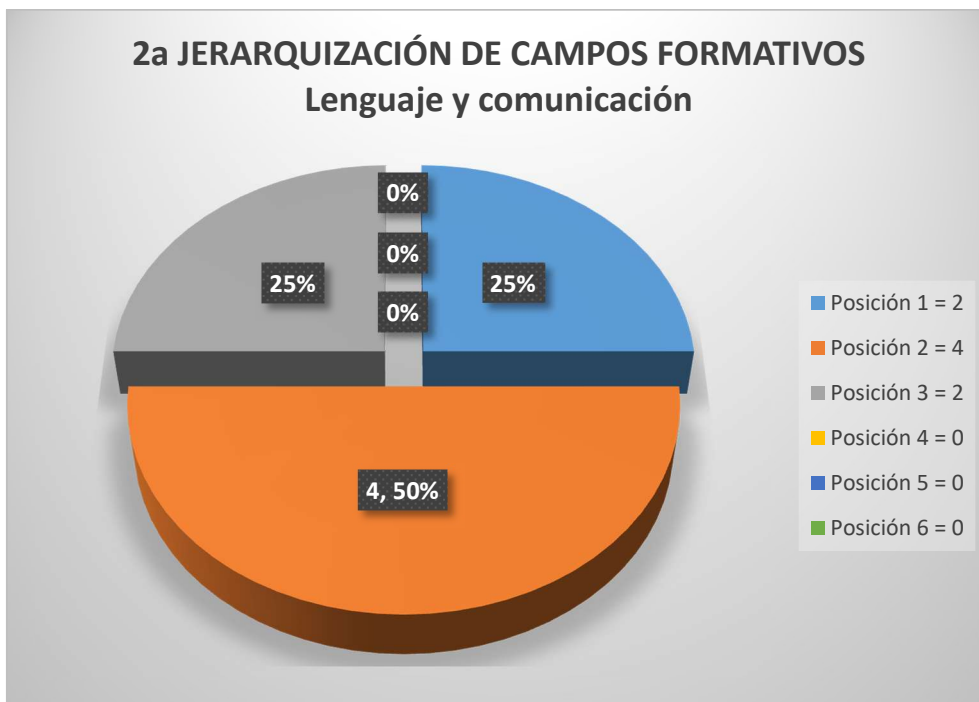


GRÁFICO 9

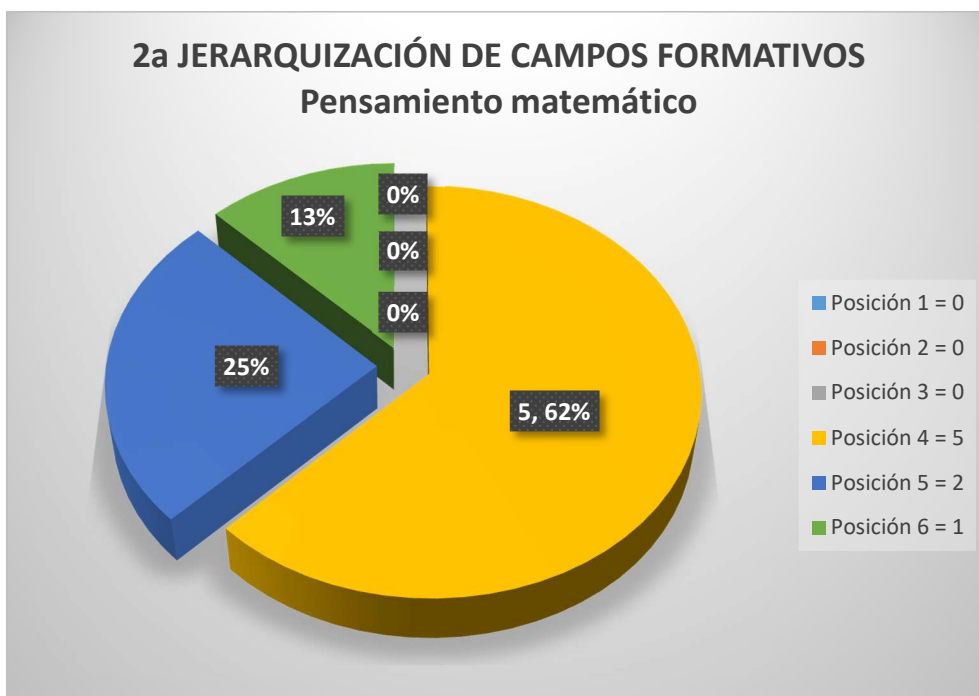


