



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN ARTES Y DISEÑO

SERENDIPART

Estrategias basadas en la lectura para la enseñanza de las artes visuales en
educación preescolar

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:
Ixtlaccihuatl Lorena Barrón Machado

DIRECTOR DE TESIS:
Dr. Mauricio de Jesús Juárez Servín FAD

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Junio 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicada a mis lilingos que hicieron de mí un mejor ser humano

Agradecimientos

A la escuela Jean Piajet, por permitirme trabajar en su institución.

A la educadora Patricia Sanvicente, por su apoyo.

A la Casa Latorraca, por el diseño y elaboración del uniforme.

| | |
|---|-----------|
| Índice | 1 |
| Introducción | 3 |
| Capítulo 1 El niño y la educación artística | 7 |
| 1.1 Percepciones de la infancia | 9 |
| 1.1.1 La generación espontánea del otro; identidad e infancia | 9 |
| 1.1.2 Implicaciones sociales en el niño | 12 |
| 1.1.3 Condiciones generales del desarrollo infantil | 15 |
| 1.2. Interpretaciones y fines educativos de las artes y lectura | 21 |
| 1.2.1 Espejismos en las artes | 22 |
| 1.2.2 Miradas caprichosas a la lectura | 26 |
| 1.3 La educación artística mexicana en etapa preescolar | 32 |
| 1.3.1 Evolución de la educación artística preescolar y la lectura en México | 33 |
| 1.3.2 El discurso de las reformas educativas y sus implicaciones curriculares en las artes y la lectura | 36 |
| 1.3.3 Las artes en el currículo preescolar 2016 | 38 |
| Capítulo 2 Educación Holística en las artes y lectura; los estudios culturales | 42 |
| 2.1 El enfoque educativo filosófico holístico | 43 |
| 2.1.1 De la educación integral a la educación holística | 44 |
| 2.1.2 Principales ejes de la filosofía educativa holística | 48 |
| 2.1.3 Importancia del enfoque holístico para las artes | 50 |
| 2.2 Las artes desde los estudios visuales culturales | 51 |
| 2.2.1 Mirada a las artes desde los estudios visuales | 51 |
| 2.2.2 Las oportunidades del enfoque cultural en las artes | 53 |
| 2.2.3 Alcances epistémicos de los estudios visuales con infantes preescolares | 56 |
| 2.3 Lectura como estrategia | 63 |
| 2.3.1 Procesos culturales para la adquisición de la lectura | 64 |
| 2.3.2 Elementos para la construcción de estrategias: lectoras, holísticas y de los estudios visuales | 72 |
| 2.3.3 Propuesta para el diseño de estrategias lectoras | 78 |
| 2.3.3.1 Dimensiones y nodos; posibles preguntas | 82 |



| | |
|---|------------|
| Capítulo 3 Proyecto Serendipart | 97 |
| 3.1 Diseño del proyecto | 98 |
| 3.1.1 Serendipia | 99 |
| 3.1.2 Experiencias en la investigación de campo | 100 |
| 3.2 Estrategias de lectura | 110 |
| 3.2.1 Lectura para la información | 111 |
| 3.2.2 Lectura para refuerzo cognitivo | 112 |
| 3.2.3 Lectura como producto cultural | 113 |
| 3.2.4 Lectura como suceso cultural | 114 |
| 3.2.5 Lectura como detonador cognitivo | 114 |
| 3.3 Adaptaciones a las estrategias | 115 |
| 3.3.1 Estrategias para el docente | 120 |
| 3.3.2 Estrategias para el niño | 128 |
| 3.3.3 Estrategias para padres de familia | 130 |
| 3.4 Evaluación y estrategia | 132 |
| 3.4.1 Instrumentos de evaluación para el docente | 134 |
| 3.4.2 Instrumentos de evaluación para el niño | 137 |
| 3.4.3 Instrumentos de evaluación para el padre de familia | 138 |
| Conclusiones | 139 |
| Fuentes de consulta | 143 |
| Anexos | 149 |



In omnia paratus¹

¿Estamos realmente listos para lo fortuito? En nuestra cultura actual, somos educados para aprender a tener el control de todo, hasta de nuestros pensamientos. No obstante, en el devenir de los sucesos de la vida, no se posee el control de las cosas; lo inesperado, por más que se nos eduque y se nos solicite que no intervenga, aparece. Ante esta concepción, la llegada de lo inesperado anticipa el fracaso ¿Qué hacer ante ello? ¿Es realmente un fracaso el no tener el control de lo que aprendemos o investigamos? ¿Qué ocurre cuando nos damos cuenta de que no estamos preparados para todo? ¿Realmente nuestros avances tecnológicos e ideológicos son producto de raros casos en los que se logró el control total de la situación?

Como respuesta a estas inquietudes, Guzmán López nos comenta que muchos de los grandes hallazgos han sido creados a partir de lo fortuito, por ejemplo, la penicilina². Por ello, tenemos que estar abiertos a la posibilidad de que lo inesperado llegue a formar parte de nuestro aprendizaje y, a su vez, de las investigaciones, para obtener así una comprensión más profunda y compleja del tema. Lo planeado nos demuestra que podemos estructurar, mantener el control; lo inesperado, que somos capaces de responder de manera creativa a un problema.

Incluso, la presente investigación encarna un ejemplo de lo dicho, pues, al comienzo, se tenía la pretensión de mantenerla controlada, planificada, con una hipótesis, objetivos, etc. No obstante, intervino lo inesperado. De esta manera, se evidenció la percepción errónea de conceptos al aterrizarlos a la realidad incontrolable que representa el salón de clases, conceptos que requerían de un cambio de visión: la práctica no se debía realizar desde lo que se sabe, sino desde lo desconocido. En otras palabras,

el replanteamiento trajo consigo un cambio de paradigma: desde la planeación hasta las reflexiones sobre la lectura se vieron influenciadas por los descubrimientos fortuitos.

De esta manera, la presente investigación toma como punto de partida dos enfoques primarios basados en el campo educativo real mexicano: los intereses concretos detrás de la aplicación de las nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza bajo el enfoque filosófico holístico y el interés personal para la realización de la investigación que representa el compromiso con la educación artística infantil señalado por Susan Grieshaber y Gaile S. Cannella:

Muchos de los que elegimos trabajar con la niñez cualquiera que sea nuestra filiación filosófica, tenemos al menos una característica en común: nos interesan las vidas, el cuidado y la educación de los más jóvenes [...] deseamos servir a otros seres humanos.³

El deseo de servir a otros niños a través de compartir la experiencia personal de las artes mostró ser el motor necesario para continuar con la realización del proyecto pese a las dificultades. La serendipia evidenció la necesidad de replantearnos realmente los alcances e implicaciones del enfoque filosófico educativo que era puente para la propuesta de estrategia didáctica.

Esta necesidad de replanteamiento requirió un conjunto de teorías pertinentes al enfoque, dentro de las cuales, los estudios culturales y su propuesta de reconceptualización proporcionaron los cuestionamientos y aproximaciones vitales para poder interpretar las realidades encontradas en la investigación de campo cuando estas se dieran en lo fortuito.

Los estudios culturales fueron fundados por Stuard Hall, Richard Hoggart y Raymond Williams. Brevemente Ziauddin Sardar expone en su libro didáctico, *Introducción a los estudios*

1 En todo listos.

2 TEDx Talks, Serendipia: creatividad a través de lo fortuito; Guzmán López (Publicado el 8 jul. 2014)

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=zJkG9JPSorA

3 Susan Grieshaber y Gailes S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 44.



culturales, los ejes para entender los mismos y explica que éstos ponen atención en la cultura, en sus organizaciones, sus instituciones y sus formas de comunicación. Debido a que el término de cultura es amplio y puede abarcar casi todo, Ziauddin comenta que la finalidad de estos estudios es servir a diversas disciplinas para dar un enfoque cultural a los planteamientos de ellas, es decir, más que hablar de cultura en el concepto amplio, se usan para abordar problemáticas desde diferentes posturas con el fin de replantear y reconceptualizar un hecho.

Ziauddin explica que los estudios culturales examinan en función de las prácticas culturales y relaciones de poder, comprenden las complejidades en las que un objeto, sujeto o suceso se manifiesta. Propone un estudio intelectual y pragmático que expone, pero a la vez concilia, las formas de conocimiento para cambiar las estructuras; para ello, se pone atención en las identidades, analiza al otro, las minorías y el discurso.⁴

Se apuesta por el enfoque de los estudios culturales porque permiten dar voz a aquellos a los que se les ha callado, a los niños. De esta forma, permite hacer el análisis de la identidad de los pequeños y cuestionarse ¿Cómo la construcción de la identidad del individuo refuerza o desafía la influencia de cada discurso?⁵ Las identidades infantiles requieren ser escuchadas para su intervención en los discursos educativos, al igual que en la misma construcción de las investigaciones donde ellos son partícipes y son objeto de estudio.

Otra razón por la cual se apela en la tesis a los estudios culturales es porque en ellos se han encontrado una conexión en las formas de comunicación, entre ellas las artes. Se optó, debido a la reconceptualización en toda la investigación, en darle más injerencia a las aportaciones de los estudios visuales, ya que estos permiten centrarse en la mirada del infante y en eliminar las pretensiones con las que inició el trabajo investigativo. Tomando en cuenta la necesidad de una educación artística preescolar, se

busca dar un enfoque dentro de los estudios visuales, donde no sea fin como tal crear artistas desde la escuela preescolar, sino más bien, como apunta José Luis Brea:

Favorecer el crecimiento de un campo elucidado de comprensión crítica de su diferencial funcionamiento como prácticas sociales efectivas soportadas en la comunidad de un repertorio implícito y compartido de creencias y valores en la acumulación cumplida de unos montantes del capital simbólico.⁶

Es decir, para esta investigación, los estudios visuales permiten hacer este anclaje entre lo cultural y simbólico en el aula con el niño, para mostrar la mirada y compartir las miradas múltiples de los sucesos, sujetos y objetos culturales dentro de los contextos educativos de nivel preescolar.

Se encontraron a partir de la experiencia de investigación algunos tropiezos que esclarecieron las problemáticas de la educación artística a nivel preescolar y ayudó a plantear algunas posibles aproximaciones dentro de ella con el diseño de estrategias de lectura que se desarrollan a través de un material didáctico denominado: diagrama- juego. Por ello, y dado las características de la investigación, uno de los mayores aportes que proporciona este trabajo es compartir las experiencias de reconceptualización que se suscitaron durante la investigación de campo, por lo que se describirán las evoluciones que se tuvieron en el diseño de estrategias.

Para poder llegar a este trabajo se tuvo que cuestionar como punto medular: las percepciones de la infancia, de la educación artística y de la lectura, así como las de la educación preescolar. Se requirió de la reconceptualización de estos puntos para poder realizar una aproximación más ad hoc al enfoque holístico.

4 Ziauddin Sardar, *Introducción a los estudios culturales* (Barcelona: Paidós, 2005), 9-12.

5 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 192.

6 José Luis Brea, ed., *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Reimpresión (España: Akal, 2015), 8.

La fase de reconceptualización fue replanteada constantemente conforme se iban encontrando nuevas realidades dentro de la investigación de campo. Esto permite dar cuenta de la importancia de estar abierto a cualquier situación dentro de la actividad misma, es decir, considerar en las investigaciones que los descubrimientos suelen llegar de forma inesperada y que, lejos de tratar de controlarlos para que estos demuestren nuestras pretensiones, debemos estudiarlos y permitirnos el replantear nuestras hipótesis, aceptando la posibilidad de los *errores*.

Gracias a esto se encontraron las fundamentaciones teóricas para la investigación, las cuales también fueron constantemente replanteadas. Por ejemplo, el contexto puso a prueba la enseñanza holística de los planes gubernamentales y demostró que dicho discurso mostró ser una estructura alejada de la integralidad que éste mismo propone, es decir, el control de la institución académica limitaba al holismo.

Es importante poner atención en las formas en las que opera dicha filosofía, ya que hacen malas interpretaciones de la misma dentro de las escuelas. Su uso implica un replanteamiento no sólo en las formas de enseñanza y aprendizaje, sino también, en todo el sistema educativo incluyendo, claro está, a los agentes que participan dentro de esta. Como menciona Fredy Womper:

*El holismo pone el estudio del todo antes que el de las partes. No trata de dividir las organizaciones en partes para comprenderlas o intervenir en ellas. Concentra su atención, más bien a nivel organizacional y en asegurar que las partes estén funcionando y estén relacionadas conjuntamente en forma apropiada para que sirvan a los propósitos del todo.*⁷

Debido a esta razón de entender las partes y el todo, fue necesario hablar sobre los principales aportes de los estudios visuales a la educación de las artes, así como llevar a cabo un análisis de las aportaciones que los estudios culturales han hecho en la lectura, esto con el fin de acercarnos a las posibilidades en la educación infantil. Esto permitió encontrar las bases de construcción de las estrategias lectoras expuestas en este trabajo, debido a que, como tal, no se utilizó ninguna metodología estratégica existente, pues la metodología fue creada a partir de lo encontrado en el campo de investigación. Fue a partir de este proceso que se pensó en diseñar una forma de aproximación para elaborar estrategias con enfoque holístico. Se tuvo que comprender la realidad educativa y proponer una nueva forma de acercarse la educación artística en la etapa preescolar.

En un primer momento de la investigación, se había considerado el diseño de estrategias holísticas. No obstante, muchas de ellas se contradicen al plantearse como holísticas, por lo tanto, se construyó una propuesta que se espera pueda ser más congruente con los fundamentos filosóficos y con los fundamentos teóricos. Dicha propuesta se sostiene a su vez de la creación del diagrama-juego, con una construcción dentro de las teorías del rizoma de Deleuze y Guattari⁸

Esta influencia del rizoma abrió la posibilidad de pensar en la aplicación de estrategias de acuerdo a las características de los que hagan uso de ellas. Los estrategias pueden ser los niños, los docentes o bien los padres de familia, dado que cada uno de estos integrantes tienen necesidades diferentes, ya sea para su uso o para la obtención de resultados. Se proponen adaptaciones para que cada estrategia pueda encontrar un punto de conexión dentro de las estrategias, pero, sobre todo, una forma de apropiación del material didáctico diagrama-juego, que es el medio en donde se desarrollan las estrategias para el aprendizaje de las artes en este trabajo.

7 Fredy H. Womper, *Educación holística: selección de artículos y publicaciones*, Universidad de Málaga (Chile: Grupo Eumed, 2011), 36.

8 Revisar, Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 1.a Reimpresión (México: Fontamara, 2016)



Se espera que el diagrama-juego sirva para lograr un aprendizaje y enseñanza de las artes con un sentido más aproximado a lo holístico, pero, sobre todo, que permita tener una aproximación a las artes, vista ésta con la emergencia de ser enseñada como una disciplina que se conecta con las demás.

La investigación aborda el diseño de estrategias basadas en la lectura para la enseñanza en las artes que, si bien mostró que existían características internas de las mismas que podían intervenir, también nos ayudó a confirmar la necesidad de un trabajo apoyado de la lectura en el preescolar como tal. Este fue uno de los principales hallazgos, ya que nos demostró que no sólo es posible la implementación de la lectura a una edad tan temprana, sino que es necesaria y que los niños estaban dispuestos para trabajar de esta forma, no importando su condición.



Capítulo 1

El niño y la educación artística

Previo a incursionar en el presente capítulo, se esbozará la silueta de la institución educativa. Los cambios a nivel mundial continuamente se están gestando en el ambiente y en la cultura. Actualmente se ha puesto énfasis en que estos cambios atienden a un giro técnico de la producción, como lo son las tecnologías digitales.

Aunque es cuestionable las variantes del impacto en cada región, la proliferación de estas nuevas formas productivas afecta a las instituciones que se deben adaptar para seguir con la regulación social. Estas adaptaciones se reflejan en las formas de hacer, de ser, de convivir, de pensar y de aprender de las sociedades, modificando su imaginario cultural, sus relaciones ambientales y sus percepciones como sociedad.

Una de las principales instituciones en ejecutar las adaptaciones del giro técnico (a partir del cambio filosófico) es la educativa. Su función se enfoca en la regulación de los saberes, de la conducta y de los aprendizajes de individuos en una sociedad dada para atender las necesidades de desarrollo social e individual dentro de un contexto específico. No obstante, se sabe que esta regulación a veces escapa a otras necesidades que no precisamente atienden al beneficio social o del propio individuo.

Las formas dañinas en que se ejerce la educación dentro de las instituciones evidencian una acción coercitiva donde se enclaustra el conocimiento para ponderar una visión sobre lo verdadero y lo que se debe aprender. La escuela es una institución que se encarga de transmitir y conservar estas visiones de lo cognoscible, forma al individuo para que éste se desempeñe bajo un rol aprendido y con un pensamiento regulado. Estas formas de control cognitivo se reproducen por agentes educativos (docentes, administradores de la educación, autoridades educativas y padres de familia), lo cual permite la articulación de la visión en beneficio del desarrollo político, económico, y se asume al educando como un ser pasivo.



Aparentemente, la institución educativa ha ponderado dentro de lo cognoscible las necesidades tecnológicas, ambientales y culturales de esta nueva centuria para el beneficio social. Esto ha devenido en la necesidad de replantear el currículo escolar, las formas de enseñanza y los fines educativos de la misma. Se ha desarrollado un discurso educativo que pretende ser humanista y centrado en el individuo. No obstante, la falta de reflexión sobre la realidad de las mismas instituciones ha dejado a un lado las relaciones entre los individuos que la conforman, tanto agentes educativos como sujetos de educación. El trabajo reflexivo es aún menor dependiendo de las edades, quedando casi nulo el análisis de las relaciones con los niños preescolares.

Se ha escrito mucho con respecto a la infancia, pero poco se ha reflexionado en las peculiaridades culturales, sus relaciones con agentes educativos, sus relaciones tecnológicas, ambientales y con las instituciones ¿Es el niño mexicano igual al niño alemán? ¿Aprenden de igual manera todos los niños o afecta en cierta medida su entorno? Sí la cultura es diversa en el mundo ¿Cambian los elementos cognoscibles para el infante? ¿Qué se le permite conocer de su cultura? y ¿Qué se le permite conocer de la cultura artística? Se habla de currículo, fines educativos, educación y educadores de manera global, pero poco se ha atendido en sus relaciones culturales y de poder dentro de la institución que afectan al aprendizaje del niño de manera local. Por tal motivo, es necesario especificar el escenario que nos concierne: La educación artística infantil preescolar en México.

En nuestro país, la educación contiene en sus formas de enseñanza mayores acciones de control cognitivo por parte de los agentes educativos. Se encuentra plagada de discursos que no incluyen a los niños de manera activa. Culturalmente el infante se encuentra en un limbo conceptual. Nuestro país es el desierto educativo que plantea un espejismo de educación artística y son pocos los docentes que han dado cuenta de esta realidad educativa tratando de no ser agentes de control cognitivo dentro de las instituciones educativas.

En este primer momento, se ha planteado un esbozo de la problemática en el escenario educativo del infante preescolar, en donde las artes han incursionado. Este es un panorama incierto y parece desalentador, pero es real, es un reto de acción, una posibilidad para el espíritu disruptivo del artista con vocación a la enseñanza. Es un panorama donde el artista puede insertarse de manera más sustancial e ingerir directamente en la práctica docente, más allá de la generación de materiales didácticos. Las aportaciones pueden ser estrategias de aprendizaje para la enseñanza infantil de las artes.

Sin embargo, ¿Están las artes y los artistas preparados para incursionar no sólo en la educación preescolar, sino en la innovación educativa de las mismas dentro de este sistema institucional? Ante dicho planteamiento es necesario cuestionarse ¿Qué se requiere para incursionar en la educación artística a nivel preescolar? Dicho cuestionamiento será tratado en el presente capítulo.

Lo primero para incursionar en la educación artística es tener claras las percepciones que circulan de la infancia, para no caer en ilusorios sentimentales que pueden dañar la práctica. Se debe identificar más allá de las características y formas de aprendizaje del infante a partir de las relaciones que se dan en su contexto cultural. Se revisarán las relaciones del infante como individuo dentro de la sociedad y como un ente biológico en su condición de especie.

Seguido de este análisis se pasará a tocar temas concernientes al objeto de investigación *la lectura y las artes*, ya que el objetivo es diseñar una estrategia didáctica basada en la lectura para la enseñanza de las artes. Dicho lo anterior, los puntos a tratar serán las interpretaciones de la educación artística y de la lectura en el contexto mexicano, pues, como se hizo notar, la educación está condicionada por ejecutantes que están determinados por un control cognitivo.

Enseñada, se centrará el tema en el contexto educativo artístico preescolar en México, con el fin de comprender las características de la educación artística preescolar, sus peculiaridades culturales, relaciones de poder, institucionales, sus agentes educativos, etc. Con el fin de sumarlo a la participación de las artes y la lectura. Este recorrido atiende a la necesidad de identificar los fracasos y los éxitos de la educación artística, tales como sus errores discursivos, sus correlaciones y su dialógica, que impactan en la ejecución factible de los propios, finalizando con el currículo 2016 para las artes y las reformas educativas actuales dentro del sistema SEP.

1.1 Percepciones de la infancia

Para iniciar el presente punto que atiende al sujeto de investigación: el niño; se exponen algunos paradigmas de percepciones, en otras palabras, interpretaciones sobre la infancia que dañan las relaciones entre los docentes y el infante, condicionando la forma en cómo se ejerce la docencia en esta etapa. Por lo general, existen dos percepciones sobre la enseñanza a nivel preescolar, por un lado, están los artistas que gustan del trabajo con niños y, por otro, los artistas que no desean trabajar con ellos.

Los primeros tienden a pensar que el trabajo realizado con niños es más fácil debido a que son muy pequeños, su mundo es bello y lleno de felicidad. Los segundos creen que los niños son terribles, bastante inquietos y no se atreverían a dar clases a niños tan pequeños, pues creen que no tienen suficientes habilidades a esa edad.

Al escuchar dichos argumentos, las personas evidencian su falta de conocimiento, pareciera que ellos mismos han olvidado su propia infancia y en dónde se formaron los cimientos de su educación. Ambos subestiman las posibilidades de aprendizaje, así como el valor e importancia de la educación preescolar.

El artista, al dedicarse de manera profesional a la docencia, necesita cuestionarse sobre las formas en que él percibe la

infancia y en las que es percibida dentro de su comunidad educativa, para considerarla en su práctica, potenciando un cambio entre sus relaciones de poder, haciendo de éstas menos controladoras y más conscientes. No se debe asumir que el trabajo con niños preescolares es fácil o inútil, pues la niñez es más compleja de lo que advertimos en primera instancia. Al tener estas consideraciones se genera en la práctica educativa resultados más sinceros.

Grieshaber y Gaile invitan en el libro *Las identidades en la educación temprana* a cuestionar más allá de la psicología del desarrollo, incluir las identidades de niños, familias, maestros, investigadores y de la educación temprana en sí con el fin de “refutar la existencia y la aplicación de la verdad universal a los seres humanos”. De esta forma, “se podrá reexaminar la investigación y la práctica educativa”⁹. Dicha resolución deviene de la crítica genealógica, de los estudios culturales y reconceptualistas que en dicha compilación se ha llevado a cabo.

Así se remarca el interés en un enfoque de corte cultural, tanto en la educación, como en las artes y la lectura. Además de la necesidad de una reconceptualización de la infancia.

1.1.1 La generación espontánea del otro; identidad e infancia

Cuando se piensa en el concepto de *niño*, aparece en la mente una imagen. Esta imagen varía en cada individuo y en cada sociedad. Esto responde a una lógica que opera dentro del contexto. La sociedad es cambiante, y la lógica en la que fluyen sus conceptos se reorganiza constantemente, ya que estos se construyen según el tiempo y el lugar, pero también, se construyen de acuerdo a la lógica operante dentro de sus relaciones de poder.

El inicio del entendimiento de *niñez* surge desde su concepción. *Niñez e Infancia* son periodos de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad¹⁰, pero etimológicamente el vocablo latino *infantia* significa *el que no habla*, entendido como *el que no puede expresarse públicamente*.

9 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 27.

10 RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed. <http://dle.rae.es/?id=LUBWPIO>, Del lat. *infantia*, segunda definición, conjunto de los niños.



Con esto se entiende que el surgimiento del concepto de niño o infancia determina una cualidad básica en este estado, que es eliminar la voz del individuo, en otras palabras, su participación social es nula.

El ser humano concibe toda la fuerza de su devenir en el conocimiento mismo. Posee un ego de sus habilidades de categorizador del entorno. Las conceptualizaciones de la niñez no escapan a este orden. Las formas en las que se concibe a la niñez se gestan en la cultura, pero como advierte Morin, “la cultura es lo que permite aprender y conocer, pero es también lo que impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas”.¹¹

Existen aspectos que por cuestiones culturales han escapado a la concepción misma de lo que es el ser humano, aspectos que atañen a su identidad y a la relación que hay entre cultura, sociedad e identidad, como lo es el propio concepto de niño. El conocimiento de éste se ha visto condicionado por aspectos culturales y relaciones de poder, lo que ha dificultado el entendimiento de la niñez.

El adulto y la sociedad tienen sus propias formas de mostrar y entender la infancia. En un primer momento, pareciera que estas formas atienden a la expresión propia de la sociedad que se crea en un marco de ideologías temporales, resultado de su condición económica, social, cultural, política etc. No obstante, existe un aspecto por demás interesante en el entendimiento de *-niño-* y es el concepto de *la otredad*.

La forma en que se ejerce la enseñanza y además en la que se categoriza al individuo atiende a las diferentes etapas en su desarrollo biológico. Cada etapa acuñó un concepto; la vejez, la etapa adulta, la adolescencia y la infancia. El sujeto transita por todas las etapas y es un único ser, sin embargo, se percibe como varios, ajenos al individuo. Dentro de un mismo sujeto se

encuentran *los otros*, esos seres curiosos y extraños que ahora son ininteligibles en el tiempo presente.

La otredad dentro del individuo genera la ilusión de que, al pasar de una etapa de desarrollo humano a otra, el sujeto anterior desaparece, y el nuevo individuo aparece, sin tener aparente relación con su antecesor. Su cambio se visualiza como generación espontánea, la generación espontánea de la otredad. El niño desaparece y, con él, la relación con el resultado final de la identidad del adulto. El otro se vuelve extraño, ajeno, idealizado, incomprendible o totalmente comprensible, sencillo y simple. Se requiere que el individuo se cuestione la “verdad [...] del desarrollo infantil, e incluso la interpretación de los niños como un grupo separado de los adultos”,¹² para que sean escuchados y respetados como poseedores de una identidad, de una voz.

Una forma de mostrar y entender la infancia ocurre cuando el adulto determina la concepción de la infancia a partir de cómo ve al niño (*el otro*) y de cómo recuerda su niñez. Resultado de esto, es el sentimiento de ensoñación de la niñez.

El sentimiento de ensoñación de la niñez suele darse en aquellas personas que han alejado de su identidad la imagen del niño, pero gustan de recordarla. Es decir, aún conservan un vínculo con el niño en su identidad. Al ser para ellos ajena en su nueva etapa de desarrollo biológico, sólo la recuerdan con ensoñación y concibe la idea de niño de acuerdo a las experiencias que tuvo en su infancia, a sus recuerdos, o a lo que cree recordar con placer.

Si una persona está ligada emotivamente, pero socialmente debe mostrarse ajeno, el individuo reprime esa unión, y la idea de niño tiende a idealizarse o justificarse con la idea del *niño interior*, es decir, la incidencia de un otro que sale caprichosamente, pero que no logró crecer junto a él.

11 Edgar Morin, *El método 5: La humanidad de la humanidad; La identidad humana*, 6.a ed. (Madrid: Cátedra, 2014), 40.

12 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 45.

Cuando una persona se siente alejada de este recuerdo placentero, niega la existencia del niño en su identidad de manera totalizadora. En la identidad de este adulto existen aspectos relacionados con sus experiencias actuales, pero el niño que fue y sus experiencias durante esta etapa, aparentemente, no forma parte de su identidad. Pero en realidad el individuo forja su identidad “a través de estas transformaciones de niño en adolescente, de adolescente en adulto, de adulto en anciano”¹³

La etapa de infancia es el inicio donde se forja la identidad del individuo. El individuo-niño está en el adulto de manera inconsciente y, al estar en el inconsciente, es evidente cómo esto afecta su relación del individuo-adulto con la sociedad y la cultura respecto al individuo-niño que era. Es necesario llevar a un estado consciente las formas en las que se percibe la infancia para poder entender, no sólo las características de ésta, sino comprender su relación en la identidad de los individuos y cómo éstas modifican la identidad social. Como menciona Morin:

*Para conocer al otro, sin duda es preciso percibirlo objetivamente, estudiarlo objetivamente a ser posible, pero también hay que comprenderlo subjetivamente. El desarrollo de un conocimiento objetivo del mundo debe ir a la par de un conocimiento intersubjetivo del otro.*¹⁴

El concepto del niño entra en una dialógica con la cultura, muestra lo visible y lo invisible del niño. El niño forma parte elemental de la identidad en el individuo. En primera instancia es reconocido a un nivel de identidad individual, después pasa a la identidad de la comunidad y viceversa. Se idealiza una percepción infantil de manera social, y ésta a su vez sirve como coerción al individuo para ser símil del ideal de la sociedad. El niño es parte del complejo humano y es complejo por sí mismo como el individuo adulto. Al hablar de la complejidad en el niño, la entendemos en la forma de la triada humana de Morin¹⁵ y de su relación con la identidad del individuo, en

ésta dialógica operante, individuo-sociedad-especie. Estas tres instancias son inseparables y no se excluyen entre sí.

El niño forma parte de la identidad de la sociedad, ya que el infante participa dentro de la misma, dentro de la identidad de los individuos que se encuentran en la sociedad. La infancia es entendida a través de una serie de correlaciones lógicas del individuo y su entorno. Es evidente que el niño se encuentra en cada singularidad cultural, ya que las culturas alimentan las identidades individuales y sociales en lo que éstas tienen de específico,¹⁶ es decir, Morin nos expresa una relación individuo-cultura- individuo; el camino de lo singular a lo cultural.

Se requiere comprender que el niño no es la otredad del individuo o de la sociedad, sino que, en un momento sincrónico, es participe de la sociedad, forma parte de su cultura, política, economía etc. En un aspecto diacrónico, es un actuante del devenir en el desarrollo e historia de la cultura y sociedad.

A partir de las anteriores consideraciones, la participación social del niño es un hecho innegable, si bien no es un actuante definitivo, si es un participante inicial y activo. El niño es un ciudadano civil por derecho que se encuentra en formación del conocimiento y en práctica de las normas cívicas básicas que benefician a su comunidad.¹⁷

Entender que un niño es un individuo con características y necesidades específicas, que se encuentra en formación inicial, y comienza a ser actuante en la sociedad, nos invita a tener consideraciones sobre la educación preescolar, no sólo por ser la etapa educativa de la formación inicial del individuo, también porque en ella se desarrollan las ideas del colectivo cultural y de la identidad social, así como los valores visuales culturales. De esta forma, valoramos la educación en la infancia y volvemos al ejercicio dialógico entre lo individual y lo múltiple de Morin.