GRÁFICO 10

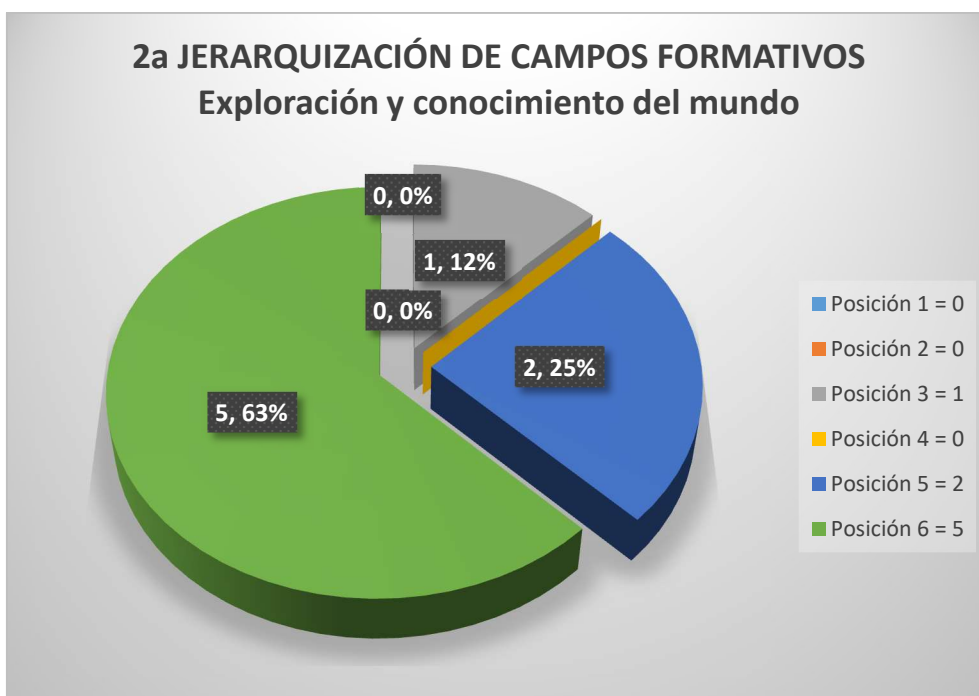




GRÁFICO 11

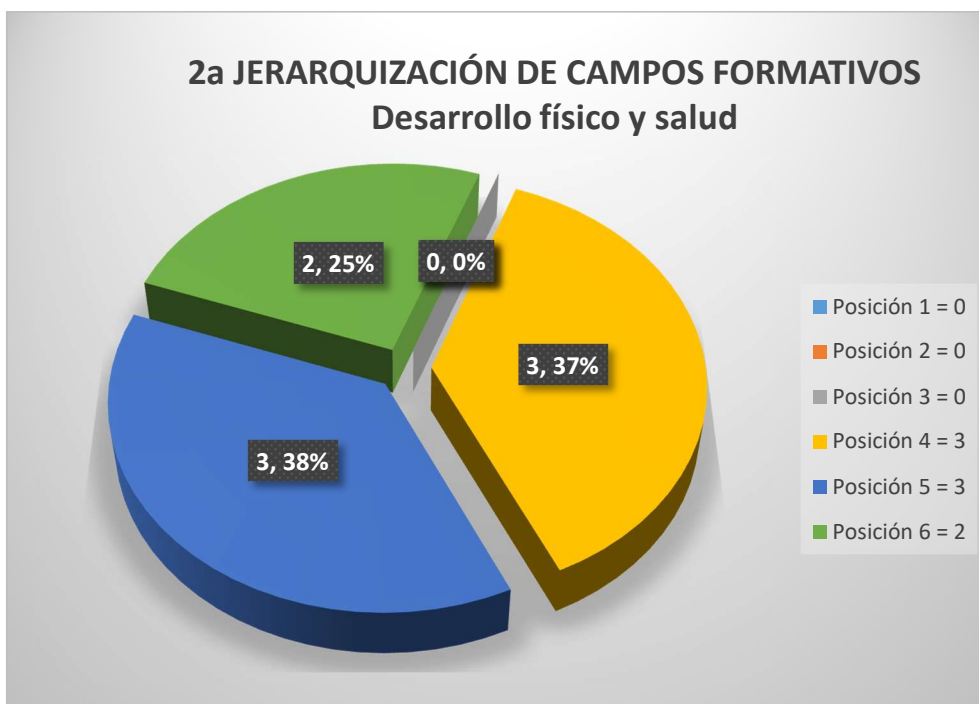


GRÁFICO 12

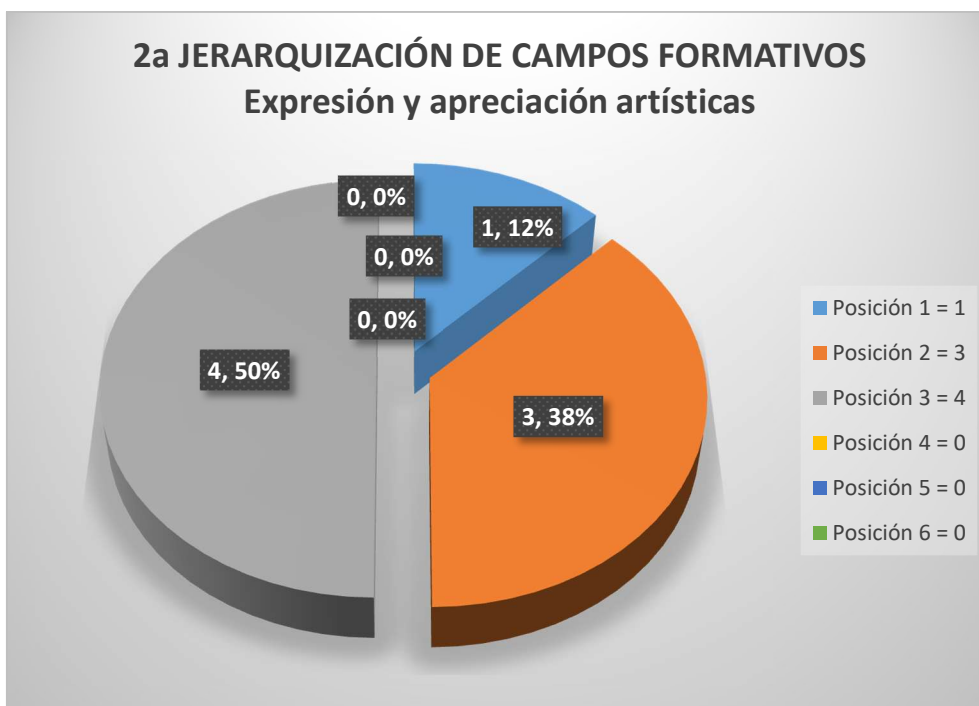