13 Edgar Morin, El método 5: La humanidad de la humanidad; La identidad humana, 6.a ed. (Madrid: Cátedra, 2014), 82.

14 *Ibíd.*, 88.

15 *Ibíd.*, 57. En la publicación aparece trinidad en lugar de triada.

16 *Ibíd.*, 71.

17 Marie-José Chombart De Lauwe, “El niño ciudadano”, en *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*, coord., María Beatriz Medina, (México: CONACULTA, 2012), 161-171.



Se ha descrito la necesidad de tomar conciencia de la participación del niño dentro de los aspectos de identidad tanto individual como social, rompiendo con la idea de la otredad infantil. La otredad es uno de los factores de prejuicios en torno a la infancia, que se suman a otros factores que actúan en la conformación de las percepciones que se tiene en torno al niño. Estos surgen de interrelaciones con elementos individuales, sociales y culturales, que ayudan a conformar el imaginario que prevalece en torno a la infancia.

Teniendo como base la triada de Morin, es importante considerar las interrelaciones que ocurren dentro de las instancias del individuo-sociedad-especie. En ellas, el individuo está correlacionado con la sociedad y la especie, por lo tanto, influyen en él diversos elementos que ayudan a la sustentación de sus percepciones infantiles que a su vez influyen a las percepciones sociales.

1.1.2 *Implicaciones sociales en el niño*

La política, la economía y la cultura son elementos importantes dentro de la sociedad que influyen en las percepciones de la infancia. Dentro de éstas se encuentran instituciones como la familia y la escuela, éstas no sólo impactan la forma en que percibe el colectivo a la infancia, pues, según las condiciones en las que se gesten, ya sean de manera eficiente o deficiente, influyen en la permanencia del vínculo entre el niño-adulto para sus consideraciones dentro de la identidad del individuo. Esto muestra que las instituciones pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo del niño, teniendo así consideraciones hacia éste mismo para la etapa adulta.

Estas instituciones ayudan a la cimentación de las características y los prejuicios con los cuales el colectivo percibe a la infancia. Las instituciones se modifican y van modificando la percepción de niñez. Estos cambios repercuten en el desarrollo del niño, ya sea de manera positiva o negativa. Generalmente las afectaciones ocurren durante el lapso de cimentación de un cambio social, una vez superado éste, se definen los nuevos parámetros de percepción y sus nuevos roles en sus relaciones de poder y se legitima socialmente. Un ejemplo de ello lo podemos ver en el cambio que se ha gestado en la familia.

Al pensar en la familia, se nota que actualmente éstas se van diversificando. Hoy día las familias ya no atienden a una única forma estandarizada. Se encuentran variadas formas de familias, sin embargo, en la sociedad mexicana, aún existe una serie de prejuicios y condiciones sociales que dificultan a familias que salen del estándar poder desarrollarse plenamente. Por ende, esta condición afecta al niño y las formas en cómo se entiende dentro de la propia familia y dentro de la sociedad a la que pertenece. Esto a su vez afectan las relaciones sociales, donde el uso del poder puede atentar con prejuicios, la seguridad emotiva y física del infante dentro de su comunidad.

Las variantes de familias diversifican las formas de entender la infancia y el papel participativo del niño. En México los niños de madres y padres solteros tienen diferentes formas de participación dentro de la propia familia, a diferencia de las familias que tienen más de dos integrantes adultos. La inclusión de familias LGTBTTTIQ pone de manifiesto la necesidad de un trato respetuoso y digno dentro de la sociedad que le permita al infante tener un papel participativo dentro de la escuela lejos de prejuicios y señalamientos.

La manera en que se integran los niños dentro de la escuela y dentro de la sociedad, depende de la forma en que se estructure su familia y sus integrantes, lamentablemente, no siempre suele ser fácil para los niños que provienen de familias que escapan a los estándares sociales; por ejemplo, las afectaciones pueden darse desde las regiones en donde habitan, o bien, en niños que provienen de familias disfuncionales, de familias con miembros con enfermedades crónicas o terminales. Por ello, se requiere de regular los espacios participativos para una sana inclusión.

No se puede asegurar que exista una percepción única de la infancia a nivel social. Existen percepciones particulares dentro de la familia. Debido a que éstas son muy variadas, cada una se ve influenciada por otros factores dentro de la misma sociedad.

De igual manera, ocurre con la institución escolar. No se puede pensar que todas las escuelas tienen la misma percepción particular de la infancia, debido a que existen diversos tipos de escuelas que atienden a niños de diferentes condiciones. Una escuela privada Montessori no percibe de igual forma al niño que una escuela pública de una colonia popular o lo que percibe una escuela religiosa

Las escuelas se ven influenciadas a su vez por otras instancias, por ejemplo, instituciones educativas extranjeras, gubernamentales, religiosas, etc. Dentro de las influencias que pueden tener sobre el infante, están aspectos culturales, económicos, políticos, religiosos, supeditados al marco territorial. Sin embargo, políticamente estas instituciones responden a un marco legal que cohesiona sus acciones y generaliza las características que deben tener las escuelas, así como sus funciones. Estas leyes se encuentran dentro de la constitución o dentro de leyes específicas para cada caso, por ejemplo, leyes de convivencia y leyes de derechos infantiles o de educación.

En el ámbito legal, se han invertido grandes esfuerzos a lo largo del tiempo que permiten tener consideraciones con respecto a la infancia preescolar y sus derechos. Las acciones legales intervienen en la modificación de las percepciones infantiles, pues ellas son resultado de acuerdos sociales que permiten el seguimiento de éstos. No obstante, el establecimiento de leyes no asegura de manera general los cambios dentro de la percepción infantil, pues no se puede generalizar una percepción universal de la infancia.

A su vez, los aspectos legales influyen en las conductas culturales, sociales e individuales de los agentes educativos, pero también de los niños. Las experiencias del individuo durante su infancia ocurren en estos ambientes legales y difieren a su vez de las versiones generales que puede tener la sociedad a la cual pertenece. La manera en que interviene lo político en la infancia implica ciertos cambios dentro del imaginario colectivo y del individuo. Ejemplo de esto lo encontramos en la intrincada polémica de los derechos de los niños. Antes de 1989, pensar políticamente en que la infancia gozaba de derechos tenía implicaciones en la forma primaria de acallar *la voz del niño*. Pasados los años, nos encontramos con exclamaciones por parte de diversos agentes educativos sobre las consecuencias desastrosas al darle *voz al infante*.

Ante estos argumentos que atentan con un gran logro legislativo mundial, se hará una breve acotación. Se piensa que los niños de hoy en día se salen de *control*; un niño preescolar no se sale de control, porque aún no hay autocontrol en él, está

aprendiendo a auto controlarse. Esto si se piensa en *control* como una forma de regulación de la conducta, pero si se piensa en el *control* como una forma represiva es importante dejar claro que las formas represivas surgen de aquellas sociedades que se estructuran en niveles o jerarquías. Si se trabajara alejado de jerarquías, el niño jamás podría pensarse anarquista.

Si se piensa que el infante está dentro de una jerarquía y que pertenece al nivel más bajo de ésta, nos encontramos con un problema, ya que quien estipula las reglas de conducta son los agentes educativos, no él. Por tal motivo, son los agentes educativos los responsables del control, lo que evidencia que su estructura es deficiente.

Otro argumento es que los niños apelan a sus derechos en afán de una actitud voluntariosa; el niño que apela a esta forma de derechos pone en evidencia la falta de enseñanza de lo que implica sus derechos. Es decir, el niño ha sido mal instruido en cuanto al término, pues los mismos agentes educativos le han enseñado que debe anteponer su voluntad por encima de los demás, violando los derechos de otros individuos.

Este tipo de actitudes pone de manifiesto que en sus familias o en su entorno social se viven relaciones de poder agresivas y tomas de decisiones unilaterales, lejanas a la participación y a la colaboración, afectando su conducta; un hecho no relacionado directamente con la legislación de derechos, sino con el ambiente social y familiar. El conocimiento de sus derechos no se puede negar a ningún individuo, pues le estaríamos negando su libertad.

Algunos manifiestan que la legislación de los derechos del niño no es el problema, pero que ante una actitud retadora es importante hacerles conocer sus derechos y obligaciones. No obstante, se discrepa sobre esta postura, pues una obligación¹⁸ implica un acto de sometimiento de un sujeto a otro por medio de una acción en contra de su voluntad.

Las leyes son necesarias para la convivencia y el bienestar social, no son obligaciones, son responsabilidades¹⁹, actos

18 RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed. <http://dle.rae.es/?id=QnORdT8>, Del lat. obligatio, -ōnis. La primera definición nos expresa: Aquello que alguien está obligado a hacer. La segunda definición expresa: Imposición o exigencia moral que debe regir la voluntad libre.

19 RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed. <http://dle.rae.es/?id=WCqQqIf>, Según la cuarta definición, en derecho, es la capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.

de conciencia y aceptación del individuo donde él se sabe gestor de sus acciones y de sus implicaciones civiles. El acto responsable depende del individuo, en cuanto a la regulación (autocontrol) de sus actos, asumiendo las consecuencias de los propios. El niño es un ciudadano que goza de derechos y responsabilidades cívicas que necesita aprender a respetar, pues son vitales para el bienestar individual, colectivo y ambiental.

Se entiende que en la actualidad existen variadas formas de pensar la infancia que modifican la percepción de la identidad del niño y sus relaciones sociales. Es indispensable tener claro que, ante dichas variantes, existe una constante ineludible de la infancia como el inicio de la formación del individuo que influye en la construcción social, por lo tanto, se requiere de mayor atención para identificar aquellos aspectos que en el contexto específico pueden dañar las relaciones de poder entre el niño y los agentes educativos, o bien pueden favorecerlas. Estas diversas relaciones de poder se ejecutan dentro de pequeñas comunidades. Es importante señalar que existen dentro del macro mundo social micro mundos sociales que poseen especificidades en la lógica operacional de las percepciones infantiles con respecto a sus relaciones de convivencia, por lo que se requiere del cuestionamiento de las mismas, así como, considerar “los fines sociales, políticos y económicos de quienes detentan el poder en las escuelas”.²¹

En la multiplicidad de mundos se inscriben valores diversos que atienden a acciones específicas de la cultura, pero también legales. Es importante tener en cuenta los contextos en los cuales se desenvuelven, pues no siempre son los mismos, sobre todo si consideramos que México es un país con una gran extensión territorial, gran variedad cultural y desigualdad económica, mermadas con la inconsistencia entre sus relaciones de convivencia. Se necesita identificar las especificidades de estos contextos sociales, macro y micro, que

atienden a formas propias de mirar y de acercarse a la infancia de maneras específicas.

Ser niño es ser complejo, entendido como lo señala Morin: no una complicación, sino una pluralidad de instancias que se encuentran en una dialógica de lo múltiple y lo singular:

La complicación es el enredamiento de interretroacciones. Ciertamente, es un aspecto de la complejidad, pero creo que la importancia de la noción está en otra parte. La complejidad es mucho más una noción lógica que una noción cuantitativa [...] Posee desde luego muchos soportes y caracteres cuantitativos que desafían efectivamente los modos de cálculo; pero es una noción de otro tipo. Es una noción a explorar, a definir. La complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden.²²

No se puede dar una conclusión cerrada hacia la infancia, pero se pone a su disposición consideraciones abiertas para pensar la niñez. Ser niño es ser un caleidoscopio que posee una vitalidad enérgica y curiosa. Es un ciudadano en desarrollo que participa de diversas formas en instituciones sociales, así como en la construcción cultural de la sociedad a la que pertenece. Reflexionar sobre las formas en que es percibida la infancia y sus relaciones de poder con respecto a los agentes educativos y sociedad es un primer acercamiento para comprender la necesidad de ejercer una enseñanza visual y plástica para el niño, rompiendo con paradigmas en la identidad individual y social que influyen de manera negativa en las relaciones dentro de la educación infantil. De esta forma, se puede lidiar con las percepciones de niñez mal interpretadas que oscurecen la enseñanza a nivel preescolar.

20 En las sociedades existen comunidades rurales y urbanas. En la Ciudad de México se perciben diferencias de una delegación a otra, y dentro de una delegación cada colonia tiene sus características específicas. Lo que consideramos macro y micro mundos, ya que cada uno de estos es diverso y múltiple.

21 Susan Grieshaber y Gailles S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 49.

22 Edgar Morin, “La epistemología de la complejidad” *Gazeta de Antropología* No 20, Texto 20-02 (2004), 3.
<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>

1.1.3 Condiciones generales del desarrollo infantil

La educación preescolar va de los tres años a los seis. Durante esta etapa, hay condiciones biológicas que forman parte de la percepción del infante y de cómo es tratado. Si bien la psicología del desarrollo ha dado grandes aportes en dicha materia, en este trabajo se enfocarán dichas ideas desde una perspectiva de los estudios culturales y la complejidad. Tal y como apuntan Grieshaber y Gaile, no se trata de un rechazo, sino sobre la necesidad de enfocarse desde varias perspectivas que permitan conocer las muchas identidades en la educación temprana.²³

Cabe destacar que no se tiene intención de clasificar las características en cada etapa, pues, como ya se argumentó, éstas difieren en cada cultura. Sobre las identidades infantiles, se debe reflexionar con respecto a las condiciones biológicas y su dialógica con estas mismas. La forma en que se atenderán dichos aspectos será a manera de esquema dialógico sobre la condición de especie del niño para analizar la lógica operante entre sus condiciones biológicas y culturales, concluyendo con las reflexiones reconceptualistas de la triada: individuo-sociedad-especie. Se atiende al término condición como circunstancias que afectan a un proceso o estado de una persona.²⁴

Franklin menciona que en la etapa preescolar la maduración del sistema nervioso se da de manera paulatina. El sistema nervioso es el que ordena los estímulos internos y externos²⁵, por lo tanto, el desarrollo cerebral dependerá de los estímulos del medio ambiente, así como de las atenciones y la calidad de vida que reciba en el lugar donde se desarrolla.

Con esto se muestra que los aspectos ambientales tienen implicaciones en la maduración del sistema nervioso y que no se puede pensar que los niños de esta edad tengan el mismo desarrollo cerebral, pues depende de su sociedad, de sus instituciones (por ejemplo, la familia) ideologías culturales y del medio ambiente en donde se desarrolla, entre tantas otras.

Otra condición del infante a esta edad es que existe un mejor control muscular de los tres a los seis años, en estas edades aumenta la fuerza, así como las destrezas de su cuerpo.²⁶ Lo cual se refleja en la coordinación del cuerpo. Es importante que en esta etapa se desarrollen actividades donde se trabaje con el cuerpo, es decir, actividades para el desarrollo de la motricidad gruesa y de la motricidad fina. No obstante, se evidencia que esta cualidad de aumento de la coordinación difiere dependiendo de varios factores, por ejemplo, del ambiente, ya que, un niño que vive en un medio urbano deteriorado no puede tener el mismo desarrollo motor que un niño que goce de espacios abiertos, un factor con implicaciones en la identidad del individuo.

Ante esta condición de desarrollo motor, cabe destacar que en la actualidad los niños han perdido espacios dentro de la urbe, no obstante, de los intentos por colocar mobiliario infantil dentro de ésta (mal planeados urbanísticamente y poco seguros). Los cambios de poder económico y de familias determinan una probable extinción de una cultura del juego social abierto. Es decir, de la convivencia dentro de los barrios urbanos entre niños que estimulen sus habilidades motoras de manera natural.

Otra condición en esta etapa es la sensorialidad. Todo individuo recibe información por medios sensoriales. Sin embargo, en la edad preescolar, los sentidos del niño se encuentran más sensibles que los del adulto, por ello siempre reaccionan a estímulos de su entorno de manera espontánea. Esta condición física se traduce como distracción o curiosidad.²⁷ Ahora se entiende por qué se dice que *todo* niño es curioso por naturaleza, ya que, en esta etapa posee un mayor grado de sensibilidad a estímulos debido al desarrollo del sistema nervioso en que se ubica. Sin embargo, esta sensibilidad puede ser bloqueada en su identidad si el contexto social del niño reprime dicha condición, ya sea,

23 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 18.

24 RAE, Diccionario de la lengua española, 23.a ed. <http://dle.rae.es/?id=ABisSB6> Del lat. condicio, -ōnis. Nos basamos en la primera definición: Índole, naturaleza o propiedad de las cosas.

25 Franklin Martínez et al, *Los procesos evolutivos del niño* (La Habana: Pueblo y educación, 2001), 4

26 Franklin Martínez et al, *Los procesos evolutivos del niño* (La Habana: Pueblo y educación, 2001), 8-12

27 *Ibíd.*,13.



por una cultura educativa coercitiva (que se dé en cualquier institución en donde el niño participe) o bien por aspectos ambientales o del desarrollo del sistema nervioso. En este sentido, la conducta varía que se puede observar en un salón de clases trae a la luz el cuestionamiento sobre si en verdad *todo* niño es curioso, pues algunos podrían tener mayor desarrollo en esta condición que otros.

El niño es sensitivo y recibe estímulos del exterior por medio de todo el cuerpo. Durante el crecimiento, él tendrá más control muscular, empezará a canalizar los estímulos que recibe del entorno, por lo tanto, uno de sus aprendizajes se encuentra en el control del exterior con el interior; es decir, el auto control. Anteriormente, se cuestionó sobre las implicaciones en la percepción actual del infante sobre el control. Por lo tanto, ahora se puede entender que esta condición motora es apenas desarrollada durante la infancia, por lo que puede ser condicionada para bien o para mal por los prejuicios culturales que cada sociedad posea. También en esta etapa inicia la generación de la conciencia de lo que ocurre en su entorno con él y en cómo puede responder a estos estímulos. Javier González explica la importancia de la función perceptiva como “dimensión de la conciencia sensible”, esta característica es un área de oportunidad para que el niño aprenda a aprender, “no sólo vemos u oímos un color o un sonido, sino que nos «enteramos» o «sentimos» que vemos un color o sentimos que oímos un sonido”.²⁸

Aproximadamente los niños de 3 a 4 años apenas imprimen emociones conscientes. En el artículo “Psicobiología del procesamiento emocional” de *Tendencias actuales de las neurociencias*, Ramos Julieta menciona que “alrededor de los cuatro años, los niños adquieren algunas capacidades involucradas [...] para comprender sentimientos, deseos, creencias, intenciones y acciones de uno mismo y de otras personas”²⁹, por lo que en esta etapa se encuentra una oportunidad en el desarrollo de la conciencia de las emociones.

Éste es el aprendizaje básico para la formación de la identidad del individuo adulto. Debido a que se relaciona no sólo con aspectos físicos, sino también emotivos. El niño comenzará a identificar cómo los estímulos externos percibidos por su cuerpo pueden afectar emotivamente. Él tratará de entender por qué reacciona ante estos estímulos de diferentes maneras. Esto es esencial, pues el niño comienza con la configuración de su identidad y personalidad y dará cuenta de sus reacciones emotivas en sentimientos, determinando lo que le gusta y lo que no le gusta, pero también le permite entender los sentimientos de sus pares al socializar sus descubrimientos individuales y aprender a respetarlos. Esto es importante cuando en la comunidad participan niños con discapacidad, pues ellos pueden trabajar de acuerdo a sus capacidades, a su cuerpo, y a lo que puede percibir. De esta forma, los niños pueden respetar e incluir con sus diferencias motoras a otros niños.

Por lo tanto, para desarrollar habilidades motoras, ya sean finas o gruesas, se debe de considerar que también en ellas influyen aspectos físicos, sociales, afectivos, emocionales. No basta con poner los mismos ejercicios repetitivos, debe haber motivación o una intención clara que suponga un reto para el niño de acuerdo a sus condiciones físicas, que le permita al niño ser consciente de lo que está aprendiendo, valorando su propia condición física y cultural. Estas correlaciones entre las condiciones del desarrollo pueden influir en la percepción cultural de la identidad del individuo, en la construcción propia de su identidad y en la construcción de sus formas de aprender.

Si las relaciones de poder con el niño son estratificadas y no incluyentes, los aprendizajes que se vean relacionados con aspectos motores pueden ocasionar conflictos internos. Dentro de la institución, por ejemplo, si un niño no realiza una actividad correctamente, no se buscan las causas, ni se invita al pequeño a reflexionar sobre sus estímulos y la manera en que su cuerpo está respondiendo, sólo se le clasifica como incompetente o que no quiere realizar la actividad, desplazando al niño poco a poco.

28 Javier González, *Arte y cognición*, (México: Fontamara, 2016), 11.

29 Julieta Ramos, “Psicobiología del procesamiento emocional”, en *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*, Esmeralda Matute, 2.a ed. (México: El manual moderno, 2012), 82.

El aprendizaje reflexivo se logra sólo si el docente ayuda al infante acompañando sus primeras reflexiones, lo cual implica un cambio en sus relaciones de convivencia. De no ser así, el infante siempre estará respondiendo instintivamente a estímulos a lo largo de su desarrollo, llegará a una etapa adulta en la que no entienda por qué reacciona de tal forma a ciertos estímulos, teniendo a un conjunto de individuos impulsivos que pueden cambiar la identidad social y convertirla en una comunidad reaccionaria³⁰.

Eisner menciona que las artes permiten el refinamiento del sistema sensorial. Gracias a ellos, la imaginación, como una forma de pensamiento, permite “engendrar imágenes y desempeña una función cognitiva de importancia fundamental”.³¹ Javier González nos habla de que “la fijación y la conservación” de imágenes en esta etapa es un “condicionante para poder reproducir las impresiones sensibles percibidas por la percepción”, es decir, en la representación del infante interviene la imaginación que guarda lo cognoscible.³² Por ejemplo, en la representación mucho se habla del tamaño, pero éste es relativo en la representación con respecto a la realidad. El tamaño en las representaciones del niño está en proporción al valor de lo que significa y suelen estar en la esfera de lo imaginativo. El niño incorpora la imaginación y la creatividad para jugar, comunicarse y resolver problemas.³³ Las escalas en sus representaciones le permiten comunicar las valorizaciones de los elementos representados, que son resultado de sus conjeturas ante los sucesos culturales que percibe o aprende.

Para los niños sólo hay dos tamaños que tienen un valor significativo: lo enorme y lo pequeño. Ambos llaman mucho

su atención. En esta etapa, es más apropiado trabajar con los opuestos en cuanto a conceptos de volumen y escalas. De esta forma, el niño entiende que algo es pequeño o grande, delgado o grueso, ligero o pesado. Para esta etapa es importante trabajar con conceptos en opuestos y con antónimos para lograr la comprensión de conceptos u objetos. Lo cual no implica la existencia de amplias posibilidades de llevar a la reflexión estos parámetros duales, o bien, ir incorporando poco a poco un término intermedio, sobre todo con niños de 5 a 6 años.

Los tiempos de atención en el infante, así como sus tiempos de elaboración de un objeto son más cortos. Sin embargo, si una actividad llama mucho su atención, puede entrar en un proceso de ensimismamiento y pasar un tiempo significativo en una actividad³⁴. Esto tiene relación con lo que menciona D. H. Feldman, ya que, para los niños, el proceso de creación es más importante, con frecuencia, que el producto concreto³⁵. Por lo tanto, si se logra hacer que el niño entre en un proceso de ensimismamiento en su proceso de creación, sabremos que se ha generado un reto y una actividad significativa. Si su tiempo de realización es muy rápido, no requiere esfuerzo, ni llamó su atención, sabremos que la actividad no estaba contemplando su zona de desarrollo próximo.

En la edad preescolar, se efectúan desarrollos de diversas condiciones como la sensorial o sensorio-perceptiva (que se efectúa a través de todos los sentidos), desarrollo motor, desarrollo del pensamiento, de la comunicación, el lenguaje, atención, memoria, imaginación y desarrollo socio afectivo. Estos están interrelacionados y se desarrollan conjuntamente, es decir, no se dan por separado y a un mismo ritmo; uno depende del otro (fig. 1.1).

30 RAE, Diccionario de la lengua española, 23.a ed. <http://dle.rae.es/?id=VG9wzyc>
En la segunda definición de expresa que tiende a oponerse a cualquier innovación.

31 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 21.

32 Javier González, *Arte y cognición*, (México: Fontamara, 2016), 14.

33 *Ibid.*

34 Franklin Martínez et al, *Los procesos evolutivos del niño (La Habana: Pueblo y educación, 2001)*, 20.

35 Howard Gardner, *El proyecto spectrum: Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (Madrid: Morata, 2001), 151.

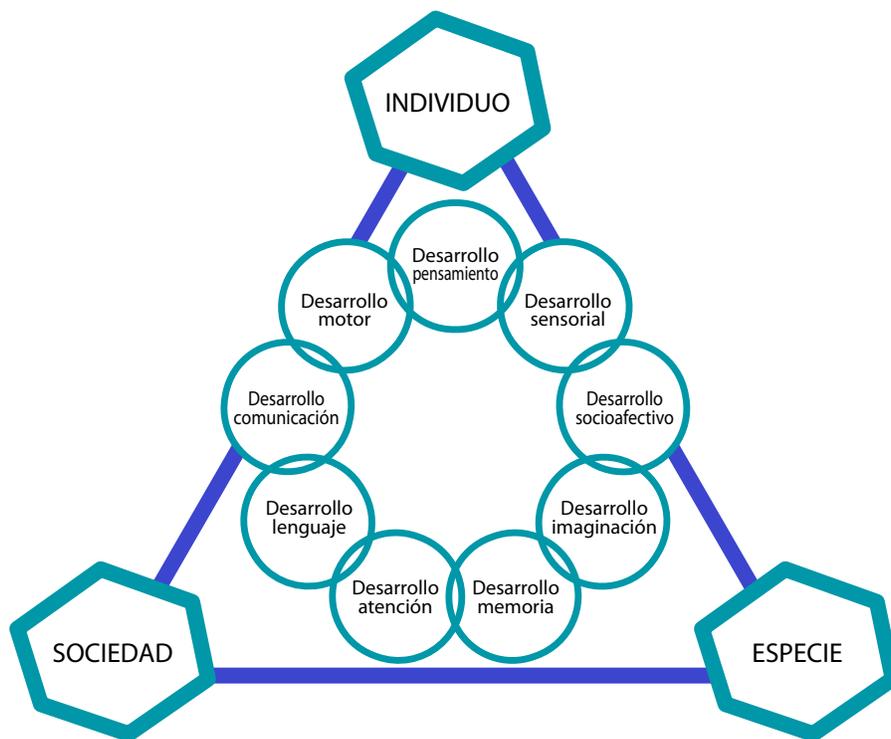


fig.1.1 Esquema de condiciones de desarrollo.

Al dar cuenta que en el niño de edad preescolar se inician varios desarrollos de diversas condiciones, se reflexiona en lo que el niño está viviendo en esos momentos y que la información de estímulos se recibe abundantemente por diversos sentidos. Ahora podemos comprender por qué se dice que el niño efectúa muchas preguntas, pues el niño requiere conocer el porqué de su entorno. Para poder reflexionar sobre lo que él percibe se podría hacer un ejercicio donde, más que darle respuestas, se le hagan preguntas simples, que no lo frustren y que le ayuden a identificar las reacciones que tiene ante su entorno y responder de manera simple aquello que él quiere o necesita saber.

Por ejemplo, cuando un niño efectúa una pregunta, antes de adelantarse a las formas en que se le va a explicar, debe preguntársele ¿Por qué quieres saberlo? Entonces, él explicará el porqué, de esta forma, la pregunta que se generó podrá ser mejor contextualizada y se podrá identificar la necesidad de la cual surge. Las preguntas que realiza el niño tienen su origen en necesidades afectivas, sociales, físicas y cognitivas, entre otras.

Tanto padres como docentes podrían hacer varias preguntas al infante hasta llegar a identificar las necesidades afectivas (o cualquier otra) y poder contestar su pregunta sin tener que informar al niño más de lo que en realidad quiere saber, ya que al darle más información de la que necesita, el niño puede

quedar confundido. Esto es importante en la clase de arte, ya que en ella se ponen en cuestionamiento varios aspectos de orden cultural que el niño cuestionará. Es evidente que estos cuestionamientos se construyen dentro de su lógica cultural y forman parte del constructo de identidad.

En la práctica docente con niños preescolares, constantemente se escucha este tipo de preguntas que a veces están relacionadas con el tema y muchas otras no, por ejemplo: ¿Verdad que Dios nos cuida? ¿Los reyes magos existen? ¿Si te portas mal te vas al infierno? ¿Por qué el cuerpo de las niñas es diferente al de los niños? etc. Es importante realizar este ejercicio de cuestionar las preguntas que hace el niño y tener precaución con aquello que se le dice, ya que toda respuesta debe instaurarse en la comprensión y respeto de la cultura y religión que la familia del infante ejerza, pero también debe ayudarlo a entender las diferentes creencias entre sus pares y a convivir en un ambiente de respeto. De no tener cuidado, podríamos ocasionar confusión y malestar en el niño, así como en la familia, pues se estaría atentando contra la construcción de su identidad cultural. Por ello, es importante mantener comunicación con otros docentes y con los padres, para estar informados con respecto a estos factores.

Con este ejemplo se muestra que en la etapa infantil las relaciones emocionales y socio afectivas están en relación con el desarrollo biológico y se encuentra de manera prolífica. Los sentimientos de amor a otras personas, morales y de socialización, están en relación con el desarrollo reflexivo o intelectual, y éste es más elaborado a partir de los cuatro hasta los seis años³⁶. Por lo que, cualquier aspecto sentimental tiene relación con su identidad y cómo aprende, lo cual puede ayudar o perjudicar.

La etapa preescolar es una etapa vulnerable en el desarrollo del individuo. Si bien se pueden tener grandes logros, existen factores psicológicos que pueden dañar el aprendizaje infantil. Como ya se mencionó, el infante tiene mayor sensibilidad a los

estímulos en su entorno en el orden físico, psicológico y social. Comienzan a conocer e identificar las conductas y son muy sensibles a estos factores.

Por esta razón, la alteración o la sensación de vulnerabilidad produce en ellos un miedo muy intenso que puede afectar los aprendizajes en la escuela y puede tener repercusiones o su origen en aspectos físicos del menor y en su identidad. Franklin menciona que hay factores protectores psicosociales y factores de riesgo. Entre los factores de riesgo encontramos el abandono, la negligencia, la sobreprotección, la división del núcleo familiar y mala sanidad.³⁷

Los factores protectores y de riesgo se encuentran en todas las instituciones en donde participa el infante, por ejemplo, la familia nuclear, la escuela, instituciones de salud, recreativas; también impactan su marco político territorial, ya sea estatal, delegacional, municipal, barrio o colonia. Debido a ello, se hicieron una serie de reflexiones en torno a los peligros que atentan a la infancia dado que se encuentran en una edad vulnerable. Por ello, la UNICEF sugiere que las escuelas deben estar mejor preparadas y brindar un ambiente acogedor, donde los niños sean mejor educados.