GRÁFICO 13

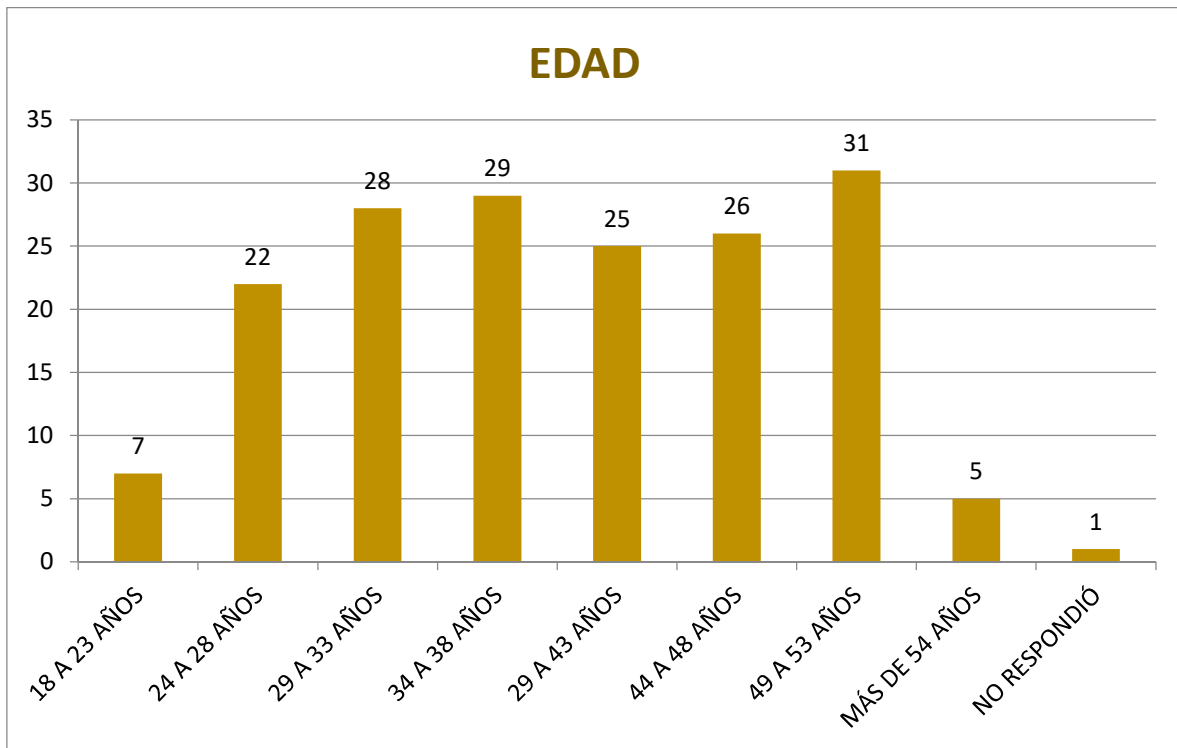


GRÁFICO 14

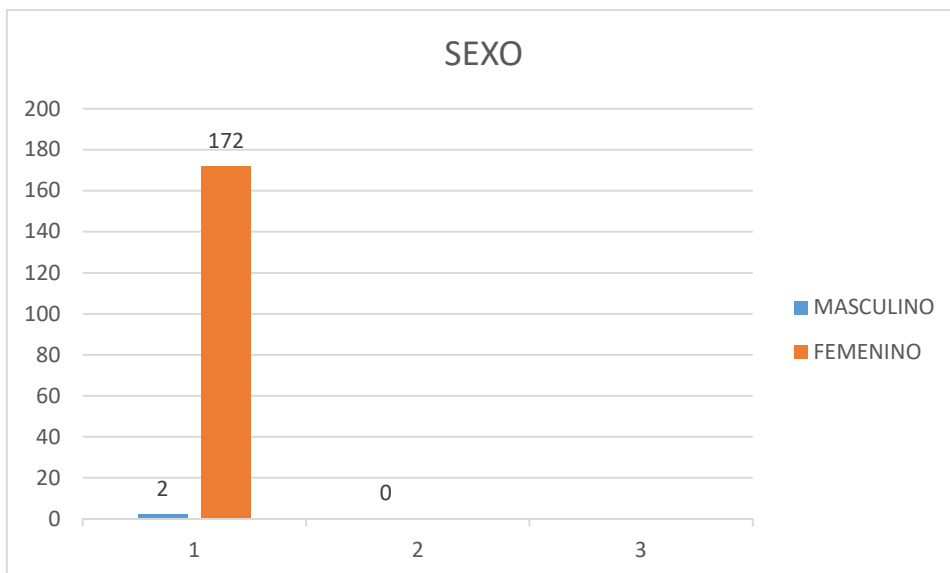


GRÁFICO 15

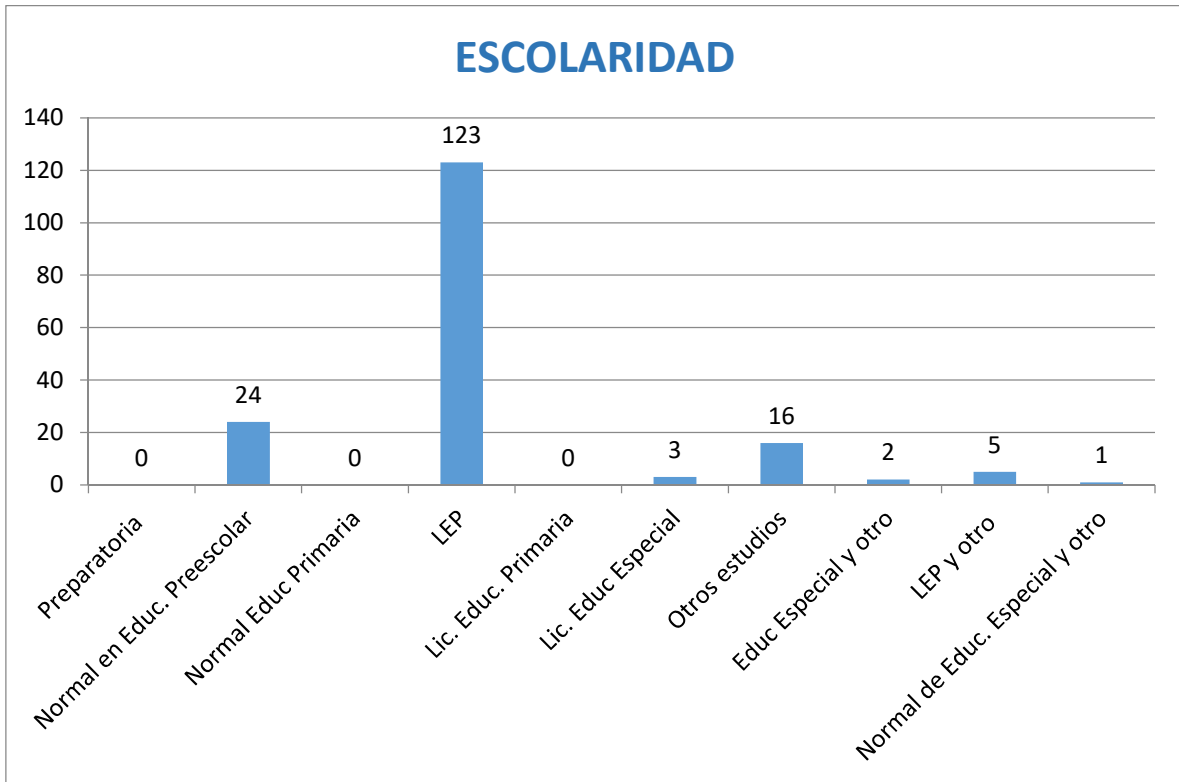


GRÁFICO 16