Una de las claves del éxito [para una educación de calidad] está en la prestación de intervenciones integrales que abarquen todos los sectores relacionados con el desarrollo, como la nutrición, la salud, el agua, el saneamiento y las prácticas de higiene. Este tipo de planteamientos holísticos tienen también en cuenta la protección de la infancia³⁸

Cabe hacerse la pregunta si sólo a la familia y a la escuela le concierne preocuparse por brindar ambientes sanos para los niños. Si tomamos en cuenta la reconceptualización de niño, entendemos que su carácter de ciudadano exige, por ejemplo, que todo marco político territorial ponga atención en la inclusión de los niños de cualquier condición en el diseño urbano.

36 Franklin Martínez et al, *Los procesos evolutivos del niño* (La Habana: Pueblo y educación, 2001), 47.

37 *Ibid.*, 7.

38 UNICEF, Estado mundial de la infancia 2016: *Una oportunidad para cada niño* (Nueva York: UNICEF, 2016), 42.



Ante estos factores ya expuestos, es necesario trazar líneas de trabajo para el aprendizaje a través del cuerpo y del desarrollo senso-perceptivo, que está ligado, a su vez, con aspectos de identidad, emocionales y culturales que, a su vez, se relacionan con otras condiciones como desarrollo del pensamiento, comunicación, lenguaje, atención, memoria, imaginación y desarrollo socioafectivo. Esto es importante, pues en esta etapa se puede trabajar de manera prolija aspectos senso-perceptivos, lo cual es un campo vasto en las artes. En el capítulo dos, se explicará mejor el trazo de las líneas de trabajo, pues se apuesta por un diseño dentro de un sistema rizomático que ayude a trabajar a pretensiones clasificatorias, estructurales o de control cognitivo.

Para acotar un poco el panorama, nos centraremos en nuestra disciplina; las artes visuales. No obstante, se apela a la corporalidad y a lo sensorio-perceptivo, pues se desea romper con las concepciones de lo *visual puro* dentro de las artes. En el ensayo, *No existen medios visuales* de Mitchell, apunta que hoy día se habla de una preponderancia visual en los medios y que en su mayoría todo es visual, sin embargo, no todo es visual, ni siquiera en las artes mismas, por lo que invita a reflexionar sobre dichas afirmaciones, ya que los medios son audiovisuales y que, en estos momentos, se apuesta más al desarrollo sensorial, por lo que los medios visuales son más bien *medios sensoriales*.³⁹

Para Mitchell, la manera en que se perciben las imágenes es más compleja, pues considera que, en el individuo y en la imagen misma, se encuentran interrelaciones de diversos aspectos, tales como las percepciones sensoriales. Por lo tanto, en la imagen, se presentan una serie de lecturas, más allá de una reducción lingüística. Sin embargo, se considera que las artes tienen sus propias formas de lectura, que corresponden a aspectos sensoriales complejos y que ayudan al desarrollo cognitivo del individuo, lo que hace reflexionar, en este caso, en el niño.

Esta percepción del mundo visual pone en detrimento la inclusión de niños con problemas visuales o ciegos. Tener una percepción de lo visualmente cognitivo atenta contra la inclusión y el derecho a la educación de los niños, no importando su condición. En un ejercicio de respeto a la

formación de identidad del individuo, se trabaja de acuerdo a su desarrollo sensorio-perceptivo y corporal con sus implicaciones sociales y biológicas.

Juan C. González dice que la percepción tiene implicaciones cognitivas en tres aspectos; funcional, fenoménico y simbólico. En la dimensión simbólica, operan aspectos lingüísticos y conceptuales⁴⁰, los cuáles serán importantes en el aprendizaje del niño. En la etapa preescolar tienen mayor repercusión estos aspectos, ya que el niño inicia con el desarrollo del lenguaje, el cual es depositado por la institución educativa en el aprendizaje de lecto-escritura. No obstante, en las artes también se dan estos desarrollos de cualidades lingüísticas y conceptuales, por lo que debemos atenderlas, aún si el sistema insiste en categorizar los aprendizajes. En cuanto al aspecto funcional de la percepción, es visible por cómo interactúa el niño con objetos o resuelve problemáticas en torno al funcionamiento de acuerdo a lo que él percibe o al contexto cultural. En la cuestión fenoménica, el niño percibe lo que acontece dentro de un suceso cultural.

En la dimensión simbólica, se notan las habilidades para la lectura y la escritura. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades simbólicas del infante no está supeditado a la práctica de grafías. También encontramos construcciones simbólicas en los dibujos, objetos o en el lenguaje de señas, etc.

Por ejemplo, en la acción de apagar las velas del pastel de cumpleaños, él percibe dentro de este suceso una imagen de un objeto (las velas en el pastel) que tiene una función: pedir un deseo. Apagar todas las velas simboliza el cumplimiento del deseo. El mensaje completo es que se le obsequia una vez al año la posibilidad de cumplir un deseo. Este simple acto es por demás importante, y su percepción detona en él una inmensidad de posibilidades emocionales y cognitivas que surgen de su cultura

Basándonos en estas tres dimensiones de la percepción y en los medios sensoriales de Mitchell, podemos dar cuenta que el niño aprende y desarrolla lenguajes complejos a partir de sus percepciones (todas las interrelaciones de sus condiciones biológicas) y que las artes le ofrecen al niño un mayor desarrollo sensorio-perceptivo.

39 WJT Mitchell, "No existen medios visuales" en Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización, José Luis Brea, ed. Reimpresión (España: Akal, 2015), 20.

40 Juan C. González, Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: categorización, percepción y conceptualización (México: Siglo XXI, 2006), 22.

Estos aprendizajes no son ex profeso para las artes, pues el desarrollo sensorperceptivo ayuda al desarrollo de otras áreas del conocimiento, como lo es el desarrollo de las habilidades lectoras, las cuales también son de nuestro interés investigativo. Desarrollar habilidades de lectura de diversos lenguajes, ya sean corporales, visuales, gráficos, sonoros, etc. promueve que el niño ejercite las formas diversas en las que codifica y decodifica los estímulos, dándole un significado y fortaleciendo las formas del aprendizaje personales.

En conclusión, reflexionar en las condiciones del desarrollo infantil permite reconceptualizar las identidades del niño y sus formas de aprender. La sensibilidad sensorperceptiva en la etapa infantil ayuda a identificar las formas de aprender en la clase de arte, pues contempla las peculiaridades e interrelaciones con diversos aprendizajes y condiciones del desarrollo infantil como son el motor, emotivo, corporal, el lenguaje etc. que, a su vez, están condicionados por el ambiente, la cultura, sociedad etc. Todo este conjunto, crea un mapa de condiciones para el aprendizaje por grupo y por niño.

Se reitera que estas son condiciones que permiten adentrarse en las complejidades de cada infante. No son aspectos que definen las habilidades cognitivas de la totalidad de los niños, pues insistimos en que dependen de la carga genética y de factores ambientales, temporales, culturales, políticos, económicos etc. Es importante tener un ojo circunspecto que pueda encontrar las especificidades en las formas de desarrollo de cada niño que se interrelacionan con sus formas de aprender y su cultura.

Debido a estos aspectos se debe tratar con delicadeza el trabajo con niños de etapa preescolar. La educación preescolar es el lugar donde en donde proliferan los aprendizajes futuros, pero también es la etapa en que se puede dañar al individuo.

En el estado mundial de la infancia, se expresa la importancia de la educación de la primera infancia:

*Establecer la equidad como un objetivo central para el acceso y el aprendizaje puede orientar a los países en la reforma de sus sistemas educativos a fin de asegurarse de que los niños más desfavorecidos no queden atrás. Los países deben identificar regiones, alumnos y escuelas desfavorecidas y asignar más apoyo financiero hacia ellos. Un mayor gasto en la educación será también esencial.*⁴¹

La infancia es importante para la sociedad y es importante iniciar los procesos de enseñanza en el nivel preescolar, incluyendo a las artes, para que formen parte del proceso educativo. El docente artista puede encontrar las más bellas satisfacciones en la enseñanza preescolar, con el entendido de que actualmente las percepciones de la infancia se vuelven complejas, diversas, individuales y múltiples.

1.2. Interpretaciones y fines educativos de las artes y lectura

Como se vio, las interpretaciones de la infancia se ven impactadas por varios agentes, y se necesita reflexionar cómo operan dichos agentes en nuestra percepción, pues se requiere comprender y reconceptualizar al niño para poder acercarse a él.

Dicho ejercicio también será aplicado a nuestro objeto de investigación: las artes y la lectura. Previo a adentrarse al ámbito educativo, se requiere cuestionar sobre las percepciones que se tienen al respecto, sus implicaciones culturales, cómo se dan sus relaciones de poder y cómo éstas afectan a la educación de la infancia y de la propia disciplina.

Se dilucida entre una neblina de posturas determinantes, las necesidades que hoy día requieren atención para poder iniciar con la enseñanza de las artes visuales. Estas posturas parecen fuera de lugar, pero son las observadas dentro de la institución educativa y las que se suscitan en los debates académicos de las instituciones.

Hoy día las relaciones de poder en las instituciones de nuestro país se vuelven más polarizadas, ya que las perspectivas de nuevos agentes educativos con enfoques dentro del pensamiento holístico o complejo tienden a colisionar con la inamovilidad de agentes educativos de pensamientos estructurales. Estos últimos establecen acciones de represión ante nuevas perspectivas de las artes o la lectura, pues atenta contra su visión o sus formas de hacer su labor, mismas que se han cimentado como verdades; para ellos, es un delito cuestionar o reformular sus prácticas.

No obstante, evidenciar estas posturas es necesario, pues afectan en las relaciones sociales y más aún en las formas en las que se ejerce la educación artística o en la que se condicionan los fines educativos de éstas y de la lectura.

41 UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2016: Una oportunidad para cada niño* (Nueva York: UNICEF, 2016), 65.

1.2.1 Espejismos en las artes

Cuando se habla de educación artística en la pedagogía o en la psicología se encuentran opiniones a favor de la inclusión de esta disciplina en la educación infantil. La psicología usa a las artes como herramienta para las terapias emocionales, también la pedagogía se ha ocupado de las artes como una herramienta para trabajar aspectos concernientes a la didáctica. Las artes le han servido como herramientas a estas dos disciplinas y han tenido resultados favorables, por ello ambas sostienen de manera positiva la inclusión de las artes en la educación infantil. En los últimos años, se ha integrado al currículo escolar de México la educación artística a nivel preescolar y, con ello, las demás disciplinas apoyan esta inserción.

Sin embargo, opiniones muy diferentes podemos encontrar en las artes sobre la inclusión de esta disciplina en el currículo infantil. Algunos artistas parecen no estar muy de acuerdo con la educación artística a este nivel, se encuentran opiniones encontradas y bastantes discrepancias al respecto y más aún en la educación preescolar. Las objeciones que algunos artistas dan a la inclusión de las artes a nivel preescolar se sitúan en el enfoque erróneo que se le ha dado dentro del currículo. El propio Eisner nos habla sobre estas creencias donde las artes se suponen más emocionales que mentales, más imaginarias que prácticas y más relacionadas con el juego que con el trabajo.⁴²

Por un lado, diversos artistas que se dedican a la docencia y que están comprometidos con ella apoyan la educación artística en la educación básica y creen firmemente que ésta debe ser iniciada desde la etapa preescolar. No obstante, hay otro tipo de artistas que no están de acuerdo y confunden los fines psicológicos y pedagógicos de la educación artística a nivel preescolar, creyendo que el impartir clases en este nivel es considerar que el infante está generando obra plástica o que se le va a considerar como artista.

Esta discusión tiene por parte de artistas el argumento de que la creación artística no es un acto mediático, la creación de la obra requiere una serie de estudios y trabajo con tiempos indefinidos. Y esto es totalmente cierto, las propuestas artísticas son muy complejas, la creación depende de varios elementos, la mayoría de la gente tiene conceptos erróneos o falsos de lo que es ser artista o de lo que significan las artes.

Debido a que la disciplina requiere de procesos complejos y variados es importante que desde la etapa preescolar se inicie la educación de este tipo y no por ello significa que los niños serán considerados artistas o que generan obras de arte⁴³. El problema de esta percepción es que los psicólogos y pedagogos así lo refieren en sus publicaciones, donde aseguran que el niño es artista por naturaleza. Sin embargo, el niño en la clase de arte, lo que realiza es el desarrollo de ejercicios visuales o plásticos, más no obras de arte. El tema se vuelve bastante polémico y, por tal motivo, se considera importante tratar de aclarar este aspecto.

Se hablará primero de las interpretaciones erróneas que se les ha dado a los fines educativos de las artes a nivel preescolar. Por un lado, la psicología ha hecho uso de diversos medios de representación de las artes para las terapias emotivas, en este aspecto, es imprescindible evidenciar que sólo se hace uso de medios para llevar a cabo las terapias, esto debe quedar muy claro, pues no por hacer uso de estos medios o herramientas se está haciendo arte. El uso de herramientas de las artes en las terapias emocionales con niños ha causado confusión pensando que las artes tienen relación sólo con las emociones o los sentimientos.

La pedagogía de igual forma entiende que hacer uso de las herramientas de una disciplina, implica que se está ejerciendo la misma, lo cual es falso. Luego entonces, en las escuelas, hacen uso de los medios o herramientas de las artes de forma terapéutica, lo cual es válido y funcional. El error está en tratar de hacer uso de las artes como un medio terapéutico que permite trabajar las emociones, haciendo creer que las artes son sólo la representación de emociones o, peor aún, pensar

42 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 57.

43 Esto no exenta la posibilidad de que exista un niño con talento, como lo hay en la música, la actuación etc.

que las artes en sí pueden resolver aspectos emotivos, pues se duda que un artista utilice su práctica para tales fines, por el contrario, el trabajo emotivo puede desbordarse y tiene implicaciones en su vida ¿Cuántos artistas gozan de salud emocional? Y no es que este aspecto también forme parte del cliché del *artista loco*, pues tampoco es esa la intención, sólo que los artistas no usan las emociones en su práctica como una terapia, sino como un recurso mismo de la obra y del proceso cognitivo, debido a que el artista es un ser humano. Cada artista posee su propia personalidad que discrepa del cliché que se tenga. Para reflexionar más al respecto no olvidemos todas las implicaciones de la identidad del individuo que ya revisamos y que lo hace complejo.

A esta confusión se suma lo que vendedores de arte hacen con las obras. Como sabemos, las emociones generan ventas, así que jugar con la importancia de las emociones y de los sentimientos es un buen discurso de ventas para la propia obra de arte. La venta de obra artística pondera de igual forma las emociones en la obra, por lo que las personas consideran que la importancia de las artes reside sólo en la expresión emotiva y sentimental. Esta apreciación cultural de que las artes están sólo relacionadas con las emociones hace pensar al colectivo que no se necesita enseñar artes, pues son sólo una representación sentimental o que los artistas son sólo emotivos y no reflexivos.

Como menciona Keith Moxey, el valor que se le asigna a la obra de arte depende de temporalidades, pero también de las circunstancias sociales y culturales de quienes la aprecian. Moxey hace uso del término de Canclini de la *complicidad* en cuanto a una relación de consumidor y productor.⁴⁴ Vemos que sus relaciones sobre la adquisición de la mercancía arte, entre consumidor y productor, están sujetas a los discursos culturales, que en la actualidad hacen énfasis en las emociones.

Con la incursión de las artes a nivel preescolar, se cree que lo mejor para la enseñanza de las artes, debido a las condiciones de desarrollo del infante, es centrarse en el lado

emotivo. Sin embargo, los niños en esta etapa se encuentran en un estado sensible sensorial que puede generar aprendizajes cognitivos y emocionales.

La siguiente interpretación errónea tiene que ver con el realismo y la técnica. Hay un gusto cultural muy grande por el realismo, éste se aprecia constantemente en varios videos publicados en las redes sociales donde se muestra cómo se hacen piezas artísticas con detalle casi fotográfico. Estos videos muestran el alto grado de manejo en la técnica de los ejecutantes, sin embargo, carecen de un sustento conceptual y probablemente no tenga porqué tenerlo, ya que el objetivo de estos videos es la muestra de la técnica. No obstante, a la gente le gusta este tipo de muestras y son de su admiración considerándose buenas obras de arte. Las personas le dan una importancia a ciertas cualidades estéticas que esperan de las artes, surgiendo así la idea de que arte es aquello que es bello estéticamente al apelar al realismo.

Esto es trasladado a la educación, en donde se les da valor a las artes porque estas deben ayudar al desarrollo de habilidades manuales, por lo tanto, vemos que en la educación artística todos apelan al trabajo *bien hecho*, que es aquel que se logra acercar a la *realidad*. Esto impacta en las evaluaciones de los trabajos, ya que estas giran entorno a lo *bien hecho*, según los parámetros de apreciación de los agentes educativos.

De aquí surge la duda sobre si en educación preescolar se podrían realizar trabajos que pretendan ser realistas, si en esta etapa los dibujos son esquemas simbólicos.⁴⁵ Debido a que los niños preescolares hacen sus primeras representaciones en dibujo y algunos de ellos aún garabatean en las hojas, muchos creen que se debe enseñar a dibujar. El considerar el manejo de la técnica en la clase de arte para la evaluación frustra a muchos niños que no tienen dichas habilidades y que no tienen por qué tenerlas. Entonces, surge otra apreciación errónea que es pensar que el artista nace con habilidades especiales para hacer obra realista.

44 Keith Moxey, "Estética de la cultura visual en el momento de la globalización" en Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización, José Luis Brea, ed. Reimpresión (España: Akal, 2015), 33.

45 Juan C. González, Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: Categorización, percepción y conceptualización (México: Siglo XXI, 2006), 29.



De esta manera, parece ser que el artista es un ser con habilidades de representación miméticas y emotivas que lo hacen diferente al resto de los individuos, dando el pretexto para pensar que una educación en las artes es casi absurda, pues se cree que se nace artista.

Por otra parte, parece ser que la producción artística no tiene un sentido práctico para la sociedad. Los agentes educativos y las instituciones instan al pragmatismo de todo conocimiento adquirido, por tal motivo, surgen grandes esfuerzos por darle un sentido práctico dentro de la educación justificando el aprendizaje del dibujo o del control de las emociones.

Se han sumado diversos esfuerzos por hacer que las artes tengan un papel importante dentro del currículo, buscando la practicidad universal. Se piensa que en la enseñanza todas las disciplinas deben de tener un mismo objetivo o bien el mismo camino, pero si se reflexiona desde las artes, dándole su valor como disciplina, se podrían encontrar beneficios que, claro está, no siempre tienen que ser los que las instituciones o agentes educativos esperan. En estos esfuerzos alejados de la disciplina para buscar un sentido a las artes en la educación preescolar y en un trabajo transversal del currículo, se ha utilizado a las artes como un medio para aprender y no como una disciplina que genera conocimiento *per se*.

Otros más han tratado de justificar su necesidad diciendo que actualmente nos encontramos en un medio visual. Las nuevas estrategias están basadas en elementos visuales y de ahí la necesidad de inclusión de las artes para la enseñanza de otras disciplinas. No obstante, las artes no sólo se enfocan en lo visual, como ya se mencionó anteriormente.

También se tiene la creencia de que la utilización de las artes sirve para desarrollar la creatividad y, aunque las artes sí la detonan, es importante aclarar que la creatividad también se da en otras disciplinas, ya que ésta se cultiva a partir de la resolución de problemas.

Ninguna de las interpretaciones antes citadas es equivocada en sí, lo que ocurre es que las afirmaciones que se hacen se

convierten en categorizaciones cuasi axiomáticas, cuando en realidad en la creación artística todas estas características están presentes en una dialógica contextual compleja. Lo que daña a la educación artística son las percepciones de verdades universales de los agentes educativos e instituciones, que hacen de estas verdades ejes para un control cognitivo

Primeramente, las artes son una disciplina que requieren de años de trabajo constante. En las artes, al igual que en otras disciplinas, se encuentran implicadas las emociones; la potencia emotiva de naturaleza diversa aparece durante la elaboración y, en algunos casos, permite entrar en transe. Tal y como dice Howard Gardner *“las emociones funcionan de manera cognitiva que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de expectativas y tensiones que luego se solucionan”*.⁴⁶

Al hablar de emociones, nos encontramos con una serie de cuestionamientos sobre sus implicaciones en el proceso cognitivo del individuo. No obstante, debemos recordar que, en el aprendizaje infantil, los procesos son complejos y ninguno se da de manera aislada. Este aspecto se suma a eliminar la idea del arte meramente emotivo, pues la emoción no se puede considerar como un proceso aislado de la cognición, ya que impacta y repercute de manera directa sobre el otro. Ramos Loyo explica que diversos procesos cognitivos como la atención, la memoria, el aprendizaje y el lenguaje están comprometidos en los distintos niveles de procesamiento emocional, por tal motivo, “las emociones tienen una función de comunicación, interacción y mantenimiento de las relaciones sociales”⁴⁷. De esta forma comprendemos que el uso de las emociones en la creación artística se trabaja cognitivamente con la función comunicativa y de interacción de la obra con el espectador.

Existen diversas formas de representación en las artes visuales, para ello se requiere del trabajo constante y conocimiento de la materia y de las herramientas. En este proceso, existe una experimentación que atiende a un fin que el artista determina para la obra. Se requiere de un

46 Howard Gardner, Educación artística y desarrollo humano (Barcelona: Paidós,1994), 29.

47 Julieta Ramos, “Psicobiología del procesamiento emocional”, en Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas, Esmeralda Matute, 2.a ed. (México: El manual moderno, 2012), 65.

trabajo arduo por parte del artista quien a lo largo de su vida ha desarrollado estrategias de manejo de estos elementos en pos de un objetivo. Por lo tanto, no se puede dar tanta importancia a nivel preescolar al resultado de la técnica, pues, para lograr buenos resultados, se requiere de la práctica constante y de una maduración motriz que aún el niño de preescolar está desarrollando.

También es necesario considerar que, para el artista, es importante el proceso de la maduración en el uso de una técnica. Tomando en cuenta esto, si los niños inician con una práctica manual, lo importante es el proceso de construcción, de trabajo y no el resultado, el acabado y supuestamente lo bien hecho al momento de realizar la evaluación. En este aspecto, Gardner apunta de igual forma que los artistas están más interesados en los procesos y no en los productos, por ello en la clase de arte a nivel preescolar es importante considerar los procesos en la producción y no comparar los trabajos infantiles con los del adulto.⁴⁸

Las artes tienen procesos complejos que bien pueden tratarse dentro de la educación y no limitarlas en ser herramientas o soportes para las demás materias, ya que el artista es interdisciplinario. Como se mencionó, el artista trabaja la técnica en función de un objetivo, de igual manera para cumplir sus objetivos se acerca a conceptos o estrategias de otras disciplinas en beneficio de la obra. Podemos ver obras artísticas donde el autor se acerca a términos o aspectos de la química, fenómenos de la física, de las matemáticas, de la psicología, historia, antropología y literatura, todo esto para cumplir con sus fines. Las artes no son sólo para ser soporte de las demás disciplinas, sino que, dentro de ellas mismas, estos conocimientos se transforman y se analizan de diferentes formas y en ello podrá encontrarse la educación transversal.

Esta situación del currículo transversal, también se da a nivel preescolar, como ejemplo, se evidencia que, en la práctica dentro del aula preescolar, constantemente se dan momentos en los que actividades de la clase de arte tienen incidencia en

otros temas del currículo y que las educadoras trabajan en clase con los niños esos aspectos, pero el enfoque que se da en la clase de arte es desde la perspectiva de las artes únicamente.

En la clase de arte, los docentes que no son artistas le dan mucha importancia a lo estéticamente bello y a la técnica. En las artes es importante la técnica porque atiende a un objetivo, si no hay un objetivo y sólo se trabaja con la técnica, sería un acto sin sentido. Muchos consideran que poner a los niños a trabajar con diversos materiales en la clase permite la experimentación de estos, sin embargo, para que haya experimentación, se debe tener un objetivo. Un ejemplo es introducir el siguiente cuestionamiento ¿Para qué puede servir este material en la pintura, escultura o en el proyecto artístico que se esté trabajando? etc., ya que muchas veces sólo se les pone a los niños los materiales sin un objetivo claro.

Actualmente, se requiere reflexionar sobre los aportes visuales de las artes, ya que estos no son totalmente visuales, pues el artista tiene una necesidad de experimentar de diversas formas a través de los sentidos. De esta forma, encontramos expresiones artísticas como el performance, la instalación, el arte objeto, el videoarte, el arte sonoro, donde si bien está implicado lo visual, damos cuenta de que incluye a otras formas de trabajo como lo kinestésico, lo sonoro y lo olfativo.

Es interesante mostrar la existencia de ciertos aspectos que ocurren en las artes y que no son muy considerados para la educación artística a nivel básico, nos referimos a las artes y la lectura. También no se reflexiona al pensar en arte sobre la práctica de investigación y la práctica filosófica, donde hay una reflexión de carácter ontológico, es decir, no se queda en el ámbito emotivo, la reflexión es más trascendental. Por ello, la lectura es sumamente importante para el artista en el proceso de creación y de investigación.

Constantemente, el artista hace uso de diversos soportes lectores para la producción intelectual de la obra. Tan importante es la lectura en la creación artística que se llegó a

48 Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* (Barcelona: Paidós, 1994), 47-48.

reflexionar directamente sobre el soporte por excelencia de la lectura, el libro, así se creó el libro objeto y el libro de artista, otros soportes de expresión en las artes.

Un aporte cognitivo más que da la lectura a las artes tiene que ver con la alfabetización y el dominio de conceptos y principios formales de la propia disciplina. Este dominio de conceptos es el cuarto tipo de conocimiento según Gardner⁴⁹. Para Gardner el conocimiento se adquiere en cinco etapas. La primera es a través de las percepciones. La segunda es un conocimiento simbólico. La tercera es el que se suscita en un entorno escolarizado. La cuarta responde al dominio de los conceptos. La quinta al conocimiento especializado⁵⁰. Por tal motivo, es importante trabajar a temprana edad con el pensamiento simbólico. En las artes, el trabajo simbólico tiene frutos a través de la lectura.

Por la complejidad que poseen las artes, se comienza a trabajar con elementos propios de ellas a nivel preescolar y esta enseñanza debe de ser ejercida por los propios artistas. Si bien esto podría ser difícil de llevar a cabo, es necesario, ya que la capacitación en artes para ser impartidas por educadores sería difícil debido a los prejuicios que puedan tener. La educadora tendría que trabajar más con conceptos propios de las artes y evitar caer de nuevo en los errores interpretativos antes mencionados. Pero para poder hacerlo, necesitaría reflexionar sobre su visión de las artes, reconceptualizar e identificar cómo su identidad, cultura y sociedad determinan sus relaciones de poder dentro del aula, de esta forma, podría cambiarse los prejuicios entorno a la educación artística, labor titánica y probablemente alejada de sus objetivos como educadora.

Por último, es necesario reconocer que ¿Quién mejor que el artista para enseñar el tema de las artes? Ya que él es capaz de crear y compartir experiencias a partir de su disciplina para hacer que el niño de educación preescolar tenga sus primeros acercamientos a las artes. El artista ama las artes y está comprometido con ellas y con su enseñanza. No obstante, nos cuestionamos ¿Cómo podría el artista

adentrarse en la enseñanza de las artes a nivel preescolar, bajo estas percepciones y condicionantes de enseñanza? Nuestra propuesta se apoya del uso de la lectura como estrategia. Sin embargo ¿Está la lectura exenta de control cognitivo? ¿O también, al igual que las artes, se ve sometida al control de los agentes educativos?.

1.2.2 Miradas caprichosas a la lectura

Al hablar de lectura, el ambiente se torna confuso y lleno de preocupaciones. Todo el mundo expresa su opinión en torno a ello, podemos escuchar afirmaciones sobre su indiscutible importancia en el desarrollo humano, junto a aclamadas peticiones y condenas a quien no lee, juicios y críticas porque la ciudadanía debería de leer más y observaciones a la necesidad de crear un país de lectores. Sin embargo, muy poco se lee o al menos eso pareciera.

En la *Encuesta Nacional de lectura 2015*⁵¹, cuando se habla de la lectura, se refieren a los diferentes soportes de textos que hay, considerando también los soportes digitales. Se sabe que existen diferentes tipos de soportes de lectura, y la población en general constantemente hace uso de estos soportes. De hecho, en la *Encuesta Nacional de Lectura*, se menciona que el soporte más leído es el libro, seguido por el periódico. Pese a la digitalización de los soportes de lectura, las publicaciones físicas continúan teniendo gran aceptación entre el público lector mexicano.

La encuesta también considera la lectura de la piratería, que ha aumentado con la digitalización, pero cabe hacer notar que también ha aumentado el número de lectores. La gente tiene mayor acceso a los soportes de lectura de manera ilegal, pero también, muy probablemente, esto suceda debido a los costos de los libros. Dentro de los vicios culturales, hacemos notar que somos un país propenso a no pagar o buscar la manera de no pagar por los servicios y los bienes.

49 Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* (Barcelona: Paidós,1994), 57.

50 Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* (Barcelona: Paidós,1994), 55-58.

51 Véase, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, *Encuesta nacional de lectura y escritura 2015- 2018*, (México: CONACULTA, 2015).



Gracias a los medios digitales, la gente se puede acercar a diversos contenidos. Sin embargo, se piensa que no todos los contenidos en el espacio de la red son de calidad, propositivos ni ayudan a la construcción de un pensamiento reflexivo. Ante esto, se podría cuestionar ¿Quién es el encargado de la reflexión? ¿El libro, el lector, una dialéctica entre ambos, o una dialógica?

La mayoría de los libros que leen los adultos son libros de novelas, periódicos, auto ayuda, informativos y manuales. No debemos juzgar este tipo de lecturas como malas, simplemente, el universo de la lectura es más vasto como para sólo hacer uso de estos recursos.

En los resultados de esta encuesta podemos notar que existen diversas variables que impactan en las formas de lectura que se establece en la población mexicana, entre ellos se encuentran, la obligatoriedad o el placer por la lectura, el analfabetismo en el país, las condiciones económicas, la diferencia de idiomas etc.

El último aspecto es importante, ya que su poca consideración en la generación de recursos de diversos idiomas es una limitante para que las diversas culturas dentro del país puedan tener acceso, pues deben aprender la lengua mayoritaria, que es el español, para poder acceder a estos libros.

Entonces el problema de la lectura en México puede deberse a situaciones más allá de la apatía y también situarse en la inaccesibilidad de los propios soportes, el mal uso de los mismos, el cambio de soportes digitales, la limitación de los recursos a sólo un tipo de lectura y la reproducción ilegal de los mismos o la poca motivación a descubrir diversos textos y temas por no sentirlos vinculados a sus necesidades o a su realidad (esto si pensamos en una dialógica, es decir, cuál es la función que tiene ésta para el lector). Si se ahonda más en los diversos tipos de lecturas y de soportes, se encuentran nuevos beneficios, pero a su vez con aspectos dudosos sobre la apropiación de textos.

Se han puesto sobre la mesa de manera general algunos aspectos a considerar en la lectura a nivel del adulto para poder

contestar a la pregunta inicial con valor cuantitativo, sobre si se lee o no en nuestro país. La respuesta es que poco más de la mitad de la población en México lee, pero creemos que la preocupación esencial se encuentra no en lo cuantitativo, sino en lo cualitativo, en la lógica operante de sus lecturas, es decir, cómo y qué impacto tienen en su identidad, en la cultura y en el desarrollo de esta misma, así como de los individuos y cómo son sus procesos de lectura para la apropiación; sus relaciones de poder con respecto a la sociedad.