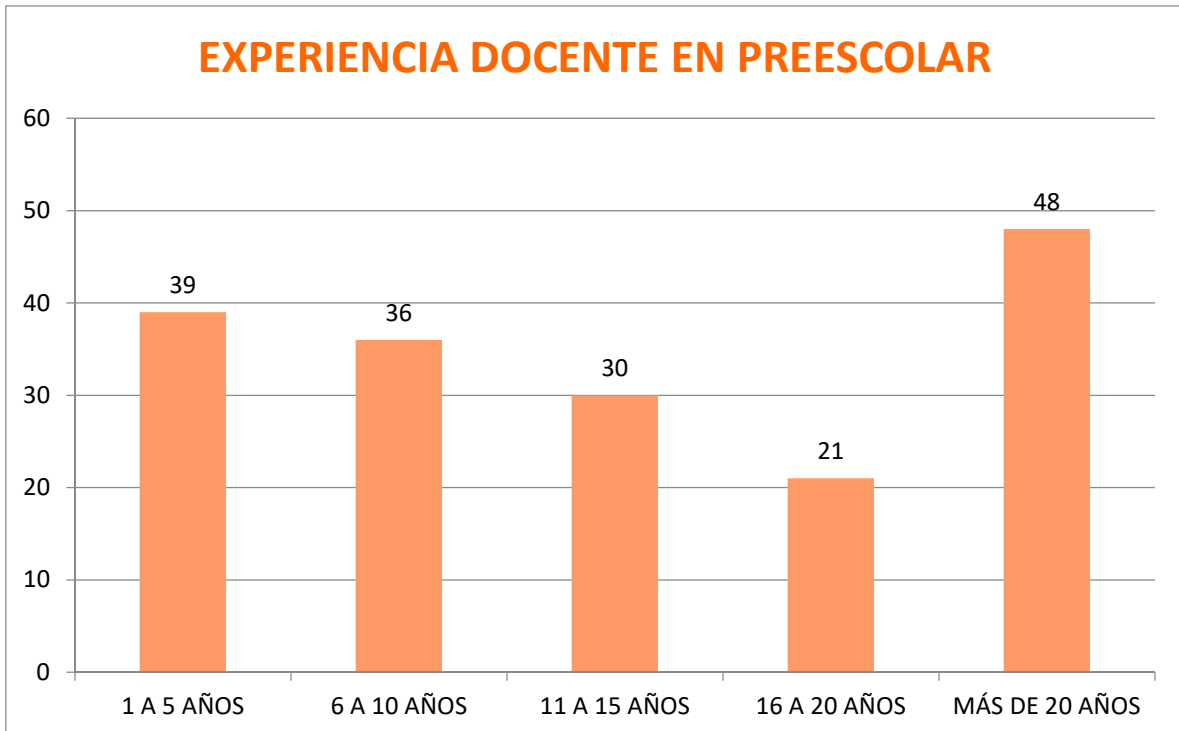


GRÁFICO 17

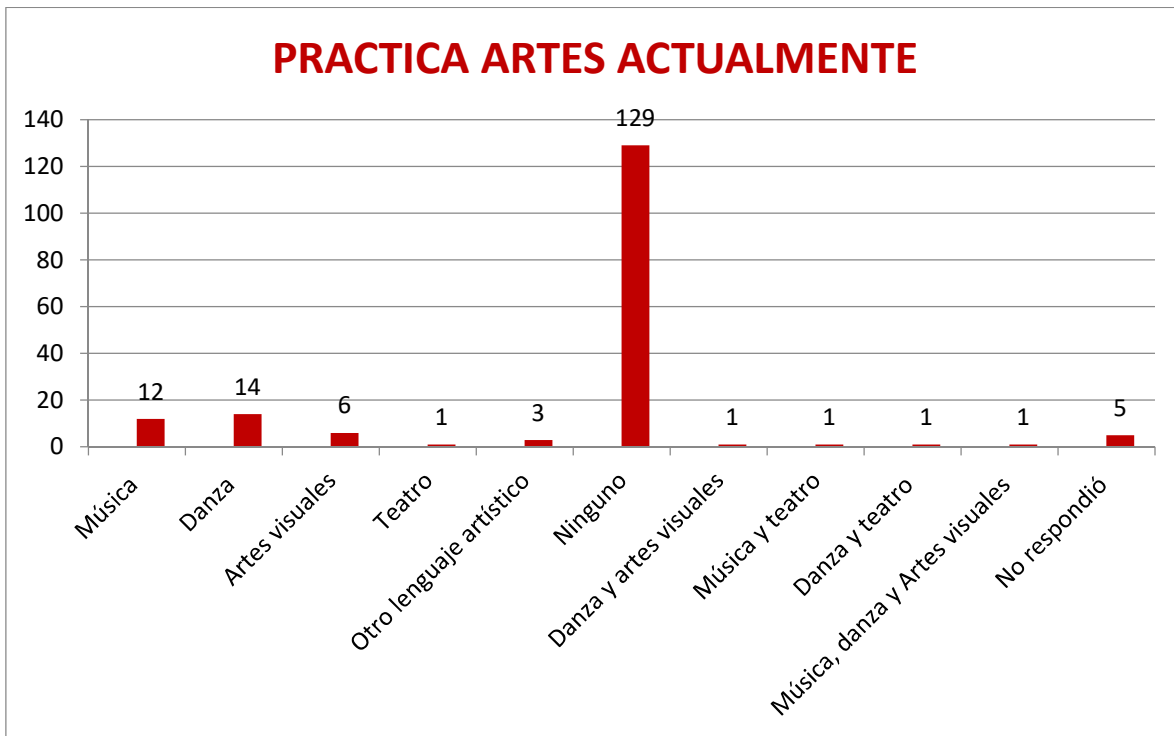