Con lo antes expuesto, se muestra que la lectura está ligada a las acciones coercitivas y necesidades culturales de nuestro país. Esto impacta de manera directa en la educación infantil y en el vínculo que el infante tendrá con la lectura, así como el uso que hará de ella.

La demanda de lectura o de la poca disposición de ésta no sólo viene del grupo de intelectuales o de las editoriales. La encontramos en los agentes educativos, quienes reclaman al niño por su poco gusto por la lectura.

La queja general del desencanto de la lectura se sitúa en la institución escolar. Ante esta preocupación de los agentes educativos por escudriñar en dónde está el problema y de quién es la culpa, siempre será el niño el culpable. Sin embargo, gracias a los datos antes mostrados sabemos que, muy probablemente, algunos profesores, sin vocación, leen por obligación, o sólo leen el periódico, y que los padres de los niños, que menos gustan de la lectura, tampoco leen otro tipo de soportes o hacen lecturas por placer. En otras palabras, la lógica que opera en la lectura es como un elemento de discriminación y estratificación del individuo entorno a su practicidad.

Este fenómeno social de la lectura donde las personas no son sinceras sobre sus propias prácticas lectoras se torna preocupante. En realidad, puede que no les interese ser lectores asiduos, pero sus juicios se muestran firmes al darle un valor elevado a la lectura por convención social. Ante el temor de





una desvalorización del individuo social, la solución para los padres es insistir en la práctica lectora de sus hijos solicitando a la escuela su pronta enseñanza para el beneficio de ellos. Se busca ser colocados en la cima de su estatus práctico y, desde que es incorporado el niño a la educación preescolar, se exige de manera inmediata el acercamiento a la lectura. Por ello, en la educación preescolar, se enseña a leer.

Pero ¿Qué es lo que ocurre realmente? ¿Por qué esta necesidad del colectivo social de la lectura? ¿Por qué incluirla lo más pronto posible en la educación si la sociedad misma lee obligada? ¿Por qué obligar a los niños a aprender algo con lo que los adultos están poco familiarizados?

Descubrir el origen de los problemas de valorización del individuo por la lectura, ayudará a entender la falla de los múltiples esfuerzos por fomentar la lectura y, más aún, se entenderá su importancia en estrategias didácticas para las artes y como está vinculada con éstas.

Sorprende dar cuenta que la problemática es muy antigua como arraigada culturalmente. Desde que se instauró la educación en la época virreinal, no existía como tal la educación preescolar, pero existían las *amigas*, lugares donde la gente de recursos elevados (españoles y criollos) podían llevar a sus hijos. En ellas, un grupo de mujeres mayores eran las encargadas de atender a los niños. A las mujeres de clases altas, sobre todo a las peninsulares, se les enseñaba a leer, pero no a escribir, sólo los hombres podían acceder a la escritura y a la lectura. Ya desde esas épocas se comenzaba con las discusiones y las polémicas sobre el aprendizaje de la lectura en las *amigas* a la edad de seis años. Muchos padres, cuyos hijos no asistían, pensaban que estaba mal que les enseñara a tan pronta edad, aunque muchos otros sí insistían en llevarlos.⁵²

Desde ese entonces, la polémica decisión sobre a qué edad es conveniente aprender a leer es constante. Sabemos que Sor Juana Inés de la Cruz aprendió a leer a los cuatro años en un ambiente poco estimulante para la mujer en el ámbito

intelectual. Estos ejemplos de que a temprana edad cualquier niño es capaz de aprender a leer hacen pensar que la lectura es la respuesta o asegura la inteligencia y el éxito del individuo. Por ello, muchos padres quieren asegurar el éxito de sus hijos a través de la enseñanza, siendo la lectura lo primero en la lista, delegando así su instrucción y perfeccionamiento de la habilidad a la escuela.

Encontramos dos factores importantes en el pronto deseo de padres y maestros por la enseñanza de la lectura. El primero es que leer a menor edad determina que un niño es inteligente y, por lo tanto, exitoso. Este es el prejuicio que circula desde hace siglos en la educación mexicana sobre la lectura. El segundo es que la escuela es la encargada de enseñar a leer. Por tal motivo, desde 1900 con la creación del jardín de infancia en México, se determinó que una de las prioridades del último año sería la enseñanza de la lectura. De igual manera, el aprendizaje de ésta a una temprana edad se sumaría a los deseos de la alfabetización en todo el país y de hacer crecer la educación pública y gratuita en toda la nación.

De esta forma, en el tercer grado de preescolar, comienza la educación y la instrucción de lo que más tarde se considerará lecto-escritura. Esto generaría inconvenientes a los niños que no asistían al preescolar, pues con el tiempo quedaron rezagados en los aprendizajes de lectura, ya que los niños que asisten a educación preescolar estaban más avanzados. Ante esto, la nivelación de los aprendizajes de niños que no habían cursado la educación preescolar se hacía más difícil, lo que permitió al docente de nivel primaria delegar la responsabilidad de esta enseñanza a la educación preescolar. Con esto se da cuenta de la importancia del conocimiento del entorno escolarizado del cual nos habla Gardner.⁵³

Por tal motivo, se considera que la obligatoriedad de la educación preescolar permite que todos los niños accedan a los mismos beneficios de la lectura y que tengan las mismas oportunidades que los demás, lo que evitaría el rezago educativo. Sin embargo, cabe hacerse la pregunta ¿Es pertinente la enseñanza de la lectura a nivel preescolar?

52 Pilar Gonzalbo, *La educación de la mujer en la nueva España, Antología*. (México: SEP, 1985), 50-70.

Encontraremos muchos teóricos que defienden la enseñanza de la lectura a nivel preescolar y muchos otros que la condenan pues el niño de educación preescolar no tiene la madurez cognitiva necesaria para poder aprender. Sin embargo, los detractores apuntan que el niño de hoy día posee mayores habilidades pues es más estimulado que el niño de antes y puede serlo a partir de un contacto más pronto con libros desde su nacimiento (por ejemplo: Glenn Doman).

Si bien es cierto que actualmente hay diferentes estímulos en el infante, también es cierto que otros estímulos se han perdido. Se apela a que, con las tecnologías digitales, el niño tiene mayores actividades y demuestra su inteligencia avanzada, lo cual gestó la falsa idea del nativo digital. En realidad, existen varios errores interpretativos o exageraciones, por lo cual nos permitiremos en este primer apartado de la lectura hablar sobre los errores interpretativos de los fines de la lectura actualmente.

Lo primero que hay que preguntarse es ¿Qué es leer? Según Garrido Felipe, leer es:

*Descifrar los mensajes que los signos guardan, reconocerlos, interpretarlos y comprenderlos, decodificando los sistemas de signos organizados en un lenguaje de sistemas de signos con sus reglas que permite formular y comprender*⁵⁴

Se observa que la lectura está ligada a la lengua materna que se aprende por la socialización, no en la escuela. Los individuos aprenden a hablar en sus casas y a partir de la comunicación con las personas. Esto nos permite identificar el primer error interpretativo, donde la lectura es tratada como un objeto de enseñanza. Este error nos lleva a comprender por qué se le encomendó a la escuela la responsabilidad de la enseñanza de la lectura.

Al ser considerada un objeto de enseñanza, su lugar queda supeditado a la escuela, y la responsabilidad familiar se limita. Esto es uno de los principales problemas, ya que la lectura, como lo marcan diversos expertos promotores de ésta, no es objeto de enseñanza, es una destreza que se desarrolla a través de la práctica y es una herramienta para acceder a diversos conocimientos.⁵⁵

Si bien el niño sí requiere de aprender las letras y su relación con los sonidos, la escuela no es la única responsable de su enseñanza, pues la lectura es un bien cultural. Su aprendizaje es importante para acceder culturalmente a la información de una determinada sociedad con un idioma determinado. Wolf Maryanne nos indica en una entrevista para BBC mundo que “La lectura es un invento cultural que, tal como la conocemos, comenzó hace aproximadamente 6.000 años”.⁵⁶

Si la lectura fue un invento cultural, su objetivo era “el ser una importante vía de transmisión cultural”⁵⁷. En ella intervienen una serie de factores contextuales culturales que la hacen posible para su comprensión y que permite su proliferación en una sociedad. Entonces, el aprendizaje de la lectura no debe de ser forzado, pues éste se da de manera paulatina siempre y cuando el contexto lo estimule de una forma sana.

El error que se comente atiende a la temporalidad, a los currículos y a la hegemonía en los resultados educativos que se les exigen a los docentes. El niño lee como una obligación escolar, para cumplir con una evaluación dentro del currículo escolar en una especie de competencia estresante y sin sentido, donde compartir la lectura en el ámbito cultural queda de lado y los participantes de dicha competencia sólo son los niños. Los adultos, padres y profesorado verán cumplidas sus expectativas de superación personal en estas pequeñas criaturas, aunque ellos carezcan de las mismas aspiraciones que les ponen.

53 Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* (Barcelona: Paidós,1994), 56.

54 Felipe Garrido, *El manual del buen promotor: una guía para promover la lectura y la escritura*, Primera reimpresión (México: Edukal, 2013), 33.

55 *Ibíd.*, 92.

56 Maryanne Wolf, “¿Cómo aprende el cerebro?” entrevista por Analía Llorente, BBC mundo, 23 enero 2017.

<http://www.bbc.com/mundo/noticias-38112045>

57 Michèle Petit, *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*, 1.a ed. (Ciudad autónoma de Buenos Aires: FCE, 2015), 30.



Si se entiende que la lectura es un aspecto del ejercicio cultural, entonces, se comprende que la mejor manera para que el niño aprenda a leer es a partir de la práctica acompañada de padres y docentes, donde se comparte y se abre el diálogo. Tal y como menciona Petit Michèle: la lectura se trata de compartir, no de imponer y lo importante es la apropiación desde el comienzo de la vida. Lo primordial es ocuparse más en los procesos de lectura, es decir, no cuánto lee, sino, cómo lee, con quién lee, para qué se lee.

Si se entiende que la lectura es un aspecto del ejercicio cultural, entonces se entiende que la mejor manera para que el niño aprenda a leer es a partir de la práctica acompañada de padres y docentes, donde se comparte y se abre el diálogo, tal y como menciona Petit Michèle, la lectura se trata de compartir, no de imponer y lo importante es la apropiación desde el comienzo de la vida.⁵⁸ Lo primordial es ocuparse más en los procesos de lectura, es decir, no cuánto lee, sino, cómo lee, con quién lee, para qué se lee.

El niño puede leer con sus padres en cualquier lugar, en la habitación a la hora de dormir, en la sala, en un parque o una biblioteca, en el transporte cuando el niño pregunta sobre qué dicen los letreros, los libros infantiles o los anuncios; puede leer acompañado de sus padres, hermanos o en el caso de la escuela de sus compañeros, ya sea en el jardín, en el patio, en el salón o en la biblioteca, pero acompañado de los adultos, compartiendo, dialogando sobre diversos soportes de textos que hay. De esta manera el niño puede participar y comenzar a acercarse a la lectura. No se trata de leer por leer, debe haber una intención que surja de una necesidad, ya sea informativa, de placer o por compartir. De no existir un objetivo, se volvería a tratar a la lectura como un conocimiento, regresando al error interpretativo original, donde es tratada como objeto de enseñanza.⁵⁹

Se debe acercar la lectura a niños de educación preescolar siempre y cuando esté claro cuál es el objetivo que la lectura va a tener en el infante. No importa si el objetivo es recreativo

mientras se esté consciente de éste mismo, pues suele suceder que en la escuela todo se enseña bajo estándares y métodos lineales. Si no se concientiza sobre los objetivos, una lectura recreativa puede perder su intención y transformarse en algo obligatorio y aburrido. Los promotores de lectura Lerner, Felipe Garrido y Michèle Petit hablan de este acercamiento a la lectura desde la etapa de gestación. Pero, para poder llevarlo a cabo, es importante tener claro que el fin de la lectura no es el desarrollo de la inteligencia, pues, de ser así, este sería el segundo error interpretativo.⁶⁰

Como ya se mencionó, hay una creencia de que la lectura está ligada a la inteligencia. Los exámenes para medir la inteligencia se han centrado en la comprensión de lectura, lo cual ha ayudado a creer que sólo se puede ser inteligente si se lee a una edad más pronta. Este error es entendible cuando vemos que para poder acceder a la mayor parte del conocimiento se debe saber leer. Sin embargo, aquí nos encontramos con un aspecto bastante engañoso, por lo que se propone cuestionar ¿Qué es saber leer?

Saber leer o leer fluido no precisamente asegura la comprensión, sobre todo en el nivel escolar básico. El saber leer no garantiza el rendimiento escolar, pues, aunque la lectura permite el acceso al conocimiento escrito, existen otras formas de conocimiento que no precisamente se adquiere con la lectura, también se adquiere, por ejemplo, de manera empírica.

De acuerdo con la definición de la lectura que proporciona Felipe Garrido, se puede reconocer, interpretar y comprender los signos, pero para aprender a leer es necesario querer leer o querer aprender, entendiendo el objetivo de la lectura. Por ejemplo, un niño en educación preescolar puede aprenderse de memoria el abecedario y las vocales sólo porque se lo piden, pero si no tiene claro el objetivo, más aún, si se siente presionado se aprenderá de memoria palabras, pero no quiere decir que por eso le guste leer y que comprende los enunciados que comienza a descifrar, probablemente los entienda, pero no

58 Ibid., 29.

59 Delia Lerner, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario (México:FCE, 2001), 51.

60 Michèle Petit, Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural, 1.a ed. (Ciudad autónoma de Buenos Aires: FCE, 2015), 43.

comprenda el sentido de dicha actividad. De hecho, muchos niños leen muy bien en la escuela, pero creen que sólo deben hacerlo dentro de la institución, debido a las presiones en las que se encuentran, por tal motivo, no leen en casa, o bien, cuando hay que hacer una lectura, no la realizan pues no hay un fin claro para ellos, pues no se les ha estimulado para comprender los objetivos de la lectura y sólo se les ha impuesto, por lo que terminan sin encontrar un sentido en ello.

Si no existe en el niño una comprensión del objetivo de una lectura, así como comprensión de la propia lectura que realiza, entonces con mucha dificultad ésta podrá garantizar el supuesto *éxito escolar* y la tan ambicionada *inteligencia*. En la lectura, debe de haber comprensión, pero también es necesario agregar otro elemento, la emoción.

Cuando un niño entiende el objetivo de la lectura y todo lo que ésta le permite conocer, el niño identifica también sus necesidades de lectura las cuales al ser satisfechas generan emoción, esta emoción facilita la apropiación del texto. Al momento de haber emoción, se aleja del sentido de la obligación y, entonces, se puede apropiarse del texto y puede ser llevado a la vida del lector infantil. Uno de los fines más importantes de la lectura según Lerner es la de dar sentido a la propia experiencia, donde existe un propósito didáctico y un propósito comunicativo⁶¹. En pocas palabras, ayudar a construir el significado cultural de la lectura crea lectores como tal.

Si bien se espera que, al leer un texto, el niño comprenda éste, la apropiación podría ser la culminación de la finalidad de la lectura, el sentido dialógico. Si el fin de la lectura en la escuela es generar lectores, se requiere que estos sean autónomos, que por impulso propio lean, por ello se debe mantener en el proceso cognitivo una emoción positiva. Además, un lector se vuelve autónomo cuando se apropia de la lectura, dándole a ésta un uso práctico o cubriendo una necesidad.⁶²

Esto es uno de los más importantes resultados que puede dar la buena iniciación y práctica social de la lectura. Implica que el sujeto logra acercarse a ella y es capaz de seleccionar y descartar lecturas según un objetivo, propósito o un problema que se plantee. El lector autónomo tiene una conciencia de lo que comprende y de lo que no comprende. Según Garrido Felipe, el lector autónomo desarrolla 3 formas de pensamiento: abstracto, utópico y crítico⁶³. En este punto, damos cuenta de que, si bien la comprensión es necesaria para el aprendizaje, también es importante la crítica y la sinceridad, pues el lector puede darse cuenta de que no comprende una lectura. Esto es valioso pues trae nuevas oportunidades de aprendizajes y necesidades.

Por ello se insiste en no obligar al infante a leer, para que éste pueda alcanzar a ser un lector autónomo. El infante comienza a hacer uso de la lectura para el aprendizaje del tema de artes, lo cual no significa que nuestro objetivo sea que, a esta edad, se convierta en un lector autónomo, pero sí que inicie el camino a la autonomía con el uso de esta herramienta para el aprendizaje. En este punto, la lectura realmente potencia el aprendizaje gracias a la apropiación.

Esto último nos aclara cual es el fin de la lectura en la escuela. Lo que se debe hacer es generar lectores, más que enseñarles a leer rápido, sin sentido o sólo como una acción de la escuela misma. Lo importante es acompañarlos haciendo uso de la lectura, para apropiarse de ella en su beneficio y de los diferentes soportes lectores, sin olvidar arriesgarse a leer cosas diferentes.

Al entender que, por medio de la lectura, se benefician los niños para la adquisición de conocimientos diversos de la cultura escrita, entonces podemos alejarla de un tercer error interpretativo que es: la lectura sólo atiende a una disciplina en la escuela.

La lectura no sólo le pertenece a un ámbito en el currículo. La lectura les pertenece a diferentes disciplinas, pues, como ya se mencionó, es un bien cultural. Así se erradica la idea elitista de

61 Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (México:FCE, 2001),126.

62 Felipe Garrido, *El manual del buen promotor: una guía para promover la lectura y la escritura*, Primera reimpresión (México: Edukal, 2013), 20-24.

63 *Ibíd.*, 23.

que sólo personas con elevado nivel intelectual son las que leen o que personas con un perfil dirigido a las ciencias matemáticas no gustan de leer. Existen muchas malas interpretaciones al pensar que la lectura sólo es importante para una disciplina, esto lleva a pensar que existen disciplinas que no hacen uso de la lectura y sus repercusiones las observamos a nivel licenciatura, donde hay resistencia a la lectura.

En este caso, debido a que la disciplina de las artes utiliza el lenguaje visual, existe la idea de que las artes y la lectura no están vinculadas. Sin embargo, la lectura es importante en las artes como en cualquier otra disciplina. Y es un recurso muy utilizado por los artistas para el apoyo y la generación de ideas. La lectura es el medio de muchas y muy variadas disciplinas, por lógica está también vinculada a las artes.

Estos son los tres principales errores que se comente con la lectura dentro de la enseñanza preescolar. Aclarado esto, podemos entonces pensar en las formas en que se puede utilizar la lectura para el aprendizaje del currículo escolar, en específico de las artes. Entonces, la siguiente pregunta que debe de realizarse es ¿Se podrá hacer uso de este recurso en una estrategia para la enseñanza de las artes aun cuando el niño de preescolar está empezando aprender a leer? Para poder contestar a dicha pregunta, primeramente, se requiere del conocimiento del papel que juegan las artes y la lectura en el contexto educativo preescolar de México.

1.3 *La educación artística mexicana en etapa preescolar*

La aceleración de información y tecnologías es un factor que dificulta la elaboración de un currículo que pueda responder a dichos cambios, por lo que, la institución educativa no puede asegurar de que, al efectuar reformas, éstas puedan beneficiar a generaciones posteriores. No es posible pensar en un cambio curricular continuo, debido a las formas en que funcionan las instituciones educativas. Ante este panorama de crisis institucional educativo, el infante sigue desarrollándose dentro de las instituciones educativas que no atienden las necesidades reales de su contexto, además de que la disciplina de las artes se encuentra supeditada a dichas disposiciones.

Las artes tienen nuevas herramientas para el aprendizaje, así como nuevos escenarios donde estos se desarrollan debido al giro técnico. Los nuevos escenarios estimulan el desarrollo sensorio-perceptivo del infante, lo cual podría permitirle efectuar nuevas formas de lectura sobre su mundo a edad más temprana, siendo de esta manera más incluyente. Para llevar a cabo una adecuada intervención en este nuevo panorama educativo, varias instituciones de carácter público y privado se han acercado al enfoque holístico de la educación.

Dado al impacto que está teniendo dicho enfoque en la educación, es importante realizar una reflexión sobre los aspectos más sobresalientes en los cambios educativos mexicanos y su influencia en torno a las artes y la lectura, así como evaluar los resultados, para identificar los desaciertos dentro del sistema educativo, que ayuden a proponer un trabajo eficiente, que garantice el empleo acertado de dicho enfoque educativo.

Al profundizar en ello, se podrán observar varios aspectos que son indispensables para estudiar el panorama educativo. Así se vislumbra, a partir de estas vicisitudes, que existen diversos elementos que merman la efectividad de los enfoques. Dilucidar dichos elementos permitirá trabajar en ellos para que estos no continúen afectando la educación, haciendo que las nuevas propuestas educativas realmente sean diseñadas bajo la conciencia de un escenario real y con un único objetivo sincero: la educación artística infantil.

Para poder proponer una estrategia didáctica dentro de la educación pública es necesario conocer sobre los hechos que recientemente acontecen en torno a ella, pero también es importante evidenciar que esta problemática no es nueva y que el problema de las reformas educativas, tiene un largo recorrido dentro de la historia en México y seguirá siendo así de no prestar atención en los errores que se han cometido. Es necesario hacer un revisión a los cambios que han ocurrido entorno a las políticas educativas, currículo y a la institución responsable de llevarlas a cabo, ya que ésta tiene gran injerencia en la educación nacional.

En México, las filosofías educacionales cambian de acuerdo al gobierno y son visibles en las reformas constitucionales, por ello, la educación preescolar también ha pasado por diversos cambios. Sin embargo ¿Por qué estos cambios han tenido tanta demora y poca injerencia en los resultados educativos? ¿Qué implicaciones han tenido en la educación artística?

1.3.1 Evolución de la educación artística preescolar y la lectura en México

Existen diferentes etapas importantes dentro de la escuela preescolar, momentos en los que se han llevado a cabo reformas educativas que han beneficiado el currículo. Se han tenido consideraciones legales y sociales para seguir avanzando en su crecimiento. Dentro de estos cambios, también se han modificado las percepciones que se tienen de la educación artística y de la lectura.

El primer cambio que tuvo la escuela preescolar fue en 1917 al hacerse pública y laica gracias a Francisco J. Mújica, quien lideraba esta postura. En este momento, la enseñanza de la lectura para la alfabetización del país era parte de los ejes importantes de dicha reforma, y la perspectiva de las artes estaba mayormente en el teatro y la oratoria.

Las reformas de 1934 en la educación preescolar tomaron el giro socialista. Se invierte en estancias maternas para mujeres trabajadoras, dando un acceso a un mayor número de infantes que entraran en la lógica de enseñanza preescolar de la lectura. Sumando a ésta la perspectiva socialista y de participación, donde se incluye a artistas como propagandistas del pensamiento socialista, no obstante, su participación es mínima dentro de la escuela preescolar. Su injerencia en la educación preescolar es sólo como difusores del pensamiento por medio de murales o fotografías de sus trabajos ilustrando los libros de texto. El siguiente cambio se realiza en 1946, mitigando el discurso socialista. En 1979, el currículo estaba organizado en temas, los cuales se llevaban a cabo en centros

de interés. De entre los temas, se encontraban contempladas las artes y, aunque estaba centrado en la educación integral, su corte era más científico.⁶⁴

En 1989, La convención de los Derechos del niño es aprobada internacionalmente por los estados participantes, lo que cuestiona las formas en las que se ejerce la práctica docente y el currículo, cuidando que éste no violente los derechos del niño en torno a la educación. Las recomendaciones del derecho a la educación quedan establecidas en los artículos 28, 29, y se hacen consideraciones de los artículos 30 y 31 en La Convención de los Derechos del niño, UNICEF, los cuales argumentan que:

Inciso 1 artículo 28 Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho.⁶⁵

Inciso 2 artículo 31 Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.⁶⁶

Junto con los cambios de leyes se modifican los contenidos, por lo que, en el ámbito de la educación se empezaron a manifestar las primeras consideraciones de intervención artística a nivel preescolar a partir de los derechos del niño. También los esfuerzos por incrementar los hábitos de lectura desde el preescolar generan en los años 80 la creación de los libros del rincón y la aplicación de bibliotecas, rincones de lecturas y rincones de actividades recreativas. En estos años, el currículo se organiza por áreas de desarrollo y, de acuerdo con cada área, se ejecutaban en los espacios. El rincón relacionado con las artes era el de expresión gráfico-plástica, y aunque existía el rincón de construcción, este se concebía separado de las artes.

64 Elizabeth Becerra Jiménez, *Los programas de educación preescolar en México*, (Michoacán: UPN, 2005), 100.

65 Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español 2006, 22.

66 Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español 2006, 23-24



En 1983, la subsecretaría de educación elemental, para apoyo a los docentes que no sabían cómo abordar los rincones de expresión gráfico-plástica, genera un programa recreativo con enfoque de actividades artísticas. Con la asesoría del Doctor Eduardo Chávez Silva, consideradas como actividades gráfico-plásticas, incluían: pintura, escultura y grabado⁶⁷. Este proyecto estaba considerado para replicarse en escuelas preescolares, pero también en los CENDI (centros de desarrollo infantil). En los años subsecuentes, de 1989 a 1994, existen más intervenciones artísticas para la práctica, debido al programa para la Modernización Educativa en donde se actualizaron los programas.

La siguiente gran reforma tiene lugar en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Esta posee un gran valor para el nivel preescolar, pues anteriormente sólo se lo mencionaba en la Ley Federal de Educación. Con esta reforma, se lo integra en el artículo 3o constitucional. Además, es sustituida la Ley Federal de Educación, por la Ley General de Educación, donde se realizarán las subsecuentes reformas. En 1993 se generan más escuelas preescolares y aumenta la matrícula⁶⁸. Estas acciones influyen en los cambios de los enfoques y del currículo, que se vio modificado en 1992 para la escuela preescolar. Su consideración en la constitución es resultado de las mejoras educativas que tenían los niños que asistían a dichos centros escolares. En esos años, los principales retos eran aumentar la cobertura de la educación preescolar. Sin embargo, no se pudo concluir la meta, pese a que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica operó por más de una década. Durante 1992, el currículo estaba organizado por dimensiones del desarrollo, para trabajar con el método de proyectos que estaba agrupado por bloques de juego y actividades, correspondiéndole a las artes: sensibilidad y expresión artística.

La siguiente gran reforma que vio beneficiada a la educación preescolar se da el 10 de diciembre del 2004, con

la reforma a la educación preescolar donde es reformado el artículo 4o de la Ley General de Educación, haciendo la educación preescolar obligatoria:

Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior.⁶⁹

Del 2004 al año 2008, se lleva a cabo La Alianza por la Educación donde se realiza una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, reformando los enfoques y asignaturas a nivel preescolar. Esta reforma realizó un cambio significativo en las formas de enseñar a partir de los Estándares Curriculares que se pensaba con una perspectiva integral y enfocado en el niño.⁷⁰

Para la definición de estos estándares, se contó con el apoyo del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, de la UPN, UNAM y UAM. La participación de estas instituciones permitió poner énfasis en los materiales y libros de texto, con una proporción entre el texto y la imagen, dando una mayor participación a las imágenes y a los procesos lectores.⁷¹

Aunado a estos cambios, se incluye de forma más explícita la participación de las artes, en específica, de las artes plásticas. Anteriormente, la intervención de las artes se había realizado como una forma recreativa en la educación preescolar. En dicha reforma curricular era necesario tomar consideraciones para que las artes formasen parte de las asignaturas indispensables en el currículo escolar y esto se logró a partir de las competencias y de los campos formativos. El campo formativo que le correspondía a las artes era *expresión y apreciación artística*.

67 Secretaría de educación pública, *Programa recreativo*, (México:SEP, 1983), 48-68.

68 Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, 2.a ed.(México: FCE, 2013),71-84.

69 Ley General de Educación, Reforma DOF 01-06-2016.

70 Secretaría de educación pública, *Plan de estudios 2011: educación básica* (México: SEP, 2011), 89-93.

71 *Ibid.*, 23-26.

En el año 2011, la reforma educativa conocida como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), planteaba un nuevo plan de estudios resultado del trabajo realizado del 2008 al 2011. Éste pretendía ser el resultado definitivo a un ciclo de reformas que apostaron a la calidad de la educación⁷². Dicha reforma se basa en cambios a través del currículum por competencias para la vida, centrando el enfoque de acción educativo en el niño.

El programa de educación básica 2011 de la SEP se sustentaba a partir de los aprendizajes fundamentales que el niño debe tener para el desarrollo de las capacidades (conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas) que van de acuerdo a la edad del infante y que se trabaja a través de las competencias intelectuales, estas competencias están agrupadas en campos formativos. El enfoque que se tienen en esta nueva reforma es holístico. Se conserva el campo formativo de las artes que era *expresión y apreciación artística* en nivel preescolar. Dentro del programa, se marcan los propósitos fundamentales que este campo formativo debe cumplir en la educación del infante.

Dicho programa es impartido por la educadora, salvo las escuelas de tiempo completo, dónde la clase es impartida por un docente a fin a las artes, pues fue en esta reforma donde se contemplaba la posibilidad de incluir docentes artistas. No obstante, desde que se incluyen en el currículo de educación preescolar las artes visuales, los resultados de estas prácticas son confusos.

Esto generaba la percepción de que los niños de preescolar llevaban una educación artística desde los tres años y hacía parecer que, en México, los niños disfrutaban de la apertura y acceso a las artes. Sin embargo, la realidad es otra, ya que en la práctica del docente esto no se lleva a cabo debido, entre otras situaciones, al mal manejo de los fines educativos de las artes que marcan el programa.

En las escuelas donde no hay un profesor de arte, quien lleva a cabo el campo formativo es la profesora titular del grupo, utilizando los pocos o nulos conocimientos que tiene de esta materia. Durante el ciclo escolar, pocas veces se logra ver un trabajo comprometido con las artes y, sobre todo, no suele relacionarse con los demás campos formativos, aunque el programa, proponía la transversalidad de las competencias debido al mismo enfoque holístico que se plantea.

La mayoría de las veces, el docente enfoca la temática de las artes a las manualidades, confundiendo la percepción del niño, quien termina entendiendo que las artes son una manualidad, disminuyendo la importancia y valor que las artes pueden tener en el desarrollo del infante, ya que las artes pueden desarrollar otros aspectos cognitivos en el infante.

Por un lado, era benéfico que se considerarán las artes dentro del currículum a nivel preescolar. No obstante, no había la capacitación para pedagogos en las artes, ni capacitación para artistas en la pedagogía. Así que ambos tuvieron que hacer uso de sus habilidades y de la experimentación, para cumplir con la demanda. Esta problemática provocó la difusión de una mala interpretación de las artes. Fue así que se instauraron, como parte del discurso novedoso educativo, las clases de artes plásticas a nivel preescolar y, en realidad, sólo se hacían manualidades.

El plan de estudios 2011 tenía una prospección para el año 2030. Sin embargo, no logró cumplir sus objetivos, pues se dieron nuevas polémicas en el orden de la política y críticas al sistema de educación básica al inicio del nuevo sexenio. En diciembre de 2012, inicia la reforma educativa, teniendo como resultado un nuevo modelo educativo. Se vive otra reforma que manifiesta la crisis histórica del sistema educativo nacional que, pese a sus cambios, no logra cumplir con las demandas sociales. Y se espera que para el próximo sexenio ocurra lo mismo y se genere una nueva reforma educativa con un nuevo currículum.

72 Ibid., 9-11.

En el 2016, surge una nueva propuesta educativa promovida por el presidente Enrique Peña Nieto. En esta nueva reforma, se da un giro, dejando de ser el infante el eje central, como lo era en el plan de estudios 2011, esta vez se pone como eje fundamental la escuela al centro. Con ello se genera otra reforma al artículo 3o Constitucional quedando de esta forma:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.⁷³

Aún queda definido en la Constitución la obligatoriedad de la educación preescolar en México. Sin embargo, continúa siendo el estado quien diseña los planes, programas, métodos y materiales educativos. La ley General de Educación pone de manifiesto quiénes serán los actores del sistema educativo; todas las instituciones educativas que conforman al gobierno, los educandos, educadores y los padres de familia⁷⁴. Este enfoque recuerda la necesidad de incluir en la educación del infante a la sociedad, y que éste se incluye en la sociedad. Así los participantes de la educación pareciera que están en relación recíproca. Se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, encargado de vigilar la calidad de la educación. Ante estos cambios se presenta el Currículo Nacional de Educación Básica, cuyos fundamentos son los siguientes:

Debe establecer los objetivos generales y particulares para el desarrollo de competencias fundamentales que permitan a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones. Esto incluye las herramientas necesarias para la vida familiar y ciudadana, el aprendizaje socioemocional, el aprendizaje permanente y el ejercicio de la autonomía personal.⁷⁵

Haciendo un análisis del nuevo modelo educativo, se muestra que no es tan diferente al anterior del 2011. El currículo contiene los campos formativos que tienen contenidos con un enfoque holístico, donde son importantes en los aprendizajes: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender hacer. Además, es entendida como un proyecto humanista, fundamentado en la educación integral.

Al final de este recorrido por las reformas educativas, no se menosprecia los logros a nivel legislativo que permitieron el crecimiento de la educación preescolar en México. Sin embargo, los aspectos curriculares tienen una serie de problemas para llevarse a la práctica y que impactan en la educación artística. El sistema educativo a nivel institucional no tiene cambios congruentes con el currículo y con las legislaciones. El principal problema recae en las interpretaciones que no pasan a nivel de acción.

Es importante cuestionar si esta nueva reforma será una reforma más cuyas supuestas *buenas intenciones* se quedaron a nivel discursivo. Pues se hace constar que de algún modo, desde que se creó la escuela preescolar, las artes han tenido participación en el currículo, no obstante los resultados no son visibles ¿Qué ocurre en las relaciones entre currículo, reformas, docentes e instituciones que provoca que las artes tengan poca participación en la educación infantil?

Es por eso que, en el siguiente apartado, se realizará una revisión a las reformas educativas de nivel preescolar, ya que, a lo largo de la historia, todas las reformas educativas pretenden ser humanistas e integrales, donde las artes tienen participación, quedando los conceptos sólo a nivel discursivo.

1.3.2 *El discurso de las reformas educativas y sus implicaciones curriculares en las artes y la lectura*

Desde que se instauró la Constitución mexicana en 1917, el artículo 3o ha sido modificado constantemente por las políticas

73 Constitución política de los estados unidos mexicanos, Última Reforma DOF 29-01-2016.

74 Ley general de educación, Última reforma publicada DOF 01-06-2016.

75 Secretaría de educación pública, El modelo educativo 2016: planteamiento pedagógico de la reforma educativa (México: SEP, 2016), 46.

educacionales que giran en torno a las propuestas del estado. Ornelas advierte que la diferencia entre el sistema educativo mexicano y otros de Latinoamérica es la dependencia casi absoluta del estado, el cual evalúa y diseña el currículum, así como los textos en la educación pública.⁷⁶

El discurso de apropiación de la educación por parte del estado es salvaguardar la educación haciendo la escuela pública y de calidad, siendo ésta accesible e incluyente para todos los habitantes del país. Este discurso aplicó en su momento en la escuela preescolar, pues sus inicios se situaron dentro de las clases altas del porfiriato, después de la revolución se generó una propuesta de acercar esta educación al ámbito público. Sin embargo, el discurso se ha gestado a lo largo de varios años, y lo cuestionable es que aún no ha logrado alcanzar su meta.

En la publicación de 2016 del Informe de niñas y niños fuera de la Escuela en México, la UNICEF⁷⁷ indica que en preescolar no asisten a la escuela 1.3 millones de niños, ya sea por falta de ingresos o porque los padres consideran que no es importante. En dicho informe se aclara que desde el 2004 la educación preescolar inició su obligatoriedad en los tres grados y, en la última década, ha aumentado su cobertura, pero aún es escasa comparándola con la población infantil de México. Esto muestra que la cobertura es escasa y que los aprendizajes impactan a un porcentaje menor de la población, por lo que se evidencia una variable del por qué los aprendizajes de las artes, independientemente de los objetivos que se manejan en estas, son aún mínimos en la población infantil y de poco impacto cuantitativo.

También se indica que los niños y niñas de 0 a 5 años son más vulnerables que en otras etapas de la infancia, pues perciben el menor porcentaje del gasto público per cápita, presentando menor nivel de desarrollo humano. Por lo que uno de los propósitos a partir de este informe es lograr mayor equidad en los ingresos para fomentar la igualdad de oportunidades, aspecto que muestra que los recursos

no están bien distribuidos. Esto tiene repercusiones en las posibilidades de cada escuela para poder dar clases de artes, pues ello representa un gasto más del mínimo que recibe. Esto deviene en una problemática en el desarrollo del niño, pues está supeditado no sólo a las políticas educativas donde los recursos no son bien administrados, sino también, al nivel educativo y económico de los padres. Aún no se ha asignado un mayor presupuesto a la escuela preescolar que le permita alcanzar las demandas en todo el país que cada nuevo currículum plantea; entre estas, la educación artística, a la cual aún no se confiere importancia educativa en el individuo y en la sociedad. Es indispensable continuar con los esfuerzos para hacer crecer la educación preescolar. Para ello, se necesitaría una campaña educativa que permita generar conciencia en la población sobre la necesidad e importancia que tiene la educación preescolar en la sociedad.

Ornelas Carlos realizó un estudio sobre el sistema educativo mexicano y reflexionó sobre las continuas reformas y los continuos fracasos. Deja en claro que “el sistema educativo mexicano es complejo, desigual y diferenciado, que tiene diversos niveles cuyos propósitos son diferentes, contradictorios y sus prácticas no están encausadas a la educación”. Además, menciona:

En algunas etapas, se pueden encontrar rasgos de política educativa transparentes y concretos [...] al parejo de proyectos contradictorios y programas erráticos, como lo son la indefinición y ambigüedades de la educación física y la artística.⁷⁸

Es fundamental conocer cómo funciona el nuevo currículum para trabajar en la educación preescolar pública e identificar estas ambigüedades. En la educación mexicana, no sólo debemos afrontar la crisis educativa mundial, los cambios acelerados de la información, los cambios con la creciente tecnología digital y la crisis ecológica, también debemos afrontar la crisis histórica del mismo sistema educativo mexicano con una actitud de trabajo propositivo.

76 Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, 2.a ed.(México: FCE, 2013), 19.

77 Fondo de las naciones unidas para la infancia, *Informe anual 2015 UNICEF-México* (México :UNICEF ,2016), 6- 10.

78 Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, 2.a ed.(México: FCE, 2013), 28.

1.3.3 Las artes en el currículo preescolar 2016

El currículo se rige por catorce principios pedagógicos importantes en la enseñanza. De entre los principales destacan: enfocarse en el proceso de aprendizaje, considerar los saberes previos, aprendizaje situado, sociabilización del conocimiento, motivación intrínseca, acompañamiento e interdisciplina, evaluación como un proceso de la planeación y revalorizar la función docente.⁷⁹

Todos estos conceptos son fundamentales en la educación. Sin embargo, el tiempo dirá si dichas consideraciones fueron puestas en práctica, y si las educadoras y docentes artistas tienen conocimiento de cómo llevar a cabo dichos principios, ya que no se consideró la capacitación del personal docente. No se desea que estas reformas sean sólo aspiraciones que formen parte del ilusorio educativo mexicano como lo han sido las reformas anteriores, ya que la presente investigación apuesta por una educación holística debido a su importancia en la sociedad. No obstante, la reforma es insostenible, ya que es contradictoria con el sistema que rige a la propia institución. No hay un trabajo holístico dentro de la misma institución, sólo lo hallamos en el discurso. Será tarea del docente realmente trabajar con este enfoque de manera correcta y no de la forma en la que es entendida en la reciente reforma. Esta reforma no está pensada para la realidad que enfrenta México, pues para poder cumplir con dichas aspiraciones se requiere del conocimiento de diversas estrategias que tengan congruencia con el enfoque. Estas estrategias deben ser producto de la investigación docente del artista, sin embargo, pocos son los artistas que se dedican al ámbito de la investigación, más aún, a la investigación para la escuela preescolar.

Otro problema radica en que no hay un análisis del enfoque holístico, por lo que, muy probablemente, esta reforma será igual que las anteriores, ya que los docentes no tienen un enfoque holístico. Muchos de ellos tienen prácticas educativas deficientes, enfocadas en los resultados y no en los procesos de aprendizaje. El modelo educativo carece de un estudio serio de las investigaciones educativas, y hacen uso de conceptos sin tener en cuenta sus implicaciones, además, el paternalismo gubernamental confunde las verdaderas funciones que debe

de tener en la reforma educativa, tal y como lo menciona Casanova Cardiel en un boletín del IISUE:

*Una de las principales características del documento es que desarrolla un planteamiento mucho más conceptual que programático. Y ello es muy poco atinado, pues un gobierno no puede tener como encargo el desarrollo de planteamientos conceptuales o teóricos acerca de la educación; un gobierno debe proponer acciones y propuestas programáticas que ofrezcan alternativas concretas para la educación.*⁸⁰

Además, deja desprotegido al docente, ya que se le exigen nuevos requisitos, pero no se le apoya para poder sopesar las nuevas exigencias. La reforma hace aún más difícil que el artista pueda ser partícipe de la educación de manera directa. Lo cual aumenta la problemática de una mala interpretación de las artes a nivel preescolar, que tendrá serias repercusiones en la educación del niño. En el nuevo currículo, las artes siguen teniendo un lugar mínimo como en el plan 2011, pero aún más confuso. Ello no implica que no se pueda trabajar en la etapa preescolar, ya que la gran mayoría de los temas en los contenidos dependen del docente. El currículo está basado en contenidos programáticos, estructurado por: aprendizajes claves, desarrollo personal y social y autonomía curricular.

En los aprendizajes clave, se encuentran los campos formativos y asignaturas: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático. En el desarrollo personal y social se encuentran las áreas de desarrollo: desarrollo corporal y salud; desarrollo artístico y creatividad; desarrollo emocional. En la autonomía curricular se encuentran los ámbitos: profundización de aprendizajes clave; ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social.

El desarrollo artístico se divide por temas: las artes plásticas y visuales; danza y expresión corporal; música y experimentación sonora; teatro y expresión corporal con voz. En esta reforma, se habla de artes plásticas y visuales como

79 Secretaría de Educación Pública, Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, (México:SEP, 2016), 43-50.

80 Hugo Casanova, "Expertos analizan el nuevo modelo educativo" 15 de noviembre del 2016, Boletín IISUE. <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=4514>

dos resultados diferentes. A su vez, estos temas se dividen en tres ejes: apreciación, expresión y contextualización. Cada eje contiene las acciones que se deben trabajar. Sin embargo, no están bien definidas y algunas son incongruentes (fig. 1.2).

| Eje | Tema | Preescolar un nivel |
|-------------------|----------------------------|---|
| Apreciación | Artes plásticas y visuales | Describir lo que se observa en diferentes imágenes artísticas (pintura, fotografía, visuales escultura y vídeo) |
| | | Identificar semejanzas y diferencias entre las creaciones plásticas o visuales propias, y las de sus compañeros. |
| | | Explicar las sensaciones que le producen diferentes texturas (rugosa, lisa, suave, áspera, granulada) de los objetos del entorno. |
| Expresión | Artes plásticas y visuales | Identificar los colores primarios y secundarios y experimentar al mezclarlos. |
| | | Manipular masa, barro, plastilina u otros materiales para explorar la sensorialidad táctil y modelar objetos. |
| | | Elegir materiales de forma libre, para elaborar dibujos, pinturas, collage u objetos tridimensionales. |
| | | Utilizar acuarelas, pintura dactilar, crayones y/o lápices de colores, así como la técnica del collage para crear imágenes diversas. |
| Contextualización | Artes plásticas y visuales | Mencionar los sentimientos, emociones o ideas que surgen de la observación de pinturas, esculturas, edificios o fotografías con temas variados. |
| | | Explicar la historia, el tema o la razón de ser de las creaciones plásticas o visuales propias. |

fig.1.2 Tabla de curricular SEP 2016⁸¹.

Otra crítica a estas actividades es que considera que estos aprendizajes son sólo en un nivel, cuando las habilidades de cada preescolar son diversas, ya que, como se mencionó, es a partir de los cuatro años que van incrementando sus habilidades, por lo que no tiene las mismas habilidades un niño de tres años a uno de seis, luego entonces, en el eje de contextualización, un niño de tres años no puede “explicar la razón de ser de una creación plástica”; podrá cuestionar algunos aspectos sobre una obra, pero las aspiraciones de dar una razón de ser están desproporcionadas en el ámbito de la educación preescolar y de la educación básica.

Si bien antes se señaló que en la etapa preescolar el niño es un perceptor sensible y que cuestiona dichas percepciones,

también hay que comprender que estas son iniciales y que las actividades deben ser diseñadas de acuerdo a sus habilidades. De no ser así, se genera una frustración y desagrado por el tema. La pregunta que también se hace es ¿Los docentes y los propios artistas tienen las habilidades para comprender la razón de ser de una obra? Esto es como si un científico pudiera afirmar que es capaz de entender el universo.

En el anterior programa, este campo formativo se llamaba apreciación y expresión artística, y las competencias se basan en desarrollar las habilidades perceptivas de obras artísticas, la representación y creación de trabajos. Estas nuevas actividades están mal formuladas de acuerdo a la edad de los niños y generarán más confusión en las educadoras y en los niños que

81 Secretaría de Educación Pública, *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, (México:SEP, 2016), 162.



el diseño curricular anterior. Se pone énfasis en el desarrollo de habilidades manuales como resultados esperados de la clase de arte. Es en la etapa preescolar, donde se desarrollan sus habilidades motoras finas, por lo que, es difícil que la mayoría de los niños de tres años puedan hacer dibujos. Como menciona Javier González, el niño hace representaciones grafo-simbólicas donde se determina sus significados con el lenguaje oral⁸². Lo que hacen son garabatos donde ellos mismos explican de diferentes maneras lo que significan y constantemente cambian la historia. Es aproximadamente a los cinco años que ellos comienzan a hacer representaciones a partir del dibujo, considerada la etapa del esquema humano, ya que previo a esta se encuentra la etapa de “renacuajo” y de “monigote”⁸³. Por lo tanto, esto se contradice con la perspectiva de poner atención a los procesos y no a los resultados, pues muchos docentes pondrán énfasis en la producción de dibujos, bajo estándares homogéneos. Dicho lo anterior, las actividades están mal diseñadas y no puede haber un sólo nivel en preescolar, pues cada niño tiene sus características y necesidades específicas. Por ello, es importante definir cuáles son las posibilidades de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo y tener una estrategia más adecuada para esta etapa al trabajar en las artes.

Sería más fructífero enfocar las características sensibles en las percepciones sensoriales que posee el niño a partir de su cuerpo, con sus peculiaridades, para ser incluyentes con las diversas condiciones del infante. Esto servirá para establecer una estrategia que realmente desarrolle sus habilidades cognitivas dentro de las artes y no presuponer metas contradictorias con el enfoque y con las edades de los niños. Otro aspecto del currículo de la SEP es que establece las horas que deben de trabajarse por cada campo formativo en la autonomía curricular, que vendría a ser un espacio para el refuerzo de temas o para participar en proyectos artísticos o deportivos. En la educación preescolar, se deberá de asignar en escuelas de jornada de cuatro horas el 6% al desarrollo artístico y creatividad; en escuelas de jornada ampliada de ocho horas se deberá trabajar el 3.12% de horas al desarrollo artístico y creatividad.⁸⁴

Es importante saber que en los tiempos para la autonomía curricular hay flexibilidad, lo que puede favorecer al artista para realmente proponer actividades integrales con un enfoque holístico. Sin embargo, mucho dependerá de la institución y de sus relaciones de poder con el docente artista, ya que esta flexibilidad surgirá de los acuerdos dentro de la escuela. Se debe notar que de nuevo no se da capacitación, ni se proponen estrategias didácticas, así las buenas intenciones no pueden asegurar una buena educación artística.

Por ello, en el presente trabajo, se investigan los elementos que resulten útiles, para hacer aproximaciones a una estrategia didáctica basada en la lectura, que ayude en el trabajo educativo de las artes y a vincularlo con el currículo escolar. Para concluir este apartado, se reitera la necesidad de poder tener una propuesta eficaz que tenga las consideraciones que en el presente capítulo se han presentado: analizar las percepciones de la infancia para dilucidar y entender la complejidad infantil, llevando esta percepción a un estado consciente. Identificar que esta complejidad está situada dentro de una realidad educativa institucional que posee una serie de inconsistencias históricas que deben ser combatidas por medio de un trabajo congruente. En La Declaración de los Derechos del Niño, se establece en el artículo 13 que:

*El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.*⁸⁵

Es indiscutible que las artes en la educación infantil son importantes para la vida del individuo. Se debe trabajar no sólo para el incremento de habilidades manuales, también para desarrollar procesos cognitivos importantes en el niño. Estos procesos deben ser de interrelaciones, no se debe ponderar uno sólo. Las artes son transversales con otras disciplinas

82 Juan C. González, *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: Categorización, percepción y conceptualización* (México: Siglo XXI, 2006), 29.

83 *Ibíd.*, 32

84 Secretaría de Educación Pública, *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, (México: SEP, 2016), 207.

85 Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español 2006, 14.

por naturaleza, y en ella intervienen factores de diversas dimensiones, no sólo en habilidades manuales, también en el desarrollo sensible, emotivo, intelectual, en relación con la cultura. Esto es considerado en “Hoja de ruta para la educación artística” de la UNESCO.

La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes. Estas capacidades resultan especialmente importantes para afrontar los retos que presenta la sociedad del siglo XXI.⁸⁶

De igual forma, el Artículo 7 fracción VIII de la constitución de México apunta que se debe “Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial, de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación”⁸⁷

Ante este contexto y comprometidos con la educación infantil y las artes, se espera que la investigación ayude a que artistas con vocación sean partícipes en la educación preescolar, la cual necesita de su intervención.



86 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Hoja de Ruta para la Educación Artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística; construir capacidades creativas para el siglo XXI, UNESCO, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006, 3.

87 Constitución política de los estados unidos mexicanos, Última Reforma DOF 29-01-2016.



Capítulo 2

Educación Holística en las artes y lectura; los estudios culturales

En México, el sistema educativo público inserta en su discurso la necesidad de un enfoque holístico en la enseñanza. Aunque en un primer discurso pareciera que trabaja con este enfoque, es importante acotar que existen aspectos dentro de este sistema que merman la práctica del mismo, ya sea por las características institucionales o por los agentes educativos.

Los pocos docentes que están comprometidos con este enfoque holístico se encuentran con complicaciones para llevarlo a la práctica, sobre todo el artista al momento de innovar, pues el sistema educativo posee una serie de elementos burocráticos que atienden a una larga historia de rezagos administrativos dentro de ella.

El enfoque holístico considera la educación como “una relación humana dinámica, abierta [que]... cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político”⁸⁸. En la práctica escolar, esta relación dinámica, humana y abierta es muy escasa. Dentro de la escuela, en el diseño curricular y dentro del mismo sistema educativo se observa esta carencia. Una verdadera consideración al enfoque holístico no decanta sólo en el currículo, también debe verse reflejado dentro de la propia institución, junto con sus prácticas administrativas y sus agentes educativos para que ésta sea congruente. Se encuentran correlaciones de relaciones de poder entre la filosofía educativa holística y el sistema educativo en toda su amplitud: todas las instituciones de educación, entre ellas, las de la disciplina artística.

En México, nuestra institución, la FAD, es la encargada de generar investigaciones en el ámbito de la docencia que impactan en el quehacer, no sólo dentro de la misma facultad o de otras facultades, también en cómo se enseña a nivel básico, pues los egresados de la Universidad llevarán estos conocimientos y formas de enseñanza al momento de laborar como docentes en la educación básica. Pero los egresados de la Facultad de Artes y Diseño se enfrentarán con una serie de problemáticas en cuanto a la enseñanza de las artes a nivel básico, debido a las filosofías educativas disímiles entre sí. Por

88 Fredy H. Womper, *Educación holística: selección de artículos y publicaciones*, Universidad de Málaga (Chile: Grupo Eumed, 2011), 42.



un lado, encontrarán una realidad de la práctica muy alejada de las formas de arte y de su enseñanza, al parecer estancadas en métodos de formas desvirtuadas. También se encontrarán con una serie de expectativas en torno a las artes por parte de los agentes educativos que, dentro de su actuar en la educación de los infantes, no comparten la filosofía holística. En la práctica, deberá lidiar con muchas otras limitantes que varían de acuerdo al contexto de la institución en donde labore, pero que tienen sus orígenes en la inconsistencia de los discursos educativos frente a su realidad.

En el presente capítulo, se reflexiona entorno a estas problemáticas. Se crea una disyuntiva entre dos maneras diferentes de entender las artes. Por un lado, dentro de la educación preescolar, se pretende una filosofía de educación. Por el otro, están las formas en las que las artes entienden su filosofía educativa.

Por tal motivo, primeramente, se abordará el enfoque holístico desde su concepción, sus peculiaridades hasta concluir cuál es la razón por la que la educación holística no se ha podido llevar a cabo dentro de la escuela mexicana, afectando la presencia de las formas de enseñanza de las artes. Se conocerá la forma en que ésta puede ser incorporada, de tal manera que, en el momento de la ejecución de un enfoque filosófico, se puedan evitar inconsistencias dentro de las aulas.

En la segunda parte, se propone una perspectiva de trabajo de las artes más acercada a la filosofía holística, ésta es la perspectiva desde los estudios visuales. Aunado a este fundamento teórico de las artes, se suman fundamentos educativos por parte del constructivismo social, con el objetivo de que sea complementario y no contradictorio. Se habla de algunos aportes sobre las artes y la cognición que nos proporcionen argumentos dentro de las posibilidades de la enseñanza holística y dentro de la perspectiva cultural. Lo anterior lleva a reflexionar en los agentes educativos, administrativos y currículo, así como, en los objetivos que éste plantea a nivel preescolar para poder pensar en una estrategia que sea congruente tanto con los fundamentos filosóficos y los fundamentos teóricos en la educación y en las artes.

En la tercera parte de este capítulo, se efectúa un análisis sobre los procesos culturales de adquisición de la lectura en la etapa preescolar que nos proporcionen parámetros y consideraciones para hacer uso de ésta como una estrategia didáctica. De esta forma, se considera que la utilización de la lectura dentro de la enseñanza artística es algo que siempre se ha hecho pero que pocas veces se ha reflexionado sobre los usos que se hace en la disciplina. También se hace hincapié en llevar a cabo estas reflexiones sobre los usos de la lectura a una etapa inicial de aprendizaje. Esto podría fortalecer la práctica lectora que ayudará al estudiante que, si así lo quiere, ingrese a la Facultad de Artes y Diseño con mejores usos de la lectura dentro de su propia práctica, cerrando el ciclo institucional educativo Universidad - Educación Preescolar.

En la cuarta parte de este capítulo, se hablará de una construcción metodológica para el diseño de la estrategia, a fin de integrar estos escenarios teóricos y filosóficos, educativos y artísticos dentro del diseño estratégico. Esto aporta un sentido práctico a la estrategia y nos permite hacer un primer acercamiento a las necesidades de las artes dentro de la educación preescolar.

2.1 *El enfoque educativo filosófico holístico*

Transitamos por una reestructuración social que involucra nuevos comportamientos debido a una rápida proliferación de medios digitales, que generan un cambio en las formas de producción, en las economías y en la cultura, pero que, localmente, sus implicaciones pueden no estar en la misma dimensión que las globales, generando crisis. En estos momentos, acontecen una serie de crisis en los sistemas de las instituciones, las cuales se encuentran en constante debate y polémica, donde se pone en tela de juicio su vigencia y validez dentro del sistema y la institución educativa no escapa a dichas crisis.

Ante este escenario, es importante hacer las revisiones sobre las implicaciones filosóficas que este cambio cultural tiene en la identidad infantil y en las relaciones dentro de la educación artística infantil. En las instituciones educativas, la polémica educacional gira entorno a las nuevas necesidades de aprendizaje

que requieren los niños en la sociedad actual. Desde el año 2005 se habla del fin de la era industrial que trajo consigo una serie de perspectivas filosóficas y sus implicaciones en la educación. La UNESCO, en el documento *Las sociedades del conocimiento*, da cuenta de la crisis educativa por la que se transita:

La tercera revolución industrial ha ido acompañada de un cambio de régimen de los conocimientos. A este respecto, se ha hecho referencia al advenimiento de un doble paradigma: el de lo inmaterial y el de las redes. De hecho, la creciente desmaterialización del trabajo individual humano –posibilitada por la sustitución del trabajo manual por las máquinas, y más tarde por el desarrollo de los servicios y el advenimiento de lo virtual con la revolución digital– ha desembocado en el nacimiento de una sociedad en la que el dominio de lo inmaterial siempre confiere más ventajas estratégicas y, por consiguiente, un mayor poder sobre lo Material⁸⁹.

Ante un cambio de las formas de hacer, es evidentemente que hay un cambio en las formas de aprender y de conocer. Estos cambios tendrán sus especificidades en cada sociedad, y éstas son las responsables de buscar las metodologías para afrontarlos a partir de sus cualidades, relaciones y necesidades. Esto invita a cambiar las formas educativas, ya que, si en estos momentos se está pensando en el dominio inmaterial más allá del material, por ende, la educación se centra en la generación de ideas, donde los procesos de construcción son la clave de estos mismos, más allá de sólo la generación de productos educativos materiales.

El fenómeno de la educación infantil en México posee sus rasgos característicos generales que influyen en las especificidades de cada escuela del sistema educativo público y privado. Basados en las recomendaciones de la UNESCO y UNICEF, se hace una apuesta para ejercer una enseñanza holística, pues este tipo de enseñanza es la más apropiada para poder hacer frente a la realidad actual por la que atraviesa

la educación, ya que es necesario generar independencia e interdependencia en los niños.

No obstante, es evidente que, dentro de las escuelas, el sistema educativo mexicano, encargado de diseñar el currículo educativo, suele incluir términos que se contradicen con sus nuevas propuestas. Aunado a esto, los agentes educativos ejercen oposición a los cambios dentro de su práctica. Por tal motivo, es importante responder ¿De dónde surge la necesidad de una educación holística? ¿Cuál ha sido su evolución en las filosofías y en la práctica educativa de nuestro país?

2.1.1 De la educación integral a la educación holística

El concepto integral se ha reformado e interpretado durante largos años. La educación integral tiene sus principios en la enseñanza mexicana debido a una serie de influencias de teorías educativas que se fueron importando de Europa y que atendían al discurso del gobierno en turno, junto a las necesidades educativas sociales. El concepto de educación integral tiene sus orígenes en Paul Robin (1837-1912). Es una teoría educativa que contiene su propio método. Fue formada en el siglo XIX, trataba de concebir el conocimiento de manera unitaria. Las ideas de Robin influenciaron a Sebastián Faure (1858-1942), filósofo y pedagogo anarquista, quién continuó el desarrollo de dicha teoría educativa. La educación integral se basaba en las consideraciones de tres aspectos; el físico, el intelectual y el moral⁹⁰. Ésta fue la primera aproximación a la educación integral, sin embargo, sólo se enfoca en desarrollar dichos aspectos, como entes separados en el niño y no considera que estos influyen en el infante y en las formas en las que él aprende.

La idea de la educación integral fue fuertemente retomada por la escuela socialista mexicana e influye en los jardines de infancia en los años subsecuentes hasta nuestro siglo. Aunque, en un primer momento, el discurso integral parece que impulsa a un mejor desarrollo de la educación, se queda limitado por

89 Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, *Hacia las sociedades del conocimiento* (París: UNESCO, 2005), 49.

90 Susana Quintanilla, *La educación en la utopía moderna del siglo XIX*, Antología. (México: SEP, 1985),

cuestiones políticas. Sin embargo, no se descartan los logros que ésta obtuvo, sobre todo, esta filosofía ayudó a pensar en una participación de artistas en la escuela preescolar.

El discurso socialista de la educación integral intentaba romper con la educación liberal del gobierno de Porfirio Díaz. La educación preescolar en estas épocas se sustenta en el pensamiento liberal tal y como apunta Granjas-Castro:

El pensamiento liberal, la separación de poderes civiles y eclesiásticos y el positivismo desempeñaron un papel central en la conformación de un horizonte de principios filosóficos, científicos y de gobierno en el último tercio del siglo XIX, cuyas huellas son perceptibles en las descripciones producidas sobre la infancia desde diversos dominios del saber⁹¹.

Al término de la revolución, existió un rezago educativo considerable que hizo cuestionar sobre las necesidades educativas que se requerían para la reconstrucción social. En esos momentos, se reflexiona sobre los beneficios que proporcionó la escuela preescolar en las clases altas, por lo que se decide que la educación preescolar sea accesible para todos. Para hacer posible dicha aspiración, se debía cambiar el discurso progresista en el cual la educación preescolar había sido gestada. No obstante, la mayoría de las profesoras habían sido promovidas y capacitadas gracias al cobijo del gobierno de Díaz, por lo que su práctica era progresista, liberal e influenciada por el enfoque clínico francés, esta educación buscaba generar estándares educativos que beneficiarían a la sociedad con aspiraciones hegemónicas⁹².

Para 1920, la educación integral se enfocó en los aspectos físicos, mentales y conductuales del infante, basándose en las tendencias de la “Nueva Educación”. En México, fue nombrada como la escuela en acción, donde el niño era el elemento más importante de la educación y pretendía terminar con la educación pasiva y memorística⁹³. No obstante, los cambios en el ámbito educativo fueron difíciles y escasos. Aún prevalecían

prácticas dentro de los docentes que creían en la anterior educación, sólo aquellos maestros que creían en el nuevo enfoque serían los que llevarían a cabo la “nueva educación”. A esto se deben añadir aspectos de índole económico y territorial, que dificultaron las acciones para que se pudieran consolidar las aspiraciones educativas, debido a la extensión territorial del país que imposibilita una cobertura hegemónica amplia y factible en inversión. Otro factor fue la utilización de los mismos formatos de instrumentos de registro que se venían utilizando desde tiempos del porfiriato y que ayudaban a preponderar los aspectos físicos y mentales del niño.