GRÁFICO 18



GRÁFICO 19

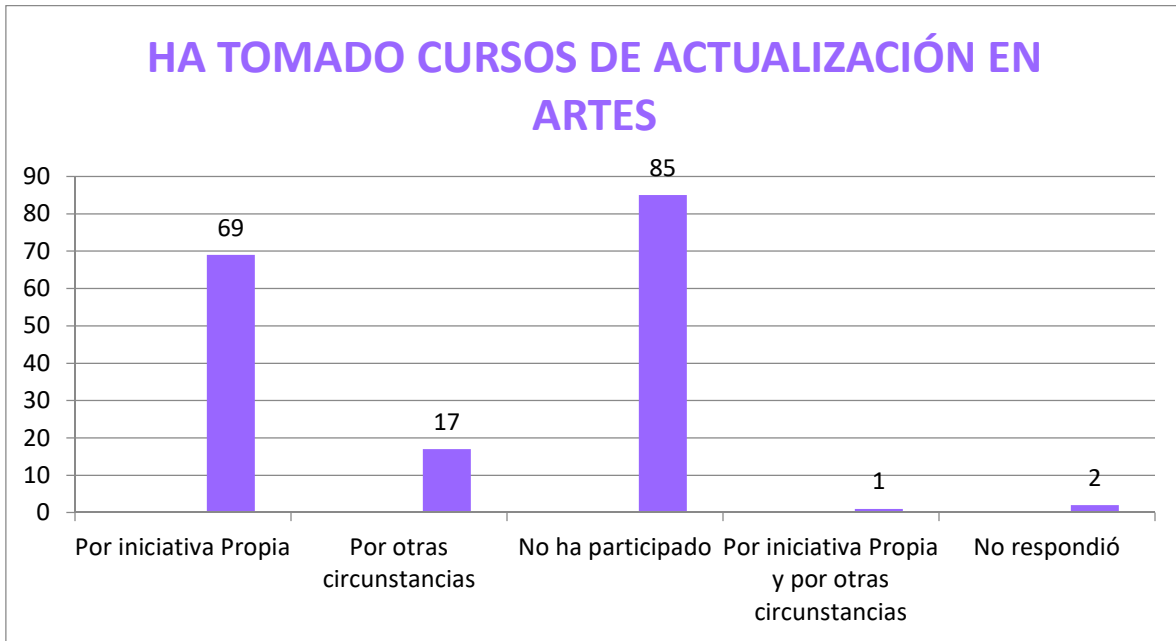


GRÁFICO 20