Estos aspectos nos ponen en alerta, pues con cada reforma educativa, ocurría lo mismo y hoy día siguen aconteciendo estos fenómenos de prácticas rezagadas y discursos que aún siguen sin poder tener impacto en la escuela. Por ejemplo, el discurso del fin de una educación pasiva y memorística, que desde 1920 hasta la fecha, deja ver reminiscencias en el pensamiento de los agentes educativos con prácticas del siglo pasado, es decir, las educadoras que se habían formado con un enfoque educativo (sea cual sea la época) no pretendían cambiar sus prácticas. También la demanda territorial fue siempre una dificultad a superar en cada reforma, así como las administraciones y los formatos burocráticos que no cambiaban.

Se requiere tener en cuenta dicho fenómeno, pues nos cuestiona sobre la pertinencia del diseño curricular fuera de la escuela. La revisión anterior pone en evidencia que la escuela se forma dentro de la escuela misma, que las prácticas educativas son heredadas y tendrán más fuerza dichas prácticas que la capacitación para las nuevas perspectivas educativas, es decir, que son las relaciones de poder lo que determina la aplicación exitosa de un nuevo currículo o reforma.

Por otro lado, el enfoque de la educación integral socialista cambio de la triada el concepto moral por lo social. Para la escuela socialista, la participación social era parte del discurso de lo integral. Esta inclusión de la perspectiva integral surge de la necesidad de hacer incluyente a la clase obrera. Aquí el niño

91 Josefina Granjas-Castro, “Contar y clasificar a la infancia: las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930” RMIE, Revista mexicana de investigación educativa, enero-marzo, vol. 14, núm. 40 (2009): 219.

92 *Ibid.*, 227.

93 *Ibid.*, 235.



es percibido como un actuante de la sociedad, considerando sus limitaciones, y será formado para vivir en una sociedad socialista. Es así que cambia la visión de la educación temprana: “El jardín de niños es uno de los medios más importantes de protección en la edad preescolar, pues labora por vigilar el desenvolvimiento integral y la adaptabilidad del niño al nuevo medio social”⁹⁴. En esta época, se da valor a la educación del jardín de niños, y surge un acercamiento del niño a las artes como espectador. El niño es un actor social en dicha etapa preescolar, pero, de nuevo, de entre los tres aspectos de lo integral, se vuelve a poner énfasis en uno sólo; esto atiende a una serie de necesidades de orden social, pero también político.

En las siguientes reformas educativas, se volverá a dar importancia al aspecto integral de la educación, no obstante, siempre se pondera sólo una de las partes de la triada. Si bien el enfoque integral educativo se ha venido gestando desde 1800, éste no ha podido generar un cambio educativo en las prácticas docentes. La enseñanza integral en México ha tenido muy poca atención, no obstante, de todas las políticas y reformas que se han venido realizando hasta hoy día. A través de la historia, ciertos conceptos sólo quedan a nivel de discurso. Esto es consecuencia de depositar la fuerza del significado integral en el discurso, siendo que lo importante no es el concepto que está en el discurso, sino el sentido que se le da dentro del discurso, que es utilizado de forma mediática para sustentar la necesidad de cambios a nivel superficial. El discurso no logra efectividad en el ambiente escolar y actualmente se evidencian las dificultades de entender lo integral en la educación del infante. Entonces, cabe preguntarse ¿Cómo entender lo integral? El estado mundial de la infancia de 1999 precisa que:

En lo relativo a la calidad de la educación, abarca no sólo las necesidades cognoscitivas del niño, sino también su desarrollo físico, social, emocional, moral y espiritual. La educación concebida de esta forma se deriva de la propia perspectiva del niño y aborda la capacidad y las necesidades únicas de cada niño⁹⁵.

Vemos como la triada aumenta en conceptos, es más específica y centrada en el infante. Al revisar el enfoque filosófico que se formula en el ámbito educativo, está claro que el niño es un ser biológico, social y psicológico. Estos aspectos intervienen en el aprendizaje, ya que se debe desarrollar el cuerpo del niño, desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales. En el niño, estos aspectos influyen dentro de su aprendizaje. En el aspecto biológico, si sufre de alguna discapacidad, su aprendizaje se genera de otras formas. En lo social, responde de acuerdo a su cultura, a las creencias o valores familiares; el niño adquiere prejuicios que son factores importantes al socializar con sus pares y su entorno. En los aspectos de psique, son importantes las emociones pues son más sensibles en la etapa preescolar, lo cual influye en su aprendizaje.

Se menciona en el Estado mundial de la infancia de 1999 que el enfoque integral del aprendizaje ayuda a la integración social del individuo adulto en el ámbito laboral. Para que éste tenga eficacia, se debe tener un plan de estudios y un enfoque didáctico con factores como:

Género, el idioma y la cultura, las disparidades económicas y las discapacidades físicas y mentales, y posibilite que los niños los aborden de manera positiva [...] que ayuden a los niños y las sociedades a responder a sus necesidades locales y a los retos de la mundialización⁹⁶.

Se deben considerar las fallas de las reformas educativas a través de la reflexión sobre hasta qué punto una filosofía educativa debe de ser congruente con el sistema en general, considerando que la educación que reciba el niño debe ayudarlo en el “ámbito laboral”, que se inscribe en la economía tanto local como global. Este cambio filosófico va más allá del currículo, puesto que una nueva filosofía educativa implica un cambio en los agentes educativos, en los formatos, en las instituciones sociales, en las estructuras administrativas y en la cultura.

94 Gilberto Guevara, *La educación socialista en México*, Antología (México: SEP, 1983), 109.

95 Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, *Estado mundial de la infancia 1999: Educación* (Nueva York: UNICEF, 1999), 11.

96 *Ibid.*, 22.

Es importante precisar que exhorta a tener consideraciones en lo local y lo global, pues de manera directa influyen en el sistema educativo. Este aspecto atiende al nuevo orden económico y al acceso de información de forma más rápida, debido a la comunicación digital. Esto forma parte de las características de las sociedades del conocimiento, que se nutren de las diversidades culturales, difusión de la información a nivel global y local, así como del crecimiento y mejoramiento continuo en las tecnologías que desarrollan nuevas formas de aprendizaje. Sin embargo, estas últimas, al no ser accesibles a todas las localidades, generan crisis educativas. Las relaciones tecnológicas, la cultura y la educación quedan disparejas y propician inequidad educativa.

Se habla de diversos componentes que debe tener la educación integral, debido a que las necesidades de las sociedades del conocimiento van incrementando conforme se hacen evidentes las nuevas exigencias. A pesar de los beneficios y problemas que ocasione este giro técnico, se deberán tener en consideración dichos aspectos en las instituciones de manera integral para una mejora social y sostenible. Tal y como menciona el estado mundial de la infancia 2016:

Todos los niños merecen un comienzo justo y equitativo en la vida. Merecen libertad y tener una infancia. Merecen una educación amplia, integral y de calidad. Es preciso considerar estas cuestiones no sólo como derechos sino como el vehículo hacia una sociedad más participativa y sostenible⁹⁷.

Lo evidente es que dicho concepto se quedó en los discursos políticos. La realidad es que la necesidad de una educación integral y holística en México surge de cambiar los discursos de gobiernos anteriores, para una reconstrucción social, donde supuestamente se ataque la ineficiencia del anterior, proponiendo nuevas reformas que no funcionan, pues las relaciones de poder de los agentes educativos e instituciones del sistema son conflictivas y unilaterales.

Las reflexiones integrales son importantes en la educación, empero, se debe de pensar en lo integral desde otra perspectiva, una pensada desde los fenómenos culturales, a fin de evitar que esta sea clasificatoria, como en años anteriores. Un ejemplo de un cambio de perspectiva de lo integral es el enfoque de la triada de Morin, individuo-sociedad-especie, ninguno tiene mayor importancia, todo se encuentran en una correlación lógica, continua. Se va de lo singular a lo múltiple y de lo múltiple a lo singular. Para Morin, los elementos están en flujo, y dentro de ellos se encuentran aspectos que, a su vez, fluyen. La perspectiva de Morin no sólo enlista los aspectos que puede contener la triada, pues lo importante es el flujo y los procesos que acontecen⁹⁸.

Éste es el factor determinante por el cual la perspectiva integral durante años no tuvo la repercusión que se esperaba en la educación mexicana, pues no basta con clasificarlos en conceptos: aspectos biológicos, aspectos psicológicos, aspectos sociales. Lo importante es cómo dialogan estos conceptos dentro de una lógica cultural. La dialógica de la que Morin habla ayuda a entender que los aspectos integrales son un gran listado conceptual, pero lo importante es la lógica del diálogo que acontece dentro de estos y que se da de manera cíclica, continua e infinita.

La UNESCO sugiere el ejercicio de la educación en tres esferas: cognitiva, socio afectiva y psicomotriz con un *sentido holístico*, es decir, estos factores no deben considerarse por separado, sino como un conjunto integrador en el infante. La declaración de *Incheon*, aprobada en mayo 2015 en el Foro Mundial de Educación, exhorta a los países miembros para que la educación 2030 siga siendo integral y holística⁹⁹.

En este momento, lo integral es una de las características del enfoque holístico. El enfoque holístico es una opción en la educación que propone transformar las maneras en que se ha ejercido la educación, para que ésta sea más democrática de acuerdo a las características específicas de cada sociedad-

97 Fondo de las naciones unidas para la infancia, *Estado mundial de la infancia 2016: Una oportunidad para cada niño* (Nueva York: UNICEF, 2016), 86.

98 Edgar Morin, *El método 5: La humanidad de la humanidad; La identidad humana*, 6.a ed. (Madrid: Cátedra, 2014), 70-72.

99 Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. *Educación 2030 Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4* (Corea: UNESCO, 2015), 26.

individuo-especie. Así ayuda a conservar aspectos culturales dentro de la sociedad en una situación global, donde las comunicaciones participan e influyen correlativamente. Al hablar de aspectos culturales, también podemos pensar en el papel que juegan los aspectos culturales visuales de cada sociedad. La complejidad del niño para la educación puede ser abordada desde un sentido holístico, lo cual quiere decir integrar todos los aspectos de la complejidad considerando que lo más importante es la dialógica que sucede en ellos, y que ninguno de estos aspectos son reductibles.

2.1.2 Principales ejes de la filosofía educativa holística

La base primordial de los ejes de la filosofía educativa holística se desarrolla de acuerdo a las relaciones que se efectúan entre la variedad de aspectos que conforman al niño. Se hace hincapié en que estos son irreductibles y no deben ser utilizados con fines clasificatorios o de segregación, como ocurrió en la educación del siglo XIX en México, ya que, hoy día, se observa que, en la educación básica, se clasifican los niños de acuerdo a aspectos de lo integral.

El sentido holístico nos ayuda a entender los micro y macro mundos o, como señala Womper, “ayuda a mirar a las organizaciones como sistemas, subsistemas y suprasistemas entendiendo las partes y la totalidad”¹⁰⁰. Lo cual hace integral a la educación, no sólo dentro de sí misma, sino dentro de la sociedad y la ciudadanía global, ya que considera al aprendizaje como un proceso vivencial. Para poder realizar una educación dentro del sentido holístico, es necesaria la creación de sistemas complejos que nos permitan entender las relaciones que hay entre el todo y las partes.

Así, Womper menciona los cuatro tipos de aprendizajes necesarios en la enseñanza holística que son: Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser¹⁰¹. Mismos que serán utilizados en el discurso de las propuestas de reforma educativa 2016 con una pésima aplicación.

En el 2005, la UNESCO publicó *Las sociedades del conocimiento*. En dicho escrito, se describen las características que tienen en la actualidad las diversas sociedades, dando cuenta de las crisis que se gestara en torno a la educación:

En las sociedades de la innovación, la demanda de conocimientos estará en relación con las necesidades constantes de reciclaje. Incluso la formación profesional tendrá que evolucionar forzosamente. Hoy en día, un título académico es ante todo una calificación social. La cultura de la innovación impondrá que en el futuro los títulos académicos lleven una fecha de caducidad, a fin de contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder a la demanda continua de nuevas competencias¹⁰².

Ante este panorama de “caducidad” en los productos de la institución educativa, la UNESCO apuesta a que la educación sea de carácter holístico, ya que los cuatro ejes ayudan a generar autorregulación en los aprendizajes de los individuos, facilitando la adaptación a los cambios y a los nuevos aprendizajes ante una posible caducidad, esto como única forma de poder garantizar los aprendizajes. Aprender a aprender es la forma de poder responder a los retos que se gestan, en un ambiente de incertidumbre, constantes cambios, aparición continua y acelerada de nuevos dilemas. Aprender a aprender es un ejercicio que permitirá en el niño el conocimiento de sus habilidades cognitivas, así por medio de ellas podrá encontrar sus áreas de oportunidades.

En el plan educativo 2011, se hablaba sobre una educación personalizada para poder acercarse a una educación integral donde se pueda identificar las áreas de oportunidades de los niños. Este discurso también se escucha en diversas instituciones educativas que supuestamente ofrecen una educación personalizada con cada estudiante. Sin embargo, las quejas ante dicha petición hacen pensar que este tipo de educación en una escuela pública es desgastante para el docente con un aula de 30 a 40 estudiantes.

100 Fredy H. Womper, *Educación holística: selección de artículos y publicaciones*, Universidad de Málaga (Chile: Grupo Eumed, 2011), 36.

101 *Ibíd.*, 41.

102 Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, *Hacia las sociedades del conocimiento* (París: UNESCO, 2005), 64.

Esta mala interpretación ocurre por las relaciones de poder en las aulas. El docente, que es quien lleva la batuta, se asume como el encargado de personalizar la educación en los niños, es él quien controla lo que observa del niño para su aprendizaje. El enfoque holístico nos ayuda a entender la mala interpretación que se tiene con respecto a esta demanda actual.

El docente requiere replantear su relación, su función dentro del aula y entenderse como un acompañante dentro de la educación holística. En la enseñanza holística, no se trata de que el docente controle y trate de cambiar la información para cada una de las especificidades de los niños. El docente atenderá a las formas en las que el niño se aproxima a la información, pues estas son variadas, debido a las diferencias de cada uno. El docente debe enfocarse en el trabajo de autoconocimiento de las formas de aprendizaje en cada niño¹⁰³.

Esto pone sobre la mesa la necesidad de centrar la enseñanza en los procesos complejos de aprendizaje (el error es centrarse en sólo un aspecto del niño en sí y no en sus procesos y relaciones en las instituciones, agentes educativos y cultura). El docente y los demás agentes educativos deben acompañar al niño para que él mismo encuentre las formas más apropiadas para su aprendizaje. Una vez ubicadas éstas, los agentes educativos asistirán al niño para que trabaje sus habilidades cognitivas e incrementa, centrándose en el proceso metacognitivo *aprender a aprender*.

La personalización del aprendizaje consiste en que cada docente sirva como uno de tantos acompañantes en la búsqueda de las formas de aprender a aprender de cada niño. La personalización no la realiza el docente para el niño, es un trabajo en conjunto, una búsqueda que se fortalece con el trabajo de equipo entre el niño y los agentes educativos dentro de un sistema complejo y no jerárquico. Por ello, es importante que el aula y la escuela se entienda como un espacio donde, como un equipo, se trabaja a partir de la cooperación.

Esto adquiere sentido si recordamos que el niño, como individuo, se encuentra constituido por un sin fin de elementos que conforman la triada individuo-sociedad-especie. La forma

en que se puede ayudar a aprender a aprender es entender los procesos complejos de la identidad infantil que influyen en el pensamiento y formación del niño con sus correlaciones lógicas entre dicha triada.

Aprender a aprender es un ejercicio infinito, cuya práctica puede darse con mayores posibilidades desde la educación preescolar, donde el niño tendrá sus primeras conjeturas conscientes ante los problemas que se le presenten para su resolución. Las formas en que el infante logra definir sus modos de aprender dependen de las correlaciones de todos los elementos de la triada individuo-sociedad-especie y de las características del individuo en sus tres aspectos integrales.

Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser se deben trabajar y entender de igual forma que la triada de Morin, donde los procesos que se realizan dentro de ellos son los más valiosos y que, a su vez, estas características del aprendizaje están interrelacionadas y no pueden pensarse de manera aislada. Así pues, el proceso de aprender a aprender se lleva a la par del de aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Las maneras en que se construye el conocimiento del individuo son reforzadas a partir de la práctica, la recreación y la confirmación del aprendizaje adquirido. No puede pretenderse que alguien aprenda a hacer las cosas sin que haya de por medio un ejercicio que le permita entender la forma en la que se llevó a cabo este aprendizaje, para posteriormente realizar su repetición. Sin embargo, lo que se debe de desarrollar es la conciencia del ejercicio de aprendizaje.

El niño se desenvuelve dentro de un conjunto de niños y el aprendizaje se refuerza con la sociabilización. La convivencia está relacionada con los aprendizajes, por lo tanto, la actividad de aprender a convivir fortalece el desarrollo del niño dentro de su sociedad, facilita su desplazamiento dentro de las instituciones y diversifica sus aprendizajes dentro de un marco cultural que a su vez se beneficia de una sana convivencia dentro de ésta misma. Este aprendizaje ayuda también a reforzar el aprender a ser.

103 Dicho esto, no se demerita la necesidad de tener grupos más pequeños, en beneficio de estos mismos.



El ser humano posee características especiales acorde a su biología, actualmente se encuentra en una situación crítica como especie ante un desgaste desmedido de recursos naturales. Éste forma parte de un ecosistema donde a su vez conviven con otras especies. El infante aprenderá a entenderse no sólo en un plano social, sino en el plano como especie. Las implicaciones de ello le llevarán a aprender a ser, ya sea como individuo dentro de la sociedad y dentro del respeto ante la diversidad como especie, con características específicas, que comparte un mismo espacio y tiempo, no sólo dentro de una sociedad, sino dentro de un universo, del cual es parte transformadora.

Mientras se ejecutan los tres primeros pilares, también se refuerza el aprender a ser, lo que le permitirá definir la forma, el sentido de su vida y la aportación que presta al instante en el que se desarrolla su vida.

2.1.3 *Importancia del enfoque holístico para las artes*

En la etapa preescolar el infante tendrá mayores acercamientos a los cuatro pilares de la educación, los cuales serán valiosos para la conformación de su identidad. Es importante su consideración, ya que propicia, más allá de la independencia, interdependencia dentro de su cultura y sociedad. Por ello, en este momento de crisis educativa, la labor del docente y de los artistas debe tener un compromiso firme con la educación y con los niños.

La tarea es difícil, pues tener un sentido holístico requiere de una madurez en el docente que le permita no ejercer juicios que categoricen o segreguen a los miembros, no imponer sus puntos de vista, romper con el egoísmo, repensar sus relaciones de poder y realmente querer propiciar la motivación que el infante necesita para la búsqueda de su aprendizaje con respecto a su identidad.

Los beneficios del enfoque holístico dentro de las artes son la reconceptualización de todo el sistema educativo, donde las artes podrán desarrollarse de manera más prolija y libre, pues solicita al docente que rompa con los prejuicios de percepción

infantil y enseñanza de la cual él fue objeto. El docente artista debe liberarse de las formas industriales en las que aprendió, pues la sociedad hoy día no es la misma que cuando éste se formó. Requiere también tener conciencia del tiempo y lugar en los cuales se desarrolla la educación y las crisis por las cuales se atraviesa. Dichos aspectos suelen ser cuestionamientos que se realizan dentro de las artes, pero que muchas veces son reprimidos por las instituciones donde el docente artista tiene que cumplir con los criterios de estas mismas. Con este enfoque, la coerción cognitiva es puesta entre dicho y brinda las posibilidades a las artes de una mayor participación cultural, sin que se atente con lo solicitado por la institución.

Otro aporte para las artes se relaciona con las crisis institucionales educativas que afectan la validez del docente dentro de ésta. La forma en que podrán sopesar estas nuevas situaciones de validez del docente será a partir del entendimiento de la complejidad del individuo, ya que, a partir de un trabajo centrado en las relaciones dentro de la complejidad del entorno, en donde aprende el infante, beneficia la intervención educativa de las artes, generando mayores aportes que son valorados por los demás agentes educativos, pero más aún, valorados por los niños.

Lo más importante en el enfoque holístico educativo es la visión de que los elementos que lo conforman están en flujo cambiante y no sólo depende de un individuo, sino de la colaboración para compartir saberes por parte de todos los agentes educativos. Si en esta educación se pretende que los niños aprendan a convivir, de igual forma, el docente artista tiene que saber convivir dentro de la escuela.

El ejercicio de enseñanza no sólo depende de la educadora titular o del docente de arte, los mismos agentes educativos deben entenderse en este sentido cooperativo y comprender que son un equipo de acompañantes en la educación, por lo que, la participación del docente artista es mayor y ya no queda relegada a un papel menor dentro de la escuela, ya que se entiende, en este enfoque, que todos los aprendizajes del niño son valiosos en la medida que estos interactúen entre sí. Ningún aprendizaje es más o menos importante que otro, pues todo está interrelacionado. Así, el papel del docente artista en

esta enseñanza holística cobra igual importancia que el de los demás docentes y puede trabajar en equipo con sus pares.

Para realmente tener un enfoque holístico en la educación, el docente se entiende a su vez como un participante cooperativo, que convive y aprende también con sus pares, los demás agentes educativos, y con los niños para construir la educación desde sus cualidades culturales. Como se advirtió anteriormente, la escuela se construye dentro de la escuela, pero no debe de ser construida con prácticas deficientes heredadas, sino con prácticas cooperativas positivas congruentes con la finalidad de acompañar y compartir conocimientos con los niños. El artista debe sumarse a las actividades escolares y apoyar en la convivencia dentro de la escuela, con los agentes educativos y los niños.

En conclusión, se entiende que la educación holística es un enfoque educativo, una filosofía para la construcción de un currículum, estrategia etc. Éste enfoque permite incluir las diversas formas en las que el niño puede aprender, entendiendo cómo está integrado y cómo las relaciones de todo su ser influyen de manera positiva o negativa en su aprendizaje. Sin embargo, es importante preguntarse ¿Cuáles son las consideraciones que se deben tener en la enseñanza de las artes a nivel preescolar? Corresponde ahora entender desde qué perspectiva teórica conviene abordar las artes de manera que sea congruente con dicha filosofía.

2.2 *Las artes desde los estudios visuales culturales*

Las artes han conformado sus propias estructuras de regulación. Éstas se encuentran relacionadas con diversos ámbitos como lo son la producción, el consumo, las herramientas técnicas, los espacios de legitimación, los grupos legitimadores y la enseñanza. Este pensamiento estructural pone en crisis su permanencia y articulación ante la intervención de otros sistemas de comunicación que participan en dichos pensamientos estructurales con nuevas relaciones.

Ante esto, se requiere pensar a las artes ya no como una estructura, sino como un sistema complejo y abierto

que se amplía para formar enlaces con otros sistemas de comunicación que, a su vez, se relacionan dentro un gran universo simbólico. Con esta visión, podemos entender que la crisis del sistema artístico necesita ser atendida desde las formas en las que interactúan sus ámbitos entre sí y con otros sistemas. Así, la crisis de las artes en el universo de las comunicaciones puede ser comprendido entorno a sus funciones dialógicas con los demás sistemas. Para ello, se realiza una breve reflexión en torno a las posibilidades de trabajo de las artes con un enfoque desde los estudios visuales que permita comprender estas relaciones y funciones complejas, dándole un sentido participativo social. Este pretende ser trabajado desde la educación y, sobre todo, a nivel preescolar, por ser éste el inicio de la formación del individuo dentro de la lógica sistémica educativa artística. Es el momento pertinente de cuestionarse ¿Qué aportan los estudios visuales a las artes?

2.2.1 *Mirada a las artes desde los estudios visuales*

Ante la proliferación de diversos productos visuales en medios de comunicación digital alejados del sistema artístico, se inicia una crisis de producción dentro de este sistema. La creación y difusión masiva de productos visuales (algunos con carácter de artísticos) por parte de personas que no han llevado una formación en las artes pone de manifiesto el descontento de algunos productores artistas que pertenecen a dicho sistema. Sumado a esto, la educación entra en un estado de crisis, uno de estos se da ante la proliferación de soportes comunicativos cuya función es enseñar a hacer las cosas. Entre estas producciones, encontramos tutoriales en las redes que se enfocan en la enseñanza de las técnicas propias de las artes, lo que provoca cierta inestabilidad en el sistema educativo artístico.

Estos acontecimientos son una de las causas de la puesta en duda del trabajo de artistas que pertenecen a este sistema, pues es cuestionable su producción, cuyo desarrollo se establece en las esferas de espacios elitistas, así como la lejanía de la construcción de sus producciones dentro de las realidades sociales. Aunado a esto, debido al enfoque que se les da a los productores visuales como expertos en habilidades manuales,

se pone en detrimento el valor de la obra, pues hace pensar que cualquiera con habilidades manuales puede ser artista sin la necesidad de una preparación, dado que existe el acceso a soportes donde se enseñan habilidades manuales o bien se ofrecen herramientas que facilitan la producción visual y en donde, aparentemente, cualquiera puede acceder a sus formas de producción. Con esto se muestra que las personas fuera del sistema de las artes pueden realizar producciones más cercanas a la sociedad, lo que hace de las artes y de su enseñanza ejercicios cuestionables.

Sin embargo, algunos productores del sistema artístico han reflexionado en torno de estas problemáticas, en lugar de conferir protestas. Dichas reflexiones han convergido en las necesidades de generar producciones más próximas con la sociedad. Sus reflexiones han resultado en la necesidad de dar un enfoque desde los estudios visuales, no sólo a su producción, sino también a la enseñanza de las mismas artes, para que los próximos artistas se desarrollen dentro de estos nuevos escenarios. Tal y como apunta Miranda:

El pronto dominio de diversas posibilidades de repertorios visuales conlleva la necesidad de establecer abordajes educativos que contemplen el exponencial inventario de imágenes visuales que se producen, reproducen, circulan, comercializan, y navegan en tiempos de redes sociales; consolas de juegos; programas de intervención de imágenes; y teléfonos móviles que todo lo registran¹⁰⁴.

Por tal motivo, se pone atención no sólo a las formas productivas, también a la enseñanza y, sobre todo, a integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la producción. Bajo este enfoque, las formas del hacer artístico cambian y sus procesos entran en una lógica operante abierta con el imaginario social y sus ejercicios culturales. A estos nuevos procesos de producción dentro de las artes con un enfoque de los estudios culturales se les ha denominado los estudios visuales culturales sobre lo artístico o, simplemente, los estudios visuales. En estos, como Brea apunta, se realiza un

“análisis y desmantelamiento de los procesos de articulación social y cognitiva para que las prácticas artísticas sean socialmente relevantes”¹⁰⁵.

En este enfoque cultural de las artes desde los estudios visuales, la producción de la obra deja por un momento la esencia subjetiva y se cuestiona en torno a las formas de producción individual dentro de la lógica social. Plantea posibilidades en las artes que escapan de llevarla a una sola dirección. En este planteamiento, no se elimina al individuo, más bien se piensa dentro de sus relaciones intersubjetivas e intrasubjetivas con relación a su mirada y entorno.

Es necesario recordar que, para Morin, la mirada del individuo es múltiple, este se percibe a sí mismo y a lo diverso. Estas relaciones entre el individuo permiten alejarlo de las percepciones como un ente meramente subjetivo, ya que está en relación con su contexto: su sociedad, su cultura, tiempo, espacio y su relación ambiental lo definen. El individuo está en dialógica constante con su condición como ente social y especie¹⁰⁶. De esta forma, el artista, entendido desde la perspectiva de la complejidad, es un individuo que forma parte de una dialógica que no es meramente subjetiva y que le permite entenderse dentro de un sistema complejo de relaciones de acciones y de producciones de lo visual dentro de sistemas ambientales, temporales, culturales, sociales etc.

Esta perspectiva del individuo es esencial dentro de la misma enseñanza de las artes. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin nos habla sobre el campo individual; el individuo y la existencia en él de una unidad/diversidad genética, cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual y subjetiva¹⁰⁷. Por ello, es importante, más allá de contemplar sólo al individuo dentro de la creación artística, tener en consideración todos los procesos y relaciones que dentro y fuera de él intervienen. Morin entiende al individuo como un ser complejo que tiene procesos dialógicos en tres órdenes que conforman la triada individuo- sociedad-especie:

104 Fernando Miranda, “Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades” Revista Digital do LAV - Santa Maria - año VI, n.11, p. 19-30 - set. (2013): 20. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734810724>

105 José Luis Brea, ed. Estudios visuales: *La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Reimpresión (Madrid: Akal, 2005), 3.

106 Edgar Morin, El método 5: *La humanidad de la humanidad; La identidad humana*, 6.a ed. (Madrid: Cátedra, 2014), 70-72.

107 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Francia: UNESCO, 1999), 28.

Hay una relación de triada individuo-sociedad-especie. [...] Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, que certifica el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura. La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana¹⁰⁸.

En este sentido, el artista que mira hacia una creación consciente de sus producciones comprende la relación de esta tríada, así como sus implicaciones dentro de su hacer. Las artes desde los estudios visuales miran más allá de la subjetivación, en ellas se realiza un viaje dentro de las posibilidades creativas con un sentido, no con la visión del antropocentrismo, sino como un organismo que forma parte de este universo y que se nutre de él, a la vez que lo nutre. La parte social de las artes se hace más consciente en la producción del uso y las implicaciones de la obra, lo que acerca al artista y a la obra a diálogos visuales dentro de su propia sociedad. El artista ya no es un ente ermitaño, es un actuante participativo de la generación de productos visuales y de nuevas formas de conocer.

2.2.2 *Las oportunidades del enfoque cultural en las artes*

Se pone en cuestión la posibilidad de una crisis de lo visual en el mundo que impacta en el sistema artístico, en las formas productivas y cognitivas. Ante dicha formulación, cabe preguntarse si son los *estudios visuales desde los estudios culturales* los que le dan a las artes las posibles alternativas ante dicha crisis.

Se podría pensar que el principal beneficio de dicho enfoque se encuentra dentro de las consideraciones culturales, donde

el concepto cultura se piensa como un resultado de acciones, productos y sus interrelaciones, ya que como apunta Morin:

La cultura está constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social [...] Las técnicas pueden migrar de una cultura a otra, como fue el caso de la rueda, de la yunta, la brújula, la imprenta [...] Pero hay en cada cultura un capital específico de creencias, ideas, valores, mitos y particularmente los que ligan una comunidad singular a sus ancestros, sus tradiciones, sus muertos¹⁰⁹.

Por tal motivo, las artes forman parte de este capital específico que es parte de los saberes, formas de hacer de cada individuo y de su sociedad. Esta percepción eleva a las artes como un bien cultural imprescindible en la humanidad y con un valor dentro de está más allá de ser entendido como el depositario de sólo sentimientos, ideas individuales o perteneciente a escenarios elitistas. Este sentido cultural pretende, entre otras cosas, democratizar la pertenencia de las producciones artísticas a toda la humanidad sin demeritar en ellas y en sus productores el valor de su ejercicio y de su mirada.

Para poder trabajar en esta construcción cultural, es necesario el ejercicio interdisciplinario y el trabajo en redes colaborativas, en las que el artista pueda trabajar con un grupo de individuos pertenecientes a otras disciplinas. Las implicaciones de dichas redes de trabajo generan nuevos productos que no pertenecen de manera exclusiva a la esfera del sistema artístico, pues se relaciona con otros sistemas epistémicos que operan en tal lógica con las formas de ver, hacer, ser y pensar de los actuantes disciplinarios. Los actuantes en estas relaciones sistémicas ya no pueden pensarse de manera jerárquica o de forma vertical. De esta forma, las relaciones de poder cambian dentro del sistema.

108 *Ibíd.*, 27.

109 *Ibíd.*, 28



Para Mitchell, es importante entender que en dichas relaciones existen implicaciones de poder. Estas utilizan como su principal recurso a la imagen. De esta manera, para él, las imágenes que más detentan poder las tenemos en el espectáculo, ya que en él se encuentra una forma ideológica del poder de las imágenes, es dentro del espectáculo que el discurso del ilusionismo hace creer en el espectador que debe entenderse como un “cuerpo sensible, perceptivo emocional e individual que vigila, pero a su vez es vigilado”¹¹⁰. Es el espectáculo y sus formas visuales lo que permea en las redes y que también ha llegado a ser incipiente en las producciones artísticas. El artista y la obra como espectáculo es una configuración contemporánea que le permite posicionarse dentro de una catalogación de intercambio monetario. Dichos actos son los cuestionados actualmente, ya que hace carecer a la obra de un sentido sincero y social, haciendo que ésta forme parte en el absurdo proscenio de la fama.

El enfoque cultural desde los estudios visuales permite alejarse de dichos escenarios legitimadores del espectáculo, ya que estos pueden trasladarse, o generar otros espacios dentro de una geografía distinta, ya sea real, matérica o inmaterial. Dichos escenarios tendrían que cambiar también el sentido de legitimidad, ya que cada espacio se reconfiguraría de acuerdo a las necesidades ambientales que requiere tanto la producción, los productores y/o participantes del suceso visual en construcción. Estos escenarios se entienden dentro de los mismos participantes que lo conforman. En ellos, se pone a discusión por todos los participantes su legalidad dentro de un marco cultural sustentable.

Un reto es cambiar no sólo las formas de producción, sino también las formas de comunicación y de exhibición de los productos visuales dentro de la colaboración que permitan la integración cultural y social. Enrique Leff nos habla de un aspecto importante dentro de los procesos epistemológicos, la epistemología ambiental. Ésta trata al ambiente como una realidad empírica, como una perspectiva epistemológica donde

es un saber, “un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento”. La perspectiva de los estudios visuales de las artes apremia a éstas a mirar sus escenarios como detonadores de saberes y de formas de conocer, un acercamiento a entender los ambientes considerados como un “campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento”¹¹¹.

En una acción realmente colaborativa por parte del artista y del grupo en el que se inscriba, (por ejemplo, el educativo) logrará de forma orgánica incorporar en el proceso los ambientes, los pensares, las formas de la mirada y las propias acciones de los espectadores dentro de la sociedad. Todos son espectadores y todos son partícipes, en cierto modo, de la producción, entonces la obra adquiere un sentido de pertenencia cultural, independiente a la autoría.

Parte esencial de la activación del conocimiento que se da en las artes es la socialización de este. La epistemología visual pone a prueba la socialización de las formas de conocer la mirada. Así se activa el pensamiento, pausando el pensamiento artístico unilateral al ser llevado a la socialización. Brea expresa que las reflexiones, prácticas de producción y de “consumo creativo” del imaginario pueden intervenir en los procesos de transferencia cognitiva y cultural no sólo como armas de resistencia, sino también en el desarrollo de una teoría de las prácticas del imaginario. De esta forma, Brea considera que se convierte en una herramienta activa y participativa durante el proceso, “siendo parte de un trabajo político, de definición, reforzamiento y modulación concreta y práctica en el diseño de políticas culturales”¹¹².

Uno de los errores interpretativos de los fines de las artes en el aula que revisamos anteriormente recae en el ejercicio de éstos como espacios de reproducciones manuales. Estas implicaciones surgen desde las visiones que se tiene de una tradición en las

110 W. J. T. Mitchell, *Teoría de la imagen* (Madrid: Akal, 2009), 283.

111 Enrique Leff, *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. 2006 doi. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/470trabajo.pdf

112 José Luis Brea, ed. *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Reimpresión (Madrid: Akal, 2005), 13, 12.

artes donde se pondera el trabajo manual como un ejercicio de representaciones en una esfera alejada del entendimiento social y cercana a la maestría. Estas formas dogmáticas llegan a repercutir en la educación preescolar, donde se cree que éstas son las únicas maneras de aproximación a las artes. Por ello, José Luis Brea se encarga de dar un enfoque más cultural desde los estudios visuales para alejar a las artes de la manipulación cognitiva que la academia le ha impregnado. Lo cual no implica que dichos enfoques estéticos e históricos sean erróneos, sino que su pertinencia dependerá del sujeto, objeto o suceso cultural desde el cual se trabaje.

Por tal motivo, se apela a las reflexiones de Brea entorno a que, ante estas formas de enseñanza, se apremia a realizar un trabajo reflexivo en torno a las formas de ver del infante y de su sociedad. Estos actos de ver plantean una serie de cuestionamientos, por lo que se necesita aproximarse a otras formas de estudio dentro de las artes.

Tal y como apunta Miranda, los desafíos de la educación de las artes visuales y la perspectiva de la cultura visual nos invitan a estar en “alerta constante respecto a los lugares en que las imágenes y los artefactos visuales producen y median la experiencia vital cotidiana de las personas”¹¹³. De esta manera, es importante entender la evolución de estas formas de interpretación de la producción artística que son enseñadas dentro de las escuelas y estar alertas en la enseñanza infantil sobre sus imágenes y artefactos (ya sean visuales o no) que intervienen en su vida. Estos ejercicios escolares son detonantes para hacer un llamado a los artistas a incorporar como parte de sus prioridades la enseñanza a nivel preescolar y con un enfoque desde los estudios visuales.

Se hace notar la necesidad de conciliar los procesos de producción de conocimientos de las artes y de la sociedad, pues las problemáticas en la enseñanza de las artes inician un ciclo de percepciones de una educación que no toma en cuenta los procesos de producción de las artes; éstos, a su vez, no miran los procesos de construcción del imaginario cultural del promedio de las personas adultas. Ahora bien, si nos detenemos un poco, daremos cuenta que se encuentran

en mayor desventaja la participación de la mirada del infante dentro de los mismos procesos de construcción artística y cultural. De esta forma, el enfoque cultural cuestiona las relaciones y los procesos en las formas de construcción de la mirada del niño.

Como hemos notado, dicho enfoque pone especial atención dentro de sus procesos productivos a los procesos cognitivos. Éstos se entablan en su dialógica con la tríada individuo-sociedad-especie, misma que pone en evidencia las diversas implicaciones epistemológicas que surgen de dicha tríada. Es decir, se entiende la importancia que tienen en la producción visual las relaciones donde se socializa con el conocimiento y permite generar su activación. De igual forma, es importante las repercusiones que estas tienen en el infante, entendido como individuo y como especie, pues le permite relacionarse epistémicamente con el ambiente que le proporciona conocimiento sobre las formas de producción, así como sus implicaciones en torno al uso de materiales y técnicas, con sus relaciones contextuales culturales, además de entablar diálogos con las características de sus aspectos como individuo, sus saberes y sus posibilidades cognitivas.

El niño es entendido como un individuo complejo que está en la construcción de su identidad, de su mirada, etc. con respecto a su escenario ambiental-cultural. Javier González nos habla de las culturas como espacios imaginarios donde se construyen maneras de ver el mundo¹¹⁴. El infante se prepara para el proceso de enseñanza escolarizada, teniendo en cuenta las relaciones de los diversos ámbitos que construyen su conocimiento, mismo que debe entenderse en un sentido holístico.

La enseñanza de las artes, desde los estudios visuales y con un enfoque cultural, ayuda a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes acercada a un enfoque dentro de la complejidad y con una filosofía holística del conocimiento, donde se evidencia que existen diferentes espacios y formas de producción, comunicación, exhibición, aprendizaje, que son parte de la construcción de la mirada infantil dentro de sus especificidades culturales.

113 Fernando Miranda, “Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades” Revista Digital do LAV - Santa Maria - año VI, n.11, p. 19-30 - set. (2013): 23.

114 Javier González, *Arte y cognición*, (México: Fontamara, 2016), 23.

2.2.3 Alcances epistémicos de los estudios visuales con infantes preescolares

El enfoque cultural artístico rompe con las formas etnocéntricas epistémicas, permitiendo la develación de las formas de percibir de diversas culturas y en diversas condiciones del desarrollo infantil, mismos que acercan a otras formas de trabajo dentro de las artes. Brea habla sobre los estudios visuales con dicho enfoque, lo cuales apremian a:

Desarrollar un equipamiento analítico amplificado –un utillaje conceptual disciplinadamente transdisciplinar- que sea capaz de afrontar críticamente el análisis de los efectos performativos que de las prácticas del ver se siguen¹¹⁵.

De esta forma, se entienden los procesos cognitivos de producción desde otros puntos. Así el aprendizaje de las técnicas propias de las artes se aprende desde un enfoque diferente al de la reproducción de maestría. Si bien es importante tener un uso de materiales adecuado, además de un conocimiento de los aspectos formales de las artes, este enfoque permite no sólo entender las funciones plásticas o técnicas, también nos permite elaborar cuestionamientos de la materia y del ambiente en sus usos culturales, es decir, en qué forma opera de acuerdo a su contexto, pero, sobre todo, en qué forma opera en la construcción de la mirada de la sociedad y del individuo en específico del infante.

Es así que la enseñanza de las artes a nivel preescolar escapa de la insistencia del “trabajo bien hecho, de la aniquilación de la creatividad y de la frustración de una reproducción exacta” dentro del trabajo infantil. La educación de las artes entonces podrá ser trabajada poniendo énfasis en el desarrollo visual y plástico del niño, donde comience con su propia construcción de la mirada. Philip Armstrong, en el apartado “¿Una epistemología de los estudios visuales?” en *Los estudios visuales la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*,

explica que Deleuze y Guattari comienzan las reflexiones sobre la construcción social de lo visual o la construcción visual de lo social a partir de tradiciones intelectuales y artísticas en cuanto a sus definiciones, desde la universidad, las escuelas de arte, el estado, la comunidad europea y de occidente¹¹⁶.

Esto permite ver la importancia de las instituciones como articuladoras de los procesos de construcción del imaginario y de las formas de ver. El enfoque de los estudios visuales permite acercarse a otras formas de conocimiento dentro de las proximidades culturales sociales, pero también nos invita a repensar los escenarios de educación desde una epistemología ambiental. Estos escenarios educativos deben entenderse como un espacio de tantos, en donde se construyen los aprendizajes y no como el único lugar de construcción del conocimiento.

Estos espacios educativos requieren atender los actos de ver del infante y a sus necesidades de desarrollo físico. Se deberá de poner atención en la acción y en las relaciones con otros espacios. Las escuelas actualmente son escenarios de convivencia en las ciudades, donde asisten niños que no pertenecen como tal al contexto donde se sitúa físicamente la institución. Ellos pertenecen a otros espacios y a otros contextos. Esto se debe a que, en las grandes ciudades, el flujo de sus habitantes, en específico de los padres de familia, son aleatorios y distantes, lo que provoca que, para poder tener un empleo, deben trasladarse a diferentes zonas lejanas de su residencia. Por tal motivo, la asistencia de infantes a escuelas atiende en su gran mayoría a las necesidades o proximidades de los empleos de los padres.

Esto impacta en la construcción de la mirada y de pertenencia cultural del niño en los ambientes educativos. Haciendo consideraciones a la enseñanza con el enfoque de los estudios visuales, se fortalece la creación de una mirada más diversa desde el aula, donde todos los niños contribuyen con sus experiencias múltiples en la construcción de la clase y de los ambientes educativos, debido al encuentro de miradas

115 José Luis Brea, ed. *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Reimpresión. (España: Akal, 2015), 9.

116 Philip Armstrong, “¿Una epistemología de los estudios visuales?: recepciones de Deleuze y Guattari” en José Luis Brea, ed. *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Reimpresión. (España: Akal, 2015.), 117.

de los micro contextos que se dan dentro del aula. Ante esta variedad de realidades, es imprescindible apelar, como apunta Juan Martín Prada, al papel social de la creación artística como principal acción de enseñanza de los valores de producción poética, lo político y lo social¹¹⁷.

Sin embargo, a primera vista se podría pensar que uno de los principales obstáculos que puede acontecer en una práctica educativa, desde los estudios visuales, es la adaptación al currículo escolar. Por tal motivo, Juan Martín Prada pone atención en las propuestas curriculares donde se debe hacer un “análisis de la interrelación entre el poder, sistema lingüístico y prácticas culturales”¹¹⁸.

Esto implica reorientar los fines de la clase con relación a la institución y a los niños. La reorientación es congruente con la teoría y la filosofía educativa planteada, pues atiende a las funciones de las prácticas artísticas con el enfoque de los estudios visuales y el enfoque holístico. Es pertinente recordar que los estudios culturales cuestionan los discursos y las relaciones de poder para ser propositivos, por tal motivo, la existencia de currículo no es un obstáculo, sino la posibilidad de entender estas relaciones y potenciar nuevas acciones. Esto ayuda a cuestionar los procesos sensorio-perceptivos (desarrollo motor y sensorial), para lograr un desarrollo en el niño de “una actitud perceptual distinta frente al mundo”¹¹⁹. Por lo tanto, una de las principales articulaciones epistémicas que dan las artes desde el enfoque de los estudios visuales es:

La acción de dismantelar los códigos de comunicación existentes mediante la recombinação de algunos de sus elementos en estructuras que puedan ser usadas para generar nuevas imágenes del mundo¹²⁰.

Por ende, es necesario replantear los objetivos de las artes en la educación preescolar con un sentido holístico. Primeramente, el arte debe enseñarse como una disciplina que genera conocimiento, no es una herramienta, ya que dentro de la disciplina el arte hace uso de diversas herramientas y medios que bien otras disciplinas pueden usar sin que estas sean consideradas arte, pues debe de trabajarse desde la interdisciplina. El arte es una disciplina que dentro de ella se dan y posibilitan los cuatro pilares de la educación, aprender, hacer, convivir y ser.

Después, se considera los aspectos culturales en sus relaciones de poder dentro del contexto educativo. Dentro del contexto, debemos identificar lugar, tiempo, actores, instrumentos y relaciones. Por ejemplo, tener consideraciones con el currículo institucional (instrumento), aunque en un primer momento esto pueda parecer contradictorio, pues no se pretende imponer la perspectiva cultural, esto atiende a considerar las peculiaridades culturales de cada contexto.

La educación artística tendrá un sentido cultural y social, así la didáctica sería más eficiente y significativa, ya que, como dice Vygotsky, “la obra de arte puede influir enormemente en la conciencia social gracias a la lógica interna”¹²¹. El niño conoce lo que está cercano a su cultura y a su sociedad, esto fortalece la identidad social y cultural del infante, beneficiando el valor que le dará a su cultura. Lo cual no implica el conocimiento de otras formas de expresión del mundo, ya que la generación de la identidad se da también en la identificación y comparación de la otredad.

Posteriormente, se requiere poner énfasis en el proceso cognitivo de dismantelamiento de los códigos de comunicación que ocurre dentro de las mismas artes. José Luis Brea menciona que el dismantelamiento se da en dos escenarios: en el individuo y en el escenario social a través de

117 Juan Martín Prada, “La enseñanza del arte en el campo interdisciplinar de los estudios visuales” en José Luis Brea, ed. *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Reimpresión. (España: Akal, 2015.),131

118 *Ibidem*, 132.

119 *Ibid.*, 133.

120 *Ibid.*, 135.

121 Lev S. Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Décima edición (México: Coyoacán, 2015), 28.

una relación entre estos dónde se cuestionan la producción, el consumo, la construcción de la mirada, el potencial simbólico cultural, lo visible, lo cognoscible y las relaciones de poder¹²².

El hincapié en los procesos cognitivos no anula los aspectos emotivos que puedan suscitarse, ya que se entiende que, para que el mismo proceso de cognición funcione, se ven involucrados aspectos emotivos, así como en dos de los pilares de la educación: ser y convivir. Sin embargo, es muy importante recordar que estos pilares forman parte de un proceso dialógico dentro del proceso cognitivo y deben ser tratados en su interrelación.

Para replantear los objetivos de la educación artística preescolar, se toma en consideración la conciencia epistémica del saber artístico, que Chávez Mayol menciona como un objetivo dentro de la enseñanza artística. El cual debe de reconocer que las artes son conocimiento y que la su instrucción debe enfocarse en hacer consciente al niño sobre cómo se crea, cómo se aprende y cómo se genera conocimiento en las artes. En el proceso de la conciencia epistémica de las artes, se da “la expansión, la manipulación y ruptura de los códigos a través de la producción creativa para cambiar la legalidad cultural de una vivencia sensorial, desactivando un discurso a través de uno o varios códigos”¹²³.

El primer punto que hay que atender para reconfigurar el objetivo es la generación de la conciencia epistémica, esta generación de conciencia la basaremos en los cuatro pilares de la educación. Pero para poder llegar al objetivo final de la conciencia de aprendizaje en las artes lo primero que se debe de tratar es identificar las vivencias sensoriales dentro de un suceso cultural.

En el proceso epistémico artístico de Chávez Mayol, habla de cambiar una legalidad cultural de una vivencia sensorial. Lo cual implica que lo primero que se percibe en este proceso es tener una vivencia sensorial que, por ende, se da un

contexto cultural determinado. Entonces, lo primero es tener una vivencia sensorial, identificar esa vivencia sensorial, e identificar el contexto cultural.

Una vez identificada, se involucra la creación y representación, donde hay un proceso cognitivo del desmantelamiento de códigos, es decir, la expansión o manipulación de los códigos de esta vivencia dentro de la experiencia generando una producción creativa. En este punto, converge el proceso de desactivación del discurso, resultado de la reflexión continua entre los dos primeros y la comprensión de dicha desactivación.

Ahora bien, dentro de esto ¿Cuál podría ser el objetivo cognitivo en la etapa infantil preescolar? Se puede acercar al primer punto donde el infante identifique las vivencias sensoriales dentro de su cultura y que genere conciencia de éstas, haciendo un primer acercamiento del infante a la complejidad epistémica de las artes.

Para Eisner, es necesario que los propósitos sean flexibles, pero claros. Por tal motivo, es necesario cuestionarse ¿Qué se va a enseñar? ¿Porqué? ¿Qué puede aprender el alumno de esto?¹²⁴ Dado que se desea replantear los objetivos educativos de las artes, se considerarán estos cuestionamientos en pos de una mejora. Dicho lo anterior, se propone que el objetivo principal de la enseñanza de las artes a nivel preescolar sea este:

El niño desarrollará visual y plásticamente, sus vivencias sensoriales culturales, a través de la sensibilización, la representación, la creación y la reflexión consciente, que le permitan tener sus primeros acercamientos a la disciplina de las artes visuales.

El objetivo de las artes propuesto considera la conciencia cognitiva, es decir, metacognición dentro de los procesos de sensibilización, representación creación y reflexión. El niño

122 José Luis Brea, ed., Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Reimpresión. (España: Akal, 2015), 10, 11.

123 Humberto Chávez Mayol, “Re-conocer; apuntes, estrategias y tácticas” en *La imagen como pensamiento*, Sofía Sienna Chaves et al, comp., 1a ed. (Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2015), 42 - 43.

124 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 105-107, 146.

aprenderá que puede aprender a través de la identificación de sus vivencias sensoriales, desarrollando algunos aspectos de códigos visuales y plásticos dentro de su cultura y de acuerdo a sus posibilidades sensoriales; reflexionando en torno a ellos.

El porqué tiene que ver con la identificación de los códigos culturales, ya que le aportará elementos para la configuración de la identidad, lo que fortalecerá el aprender a ser. Las vivencias sensoriales de una cultura pueden ser comparables con otras culturas, esto fortalece sus lazos de identidad dentro de su comunidad, le permitirá aprender a convivir y fortalecerá el aprender a hacer a través de la sensibilización, la representación y creación.

Para aclarar más el objetivo, nos referimos a que, a partir de la conciencia de sus vivencias sensoriales culturales, el niño se sensibiliza, realiza la representación de éstas, crea a partir de éstas y reflexiona entorno a ellas, permitiendo el desarrollo visual y plástico del niño.

Se han seleccionado estos cuatro procesos, la sensibilización, la representación, la creación y la reflexión (fig. 1.3), porque son aspectos posibles dentro de la cognición del infante de preescolar que señalan tanto Gardner, Feldman, como Eisner. Para Eisner, son importantes la creación y la reflexión del trabajo creativo¹²⁵ y, para Gardner y Feldman, son también importantes los procesos de sensibilización y de representación¹²⁶.

| | |
|--|---|
| <p>Sensibilización: identifica un estímulo sensorial ya sea visual o plástico dentro de un suceso visual-plástico, ente, objeto o vivencia cultural para ofrecer una respuesta emotiva consciente.</p> | <p>Identifica los estímulos sensoriales dentro de un suceso visual o plástico cultural dando una respuesta emotiva.</p> <p>Reconoce emociones que los estímulos visuales o plásticos culturales que gatillaron él.</p> <p>Explica su proceso de sensibilización a partir de los componentes visuales culturales para identificar ideas o sentimientos reconocibles en su entorno.</p> |
| <p>Representación: Capacidad de aplicar símbolos reconocibles de sucesos, entes u objetos culturales de su entorno y capacidad de construir a partir de la identificación, clasificación y transformación de estos elementos en un todo unificado que conforma su mirada.</p> | <p>Identifica cualidades plásticas y visuales así como simbólicas culturales que percibió de un objeto, ente o suceso cultural de su contexto.</p> <p>Clasifica cualidades plásticas y visuales así como simbólicas culturales en cuanto a lo funcional, fenoménico y simbólico surgido de su pulsión y de su contexto.</p> <p>Transforma cualidades plásticas y visuales así como simbólicas culturales involucrando su pulsión y contexto.</p> <p>Aplica cualidades plásticas y visuales así como simbólicas culturales construidas en su mirada de acuerdo a su identidad.</p> |
| <p>Creación: Capacidad de integrar elementos visuales y plásticos percibidos de sucesos, entes u objetos culturales para comunicar aspectos de sus vivencias sensoriales culturales, modificando y desarrollando nuevas representaciones.</p> | <p>Clasifica cualidades plásticas y visuales así como simbólicas culturales en cuanto a lo funcional, fenoménico y simbólico surgido de su pulsión y de su contexto.</p> <p>Experimenta nuevas formas de utilizar las cualidades plásticas y visuales para modificar representaciones de sus vivencias sensoriales culturales involucrando su pulsión.</p> <p>Planifica e Integra materiales plásticos o visuales y elementos culturales para para comunicar de forma original involucrando su mirada de acuerdo a su identidad, de manera independiente o colectiva.</p> |
| <p>Reflexión: Capacidad de comparar y discriminar elementos plásticos y visuales de sucesos, entes u objetos culturales de sus vivencias culturales, a partir de la información obtenida de la práctica y/o de la teoría.</p> | <p>Identifica cualidades plásticas y visuales así como simbólicas culturales que percibió de un objeto, ente o suceso cultural de su contexto.</p> <p>Explica los elementos visuales plásticos y culturales de representaciones o creaciones propias o ajenas, comparando y discriminando elementos plásticos visuales y culturales.</p> <p>Valora y juzga las creaciones individuales y colectivas tomando en cuenta el proceso de planificación y creación que llevó a cabo dentro de un proyecto.</p> |

fig.1.3 Tabla posibles procesos de cognición del infante preescolar para la clase de arte.

125 Ibid., “Capítulo 4: Qué enseñan las artes y en que se nota” 97-124.

126 Howard Gardner, *El proyecto spectrum: Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (Madrid: Morata, 2001), 157-159.



La sensibilización es la conciencia e incremento de una respuesta emotiva ante un estímulo dado, actúa sobre las emociones que se ven implicadas en el proceso creativo del niño. No se debe de dejar a un lado que las artes son un proceso complejo donde dialogan los aspectos sensoriales, mentales y emocionales. Como dice Eisner, “a partir de esto vemos lo que no habíamos advertido, sentimos lo que no habíamos sentido”¹²⁷.

En el proceso de sensibilización, dado que es respuesta a estímulos, se ven implicados los sentidos. Por tal motivo, Eisner da importancia al conocimiento somático, el hecho de que una imagen sea visual no significa que la experiencia sea sólo visual¹²⁸, ya que el niño puede tener respuestas variadas por parte de todo su cuerpo. Para el niño preescolar, conocer el mundo significa saber cómo se puede experimentar empleando todas las modalidades sensoriales.

El mundo sensorial en la etapa preescolar es clave, porque, como lo menciona Eisner, potencia el desarrollo de la imaginación debido a la intensa exploración que se da dentro de esta experiencia sensorial. Para Eisner, la imaginación tiene una función cognitiva que ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar. Una de las finalidades de las artes es que “refinan el sistema sensorial y cultivar la imaginación”¹²⁹.

Las vivencias sensoriales representan el primer punto en el objetivo de la clase de arte. La sensibilización debe realizarse dentro del salón. En la sensibilización, el niño identifica los estímulos sensoriales de un suceso visual o plástico cultural, reconoce las emociones que estos estímulos provocaron en él y puede explicar este proceso para identificar los sentimientos o ideas que le provocaron.

Cabe resaltar que, en la sensibilización, opera una dialógica con la conciencia y la emoción. Es importante destacar que,

en todos los procesos cognitivos que se suscitan en las artes, ninguno de ellos se da de manera aislada, sino que cada uno opera en relación a los otros.

Tanto en la representación y la creación existen procesos cognitivos importantes con los cuales trabaja el artista y son valiosos entenderlos para su definición.

La representación “es una estabilización de una idea mediante los procesos cognitivos de la inscripción, revisión y la comunicación, del hecho u objeto a representar, lo que genera una transformación de la conciencia del hecho dado”¹³⁰.

En la representación, el niño identifica las cualidades plásticas, visuales o simbólicas culturales que percibió de un objeto, ente o suceso cultural. En este proceso, el clasifica dichas cualidades de lo que percibe, de acuerdo a lo funcional, fenoménico y simbólico surgido de su pulsión. A partir de esto, él transforma dichas cualidades involucrando su pulsión en su mirada de acuerdo a su identidad.

Según Chávez Mayol, las artes trabajan con la expansión, manipulación y ruptura de los códigos a través de la producción creativa para cambiar la legalidad de una cultura desde una vivencia sensorial. De esta forma, se desactiva un discurso a través de uno o varios códigos.

Esto nos permite entender que, en el proceso creativo, se ve implicada una serie de procesos cognitivos. El artista ha desarrollado una serie de habilidades sobre aspectos perceptuales, para primero poder identificar los códigos que se suscitan en un suceso cultural dado, en una imagen, en los sonidos, en los cuerpos, etc. Estos aspectos perceptuales (funcional, fenoménico y simbólico) requieren de la identificación y su clasificación.

127 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 29.

128 *Ibid.*, 39.

129 *Ibid.*, 21.

130 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 23-25.

Después tenemos que los códigos son transformados para desactivar un discurso haciendo uso de nuevos códigos. Lo cual nos habla de un estudio serio de las formas del discurso, y a su vez de la argumentación. De igual forma, Eisner explica que los artistas suelen colocar signos convencionales en contextos inusitados para abandonar nuestros modos habituales de percepción¹³¹. Lo que Chávez Mayol considera la desactivación de un discurso.

El niño es capaz de realizar ejercicios de creación visual o plástica. Vygotsky señala que “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre”¹³². Lo cual implica que, en esta etapa, es importante aumentar las experiencias para que incremente la capacidad creadora, es decir, generar ejercicios creativos.

En los ejercicios de la clase de arte, el niño puede adquirir más experiencias sensoriales, además de las vivencias sensoriales con las que ya cuenta que le permitan adquirir o entender de mejor forma un medio o la construcción de una expresión artística. Todo ello surge del contexto propio del niño, de los objetos, entes o sucesos culturales próximos al niño, ya que la creación depende del contexto.

En la creación, el niño integra las cualidades plásticas, visuales o simbólicas culturales que percibió de un objeto, ente o suceso cultural para la formación de nuevas representaciones. En este proceso, él clasifica dichas cualidades de lo que percibe de acuerdo a lo funcional, fenoménico y simbólico surgido de su pulsión. Experimenta nuevas formas de utilizar las cualidades plásticas o visuales para modificar representaciones de sus vivencias sensoriales culturales involucrando su pulsión. Planifica e integra los materiales o elementos transformándolos para comunicar de forma original involucrando su mirada, de acuerdo a su identidad.

Es claro que el infante de educación preescolar se encuentra en una primera etapa de conocimiento de su entorno. Realizar estos ejercicios de desarticulación de códigos culturales para la creación implica procesos que estarían fuera de su zona de desarrollo próximo en su aprendizaje, si se piensan en el mismo nivel del que los haría un adulto. El niño incrementa el conocimiento de los códigos culturales, no sólo de los visuales, y puede cuestionarlos o cambiarlos en la medida que el docente y su contexto se lo permitan. El infante está conociendo el mundo y su cultura. Por lo general, su conocimiento se da por imitación y réplica, pero, si se trabaja la conciencia y se pone como objetivo la comprensión de estos sucesos en su contexto vivencial, se lograría tomar en cuenta una de las primeras fases de acercamiento del proceso artístico que en esta etapa puede ser muy fructífera.

De esta manera, se incrementa su conciencia y comprensión para una posible representación o creación a través de diversos soportes o medios de las artes, sobre todo soportes que estimulen el desarrollo cognitivo, tomando en cuenta las cualidades sensibles sensoriales del infante. El grado de representación y de creación en esta etapa se debe entender bajo las percepciones y los intereses del infante, no del adulto. Eisner explica que entre los principales objetivos de la clase de arte están “desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas”¹³³. Es decir, uno de los objetivos de la clase de arte es hacer que el infante tenga sus primeros acercamientos con su experiencia a través de diversos soportes. Estos primeros acercamientos deben partir de su contexto.

Algunas condiciones al trabajar con los niños son atender las necesidades de representación del niño, ya que, según Vygotsky, la imaginación del niño es distinta a la del adulto, pues tiene intereses y estimulación distinta¹³⁴. Esto se entiende actualmente, pues sabemos que el niño es hipersensible a los estímulos de su entorno, pero las respuestas dependen de su condición bio-psico-social.

131 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 37.

132 Lev S. Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Décima edición (México: Coyoacán, 2015), 19.

133 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 43.

134 Lev S. Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Décima edición (México: Coyoacán, 2015), 39.

En el *Proyecto Spectrum*, se habla de que el niño de edad preescolar hace representaciones de su entorno¹³⁵. En la edad preescolar, el niño se acerca y gusta mucho del dibujo, siendo un medio recurrente de representación de sus inquietudes, pero también algunos niños tienen la habilidad de mimetizar, como dice Vygotsky, “las impresiones externas que percibe. A esta edad no le da pena expresarse corporalmente” y “le gusta experimentar con su cuerpo”. Entonces, es necesario preguntarse¹³⁶ ¿De qué otra forma podría expresar sus inquietudes del entorno a través de otros medios en las artes que favorezcan su identidad?

Se requiere despertar en el niño sus propias habilidades, ya que algunos niños pueden no tener las mismas habilidades de dibujo o expresión corporal, pero sí podría tener habilidades para la construcción, el modelado, la música. Por ejemplo, podría preguntarse si se pueden hacer aproximaciones corporales o sonoras al dibujo. Estas actividades no deben ser tan estáticas, pues se apela a las cualidades en desarrollo del infante preescolar mencionadas en el primer capítulo.

Las habilidades de los niños varían de acuerdo a las interrelaciones de diversos factores dentro de las dos triadas: individuo- sociedad- especie y bio-psico-social. No todos los niños pueden acercarse de igual forma a los diversos medios, herramientas y a las formas diversas de las artes mismas, por lo que algunos niños pueden requerir de mayor tiempo para la elaboración de un trabajo o tener mayores lapsos de atención. El niño realiza sus acercamientos a estos en base a aspectos culturales, sus habilidades físicas, su ambiente, sus necesidades de aprendizaje, etc.

El infante se acerca a medios que le permiten realizar representaciones y creaciones según la forma en que le es más apropiado aprenderlo. Las consideraciones a estas formas de aprender las podemos notar en las propuestas de Gardner y Feldman, en su trabajo en el Proyecto Spectrum. El Proyecto Spectrum fue diseñado para encontrar formas y estrategias para la evaluación en el trabajo de proyectos basados en problemas dentro del currículo escolar de educación preescolar, usando como punto de partida las inteligencias múltiples¹³⁷. El

Proyecto spectrum tiene como base las inteligencias múltiples, sin embargo, en este proyecto, no se trabajan directamente con las inteligencias múltiples, sino con dominios y cada dominio tiene estilos de trabajo. Básicamente, funciona igual que las inteligencias múltiples, pero lo importante en este proyecto es que se hizo una adaptación en el currículo escolar. Esta adaptación les permitió trabajar de manera transversal y, sobre todo, realizar una evaluación basada en los procesos cognitivos del infante. De esta forma, cada niño, dependiendo de su estilo de trabajo, se desenvuelve en los diferentes dominios. Esto es lo que pasa en las artes, cada artista tiene sus propios estilos de trabajo y se acerca a la producción a partir de estos, ya sea que cuente con habilidades espaciales, musicales, corporales, etc. Los beneficios que se obtienen son: poder observar de acuerdo a los estilos de trabajo y descubrir las diferentes formas en las que los niños se acercan a los sucesos culturales y visuales de su entorno, permitiendo que la enseñanza sea incluyente.

De esta forma, los productos que se desarrollen dentro de la clase serán variados y significativos para el infante. Sobre todo, si consideramos que, en esta primera etapa, se están realizando los primeros acercamientos a las artes, por tal razón, no es preciso que haya una especialización de alguna técnica. Observar los estilos de trabajo en el dominio artístico (aquí son las competencias), o bien con otro dominio que llevemos al dominio artístico, nos permite potenciar el desarrollo visual y plástico del niño.

En las artes, uno de los procesos cognitivos más importantes se da como resultado de la reflexión del entorno, la ubicación de códigos, decodificación y su recodificación a través de diferentes medios que atienden al objetivo de la reflexión, así como la reflexión de los procesos mismos de la creación. Estos ejercicios reflexivos se dan en una forma más básica en el niño, dichos procesos de reflexión tienen sus implicaciones culturales. Según Eisner, la diferenciación permite a los niños formar conceptos, los cuales son imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales. Una persona multialfabetizada (alfabetización multimodal) es una persona capaz de inscribir o decodificar signos con distintas formas de representación, por tal motivo, la cultura adquiere un papel

135 Howard Gardner, *El proyecto spectrum: Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (Madrid: Morata, 2001), 151.

136 Lev S. Vigotsky, *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Décima edición (México: Coyoacán, 2015), 79-80.

137 Howard Gardner, *El proyecto spectrum: Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (Madrid: Morata, 2001), 15.

2.3 Lectura como estrategia

muy importante ya que esta multialfabetización está en relación directa con la cultura¹³⁸. Es importante realizar actividades que estimulen la reflexión creativa a partir de la fijación de un objetivo, donde se tendrá que resolver un problema, acto que ayudará al proceso reflexivo. Los problemas pueden encontrarse a lo largo de todo el proceso de creación.

Dentro de la misma representación y creación artística existen procesos reflexivos en torno al objeto de estudio, a los medios de representación, a los procesos de elaboración y a la presentación final. Detonar la reflexión durante todos estos procesos implica aprender a aprender, hacer, ser y convivir. En la reflexión, el niño identifica los elementos visuales, plásticos, simbólicos culturales de representaciones o creaciones propias o ajenas, también explica relaciones de los elementos visuales, plásticos y simbólicos culturales, comparando y discriminando. Esto le permite valorar y juzgar dichas representaciones o creaciones tomando en cuenta los procesos de construcción.

El objeto de estudio en las artes se centra en sucesos culturales, ya sean visuales, corporales, etc. Cuando hacemos uso para el trabajo artístico de un suceso cultural, las reflexiones van más allá de la imagen; de ahí la importancia de los estudios visuales. Para Dussel, la imagen permite la transmisión, la fijación y la visualización de un saber¹³⁹, pero también las imágenes no carecen de sonidos o de movimientos, por lo que, las reflexiones en torno a éstas pueden volverse más complejas. La reflexión permitirá entender la resolución de problemas, desarrollando de esta manera la creatividad.

En conclusión, el enfoque cultural apoyado en los estudios visuales y en la complejidad permiten hacer una práctica de enseñanza en el preescolar con mayor valor cognitivo para el infante. Misma que le permite tener sus primeros acercamientos a los procesos de producción de las artes y ayudará al niño a que construya una mirada reflexiva en la comunicación visual que le permita articular, a su vez, parte de su construcción cultural.

Se recuerda que el capítulo primero concluyó que la lectura se aprende por medio de ejercicios constantes y naturales dentro de una sociedad sin ejercer presión. Previo a mostrar las letras a los niños de preescolar, existen una serie de procesos que se desarrollan antes y durante el aprendizaje de la lectura que deben de considerarse a esta edad y que se pueden llevar a cabo para conseguir su apropiación, pero también pueden ayudar en el aprendizaje de las artes.

Antes de adentrarnos en los procesos culturales de adquisición de la lectura, es importante aclarar los beneficios que puede aportar la lectura en la estrategia que está por definirse. Petit Michele, en su libro *Leer el mundo*, constantemente invita a reflexionar sobre las ventajas poéticas de la lectura. Apunta que la lectura alimenta los sueños, pensamientos y deseos. De igual forma, se debe agregar que alimenta a las artes, pues ayuda a tener una actitud reflexiva, crítica, así como en la elaboración de la argumentación de la obra¹⁴⁰.

Por medio de la lectura, se puede estructurar de mejor forma los proyectos artísticos, pues proveen de información que ayudará a clarificar o cuestionar algunos aspectos o conceptos que las artes manejan dentro del propio desarrollo, así como de aspectos culturales que se encuentran dentro de la lectura. Entonces, podríamos cuestionarnos ¿En qué ayuda el uso de la lectura para el aprendizaje de las artes a nivel preescolar? y ¿Cómo se involucra la cultura en estos procesos lectores?

Al hablar de lectura y niños preescolares, se pensará que el niño aún no aprende a leer y que, por tal motivo, no puede servirle la lectura como estrategia. No obstante, al niño de preescolar se le acompaña con la lectura de diversos soportes lectores y puede comprender dicha lectura. Un niño puede

138 Elliot W Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 40.

139 Inés Dussel, et al, *La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?* (____: INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (C.A.I.E), 2010), 6.

140 Michèle Petit, *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*, 1.a ed. (Ciudad autónoma de Buenos Aires: FCE, 2015), 39.

comprender un texto, pero, si este no lo lleva a su vida, no tendrá sentido más que el mediático. Los niños pueden apropiarse de un texto cuando ellos lo llevan a la representación en sus juegos, o cuando ellos lo cuentan una y otra vez a sus conocidos, ya sean amigos o familiares¹⁴¹.

Primeramente, se reflexiona sobre cómo el artista incorpora la lectura a la expresión ¿Qué uso estratégico le da el artista a la lectura en la construcción de la obra?

De manera general, existe una relación con la conciencia fonológica y la creación artística¹⁴². Las artes se apropian de varios textos y los usan para la construcción de la obra propia, el texto es reinterpretado o cuestionado en ella. Para apropiarse de la obra, el artista la deconstruye y analiza las partes. Los conceptos, dentro de la lectura, los relaciona con el soporte que utiliza, ya sea pintura, escultura, etc. Después de esto, la reconstruye como parte de la pieza. La lectura nos ayuda a compartir experiencias sobre la obra misma, o sobre elementos que pueden ser usados o cuestionados en la obra, elementos de sucesos culturales. En los proyectos artísticos, permite entender algunos aspectos o dudas y ayudar a desarrollarlos o comprenderlos. La siguiente pregunta sería ¿Cómo podrían hacer uso o apropiación los niños de preescolar de la lectura para el aprendizaje en clase de arte?

Claro está que la lectura no logra todo esto por sí sola en la etapa preescolar, esto es resultado del trabajo cooperativo del docente con el niño. Sus prácticas lectoras tienen que ver con las prácticas culturales que se tenga con respecto a la lectura. Para poder trabajarlas en la educación preescolar, es necesario identificar las formas en que se puede acercar la lectura a esa edad, pues, de antemano, la lectura de un escrito total y complejo aún no es posible, pero si es posible escucharla, identificar palabras, imágenes y, previo a ésta, existen varios procesos para poder llegar a ella.

Lerner nos plantea algunas consideraciones para hacer uso de la lectura dentro de estrategias de aprendizajes. Lo primero que hay que identificar en los procesos para el acercamiento de lectura en la etapa preescolar tiene que ver con las prácticas culturales y comunicativas que se realicen en el entorno, ya que estas se dan de acuerdo al medio. Dentro de las prácticas culturales y comunicativas, la más importante que tiene que ver en la lectura es el lenguaje¹⁴³. Este es el primer elemento por el que se estimula la lectura y es importante considerar que el medio está interrelacionado con el lenguaje.

2.3.1 Procesos culturales para la adquisición de la lectura

La cultura y el lenguaje son importantes para la lectura y se desarrollan de manera asequible en la etapa preescolar. A esta edad comienza la adquisición de nuevas palabras y de frases, mismas que permitirán la adquisición de la lectura. Por tal motivo, es muy importante tener en cuenta los factores culturales que intervienen en la adquisición del lenguaje. El niño comienza su repertorio de palabras de acuerdo a su contexto cultural, el cual también está relacionado con el factor económico, pues el acceso a objetos y lugares es diferente de acuerdo al nivel socioeconómico. Tal y como apunta Wolf Maryanne, la adquisición de la lectura depende del entorno lingüístico, “cuanto más pobre es en el entorno lingüístico o las circunstancias económicas, menos probable es que tengan exposición al material, y más tiempo tomarán en aprender a leer”¹⁴⁴. Otro factor es el lugar y el tiempo. Ejemplo de ello es que hace veinte años muchas palabras relacionadas con los medios digitales no existían y hoy son usadas por los niños.

Las complejidades de la lengua también influyen en la adquisición de la lectura. Wolf Maryanne explica que, para adquirir la lectura, el cerebro realiza un proceso que le llevó 6000 años de evolución. Este proceso es el circuito cerebral de lectura, donde interactúan tres principios para poder leer: el primero

141 Michèle Petit, *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*, 1.a ed. (Ciudad autónoma de Buenos Aires: FCE, 2015), 55, 56.

142 Javier González, *Arte y cognición*, (México: Fontamara, 2016), 121.

143 Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (México: FCE, 2001), 95.

144 Maryanne Wolf, “¿Cómo aprende el cerebro?” entrevista por Analía Llorente, BBC mundo, 23 enero 2017. <http://www.bbc.com/mundo/noticias-3811204>

es la capacidad plástica para el reordenamiento, que es ordenar y hacer nuevas conexiones entre la percepción y el lenguaje; el segundo, el reciclaje, las neuronas se reciclan e identifican letras, patrones y morfemas; el tercero, la automaticidad, que es el trabajo rápido en conjunto de grupos de neuronas de manera automática, la cual sirve para decodificar los patrones de letras y hacer la conexión al significado de manera instantánea. Wolf insiste que “cada lector hace su circuito cerebral de lectura”. No se trae genéticamente; aun cuando “existe un mismo cerebro para todas las razas”, este no responde de igual forma pues depende de “los diversos sistemas de escritura”, es decir, de las peculiaridades del individuo y su cultura, pues afirma que se puede aprender a leer desde los 5 años en adelante, pero dependerá de la lengua¹⁴⁵.

Este lenguaje también se ve condicionado por factores en las relaciones interpersonales que el infante tenga. La cultura mexicana tiene un lenguaje muy variado, lo cual es determinante para la apropiación de la lectura. En la cultura mexicana, se habla con metáforas, refranes y juegos de palabras. La identidad cultural y el desarrollo lingüístico colocan una característica especial en cómo el niño estructura sus primeras frases y cómo se comienza a comunicar con sus pares. Si se entiende a las artes como disciplina que transforma, aplica, lee a través de sistemas simbólicos, queda claro el fuerte vínculo que existe entre las artes y la lectura. De esta forma, se comprende y hace conciencia de cómo la identidad cultural y el desarrollo lingüístico son esenciales en el trabajo creativo de las artes. Por lo tanto, las especificidades culturales de nuestro país y la lengua diversifican las formas de trabajo conceptual dentro de las artes, siendo importante trabajar con los niños este desarrollo lingüístico cultural, el cual es potenciado a través de la lectura.

Cada disciplina también acuña su propio lenguaje para los dominios que necesitan describir. No utiliza la misma forma de expresarse un médico que un abogado o un vendedor.

Esto nos permite identificar las formas de hablar de un niño. Podemos comenzar a discernir ciertas formas, dependiendo de la educación o profesión de los padres. El niño hará uso de las mismas expresiones que sus padres, pues influyen en él las formas en que sus padres hagan uso del lenguaje.

Podemos tener esto a nuestro favor o en nuestra contra. Durante el ejercicio de la docencia, se podrá observar que los niños comienzan a adquirir palabras y hacer uso de ellas de diversas formas. Si en su ambiente se habla con palabras altisonantes y se hace uso del albur, ellos lo comparten en la escuela como algo natural, pues es parte de los aprendizajes panculturales¹⁴⁶ de su entorno. Juan Villoro menciona que este entorno es un campo lingüístico en donde los niños les encanta jugar con el lenguaje, porque están descubriéndolo¹⁴⁷.

La adquisición de lenguaje y aumento del repertorio de palabras y conceptos es indispensable para la lectura ¿Cómo estamos conscientes de que el niño comprende el significado de la palabra? Por ejemplo, en el caso de una palabra altisonante sabemos que, por el tono de la misma, el niño puede asumir que es algo que hace sentir mal a alguien, o que se dice cuando se está molesto, en otras palabras, entiende la intención, pero no comprende que los insultos pueden tener diferentes significados, en este aspecto, la palabra tendría que ser explicada y poner ejemplos para que el niño comprenda bien su significado.

Lamentablemente, entender cuál es el significado de las palabras, en general, no forma parte del ejercicio reflexivo dentro de la educación básica y esto no se trabaja en ningún nivel educativo, previo a la universidad, y es que, a lo largo de su desarrollo, el individuo va descubriendo el significado de las palabras, ya que en un principio sólo las usa de forma inferencial.

En la lectura de textos, ocurre lo mismo. Por ello, es difícil la comprensión, ya que las palabras muchas veces se entienden

145 Maryanne Wolf, “¿Cómo aprende el cerebro?” entrevista por Analía Llorente, BBC mundo, 23 enero 2017. <http://www.bbc.com/mundo/noticias-3811204>

146 Howard Gardner, *El proyecto spectrum: Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles* (Madrid: Morata, 2000), 30- 32. Teoría no universal de Feldman

147 Secretaría de cultura, Secretaría de educación pública y Fondo de cultura económica, “Seminario de lecturas, lectores y bibliotecas en el siglo XXI” (seminario transmitido en vivo el 27 abril 2017) https://www.youtube.com/watch?time_continue=109&v=ZMOL6HW4Ui4

de forma inferencial, pero si no se puede deducir su significado a partir del texto, ésta carece de sentido. En consecuencia, se dificulta la comprensión del texto, pues la palabra sólo se adquiere de manera inferida y no se entiende más que de forma referencial, es decir, no se es consciente del significado de la palabra como tal¹⁴⁸.

Entonces, este primer proceso de acercamiento a la lectura es cultivar el lenguaje, es decir, acrecentar las palabras del niño, no con cualquier palabra, sino con palabras que le den sentido a su contexto, haciéndolo consciente del significado, que a estas mismas le da ya que las palabras tienen en el niño un sentido que atiende a sus formas de pensar. Tal y como menciona Vygotsky en su libro, *Pensamiento y lenguaje*, “Existe una diferencia esencial entre el pensamiento conceptual del adulto y las formas de pensamiento características de los niños pequeños”¹⁴⁹. Por tal motivo, no se puede pretender que el niño piense o entienda los conceptos como adulto, pero sí es posible en causar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje¹⁵⁰.

Es importante para las artes generar la conciencia de las palabras propias de la disciplina. Aunque, a partir de otras palabras, el niño puede encontrar un sentido diferente en el caso de la representación a través de lo plástico- visual, ya que esto está relacionado con los signos y códigos visuales específicos de su contexto. Como ejemplo, está la diferencia entre pintar y dibujar. Dos palabras que el niño puede usar de manera indiscriminada, pero, al poner atención en las diferencias dentro de la práctica, el niño puede comprender mejor su articulación y el sentido que le puede dar en su representación.

¿Cómo se puede ayudar a madurar el lenguaje del niño? Esto se logra de manera sencilla a través de lecturas de cuentos, narraciones de cuentos, mitos y leyendas o canciones por parte

del adulto. La pregunta que sería pertinente es ¿Por qué es importante madurar el lenguaje del niño para la clase de arte?

La reflexión es una parte esencial en el proceso artístico y es importante para la reflexión la comprensión de conceptos, mismos que se incrementan con la maduración del lenguaje. Se requiere de maduración del lenguaje para poder tener una mejor comprensión de los sucesos culturales visuales o plásticos y de los aspectos simbólicos.

Entonces, si se retoma el objetivo educativo, sabemos que se madura el lenguaje al trabajar la reflexión de los estímulos visuales o culturales en la etapa infantil, por tal motivo, podríamos apoyarnos de lecturas para conseguir la comprensión y reflexión de un suceso cultural. Se retoma de nuevo que la maduración del lenguaje no antecede forzosamente al trabajo reflexivo de las artes, estos están en relación recíproca y variable.

No obstante, la lectura de textos en esta etapa es un ejercicio bastante complejo, el docente debe trabajar varios aspectos sensoriales (estímulos y sus reacciones emotivas), para que las lecturas puedan cumplir los objetivos como herramienta de apoyo en la clase de arte, pues las condiciones del niño preescolar y su desarrollo sensorio-perceptivo requieren consideraciones de igual manera en la lectura.

Debido a esto se tiene que tomar en cuenta el aspecto sonoro, pues tiene mucha incidencia en la lectura y la narración a nivel preescolar, sobre todo en la entonación. Por ello, encontramos cuentos y cantos para niños de preescolar que ponen atención en la entonación de las palabras. Tal y como menciona Juan Villoro, “Lo que antecede a la lectura es la voz; había una voz, una persona que nos llevó a una historia y nos permitió asociarla con el afecto”¹⁵¹.

148 Lev S. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje: teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. 15. a reimpresión (México: Quinto sol, 2013),111. El autor considera que en preescolar lograr esto sería un milagro, pero creemos firmemente que es posible iniciar un trabajo de la comprensión y creación en esta etapa.

149 Lev S. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje: teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. 15. a reimpresión (México: Quinto sol, 2013),74.

150 Lev S. Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Décima edición (México: Coyoacán, 2015), 56.

151 Secretaría de cultura, Secretaría de educación pública y Fondo de cultura económica, “Seminario de lecturas, lectores y bibliotecas en el siglo XXI” (seminario transmitido en vivo el 27 abril 2017) https://www.youtube.com/watch?time_continue=109&v=ZMOL6HW4Ui4

Platicar con el niño permite entrar en la intimidad de la conversación y se siente más seguro, permitiéndole preguntar más al respecto de los tópicos. Los sonidos de la voz son estímulos que provocan en el infante emociones, relacionándose con el afecto tal y como menciona Villoro, lo cual nos deja en claro que las relaciones de poder están presentes en la lectura y en su adquisición debido a la voz. Si estas relaciones son amables, nos llevarán al afecto de la lectura, pero si estas relaciones se dan de una voz represiva el afecto se pierde.

Que los adultos conversen con los niños es otra forma de incrementar la maduración del lenguaje. Esto nos puede ayudar en la estrategia, pues nos plantea una forma de abordar la clase de arte con relaciones horizontales de trabajo entre el docente y los niños a manera de conversatorios. La utilización de un formato de conversatorio en la clase de arte genera en este espacio explicaciones narrativas a manera de cuentos. Al madurar su lenguaje, también madura sus formas expresivas, tanto individuales como colectivas.

Otro aspecto del proceso lector está ligado a la búsqueda del significado con respecto a la imagen. Este ha sido un recurso muy utilizado para la elaboración de libros para niños. En la lectura de nivel preescolar, hay una relación importante de la búsqueda del significado entre texto(sonido)- imagen-cultura.

En el caso de los niños que aún no están trabajando con palabras escritas, el texto pasa a entenderse por el sonido de la palabra. La voz del adulto que le está leyendo se transforma en una imagen en el niño. Para poder entender mejor esta relación con la lectura en la etapa preescolar, donde la imagen cobra una mayor importancia, pondremos de ejemplo los libros diseñados para niños en etapa preescolar.

Los libros para niños de edad preescolar están diseñados para hacer un ejercicio dialógico entre la imagen, el texto y aspectos culturales. Según el libro, *La lectura de imágenes*, la lectura es muy compleja en los niños ya que empieza de lo verbal a lo visual y viceversa¹⁵². En los álbumes ilustrados, existe

una tensión entre imagen-texto e imagen-palabra y viceversa y se relacionan las unas con las otras. Dicha tensión ayuda a nivel cognitivo a encontrar significado y comprender un texto.

Esta tensión en la lectura del infante ayuda a entender cómo utilizarla para la comprensión o el trabajo en el tema de las artes. De esta manera, se incentiva una situación de movimiento más allá de lo dialéctico, una dialógica continua de los conceptos del niño, donde ellos den cuenta de la función que tiene en la conformación de su mirada o jugar con las imágenes y textos, así como con los sonidos de palabras o las palabras mismas y su relación cultural.

También se puede llevar a la reflexión de los sucesos culturales como lo hacen los álbumes ilustrados, ya que existen veces en que el dibujo no tiene relación con el escrito, y se entablan dos historias alternas. Tal es el caso del libro, *Lily takes a walk* de Satoshi Kitamura estudiado por Arizpe, donde encontró que dichos libros ayudan al desarrollo cognitivo del infante a partir de la creatividad del autor¹⁵³. Por ejemplo, al desarrollo metafórico del infante. En dicho libro, existe un juego entre la imagen y el texto. La acción en la ilustración no atiende al texto, lo cual demuestra que los niños pueden entender la ironía y también el manejo de metáforas. Esto es muy importante considerarlo en etapa preescolar, ya que no todos los niños pueden comprender las metáforas (sean sonoras o visuales) o los refranes a la edad de tres años. No obstante, los niños en México, cuya cultura, como se mencionó, hace uso de juegos de palabras, pueden entender las metáforas o los juegos de palabras y les provoca asombro o risa según sea el caso.

Esto se pudo constatar en la práctica, pues constantemente se le podía leer a niños sobre escritos con metáforas simples o poemas para niños y ellos logran entenderlas. Para referirse a adjetivos de las cosas, muchas veces hacen uso de analogías simples. Estas analogías simples constantemente las realizan los niños en edad preescolar, lo importante es reforzar el uso de metáforas, pero también generar la conciencia, tanto de

152 Evelyn Arizpe y Morgan Styles, *Lectura de imágenes*, trad. de maría Vinós Zelaya, 2 a. reimpresión (México:FCE, 2004)

153 *Ibíd.*, 48



una metáfora que escucharon, como de las analogías que ellos elaboran. Ellos al no encontrar o desconocer un adjetivo para describir algo, utilizan comparaciones complejas de acciones o analogías de algo que los hizo sentir en algún momento igual, pero que no son conscientes del adjetivo. Por tal razón, el trabajo reflexivo y consciente es esencial para que no se pierda esta práctica con el tiempo que le ayudará a entender de mejor forma la metáfora.

Sin embargo, no se pretende inferir que todos los niños de preescolar pueden o hacen uso de metáforas, pues, como ya vimos, esto depende mucho del lenguaje y del vocabulario que tengan y de sus relaciones personales con sus familiares. La adquisición de vocabulario sólo se incrementa con la práctica comunicativa entre los adultos y, a veces, entre sus pares, por eso la socialización en esta etapa es muy importante, así como la comunicación que tenga con sus padres. Esto nos recuerda la importancia de aprender a convivir dentro de la clase de arte. Al situarse los niños en un ambiente propicio y respetuoso de las diferentes prácticas culturales lingüísticas y lectoras, expanden su percepción del mundo, siendo más incluyentes, debido a que reflexionan sobre diferentes formas de comunicarse.

Así pues, el entendimiento de la ironía, metáfora, empatía y las analogías personales que un niño pueda tener de la lectura también dependen de las relaciones culturales y de que el soporte lector utilizado en la clase esté situado en el contexto correcto para su comprensión, de ello se hablará más adelante. Por ahora, importa describir la sensopercepción y las habilidades visuales que los libros álbum o libros para niños desarrollan.

Existe una relación texto-imagen-cultura. Algunos niños en etapa preescolar pueden identificar o comenzar a identificar los textos y relacionarlos con las imágenes. De no ser así, la lectura hecha por el adulto ayudará al niño a entender la imagen. Los textos para niños de preescolar tienen características físicas especiales que atienden a la sensibilidad y a cualidades motrices claves de esta etapa, tales como: el formato. Éste posee un

tamaño de fácil manipulación para el pequeño y un grosor en las hojas para que le facilite su manipulación. Algunos son de pasta gruesa y otros no. La conceptualización y uso de los colores son muy importantes en el diseño de los libros para niños, ya que acentúan elementos que son importantes para la narrativa.

Existen diferentes tipos de libros para niños. El libro pop up es un libro construido para convertir las imágenes de bidimensional a formato tridimensional, algunos tienen funcionamientos y estructuras donde al jalar de una pestaña se incluye movimiento haciéndolo más interactivo y, en algunos otros, solo están recortadas las siluetas de algunos personajes. Otros libros tienen ilustraciones sencillas de colores limpios y brillantes, algunos otros juegan con fotografías o texturas y otros tienen ilustraciones bastante complejas y realistas.

Según un estudio de análisis de material dedicado a la divulgación científica a nivel preescolar, con un enfoque de trabajo en el PEP 2011 de la SEP, arrojó que, en cuanto a los textos científicos, los niños gustan más de imágenes fotográficas que de dibujos. Esto es un aspecto que considerar para trabajar algunos temas de naturaleza, ya que para los niños ver cómo son las cosas es más significativo¹⁵⁴.

Existen libros que no poseen texto más que en la portada y, durante el recorrido de las páginas, sólo se ven las ilustraciones para trabajar las habilidades visuales del niño. En este tipo de libros, la lectura se realiza a partir de la imagen, los ojos hacen un recorrido por toda la página sin un orden específico, como lo es con la lectura de textos que se lee de izquierda a derecha de arriba a abajo. El orden lo define el lector que va escaneando la imagen conforme encuentra o identifica elementos que llaman su atención (dentro de su pulsión), y que reconoce que forman parte de su contexto cultural. El niño puede identificar los elementos que hay en el dibujo y los relaciona, en esta etapa intervienen los conocimientos culturales del niño. Después avanza la página y realiza lo mismo con la siguiente página. Si de pronto no encuentra sentido con la anterior, regresa la página y vuelve a revisar el dibujo identificando los elementos

154 Ibid., 48

y personajes que se repiten en la página posterior. Ya que identificó o asume el sentido de la narrativa visual, y una vez que ha identificado los personajes, continúa con la lectura y va pasando las páginas. Entonces, comienza a entender la historia y el juego de regresar a páginas anteriores tiende a ser constante. Esta lectura es un poco más complicada, pues el niño tiene que hacer un ejercicio de conjeturas de los elementos visuales que hay dentro del libro, con los conceptos y experiencias que él ha llegado a acumular culturalmente. Un aspecto importante en estos libros es que los niños los pueden leer solos sin ayuda de un adulto y proporcionan la posibilidad de que el niño argumente la historia, siendo él quien explique lo que acontece en la narración. En estos libros, cada niño genera una propia historia que comparte, si este libro se trabaja en parejas o por equipos, la argumentación se vuelve más rica, ya que cada uno interviene en la observación y en sacar conjeturas respecto a las imágenes. Estos libros permiten el diálogo entre los pequeños lectores, quienes lo descubren en conjunto y comparten sus puntos de vista. Esta forma de lectura ayuda mucho para que el niño de esta edad aprenda a estructurar historias y sus ideas.

Dichos libros son muy interesantes y recuerdan un poco al libro de artista. Lo cual hace reflexionar en las posibilidades del libro de artista para niños donde el soporte también puede interactuar con el concepto y permita mayores reflexiones del infante sobre la propia clase de arte. Un aspecto importante en la lectura de estos libros para la etapa infantil preescolar es cuando se establece el diálogo intersubjetivo en el momento en que es acompañada la lectura, pero también se establece el diálogo intrasubjetivo, sobre todo, en los libros de imágenes que no son acompañadas por texto, lo cual nos ayuda al desarrollo de la reflexión. Estos libros ayudan, a su vez, a desarrollar las habilidades visuales del niño. Lo interesante sería poder generar libros que también ayuden al desarrollo de otras habilidades del infante de educación preescolar para las artes, tomando en cuenta que está en una etapa sensorial sensible, y que existen niños de diferentes condiciones. Se requieren libros que provoquen estas conjeturas y diálogos intersubjetivos e intrasubjetivos como, por ejemplo, los libros con texturas, libros braille, audiolibros, etc.

Existen otros libros cuyas imágenes son grandes y sólo tienen frases o palabras con tipografía de molde. Estos libros suelen poner la tipografía de las palabras de un color diferente a la del texto en general, la selección de las palabras se basa en aquellas que son significativas para la narración y tienen relación con la imagen. También suele colocarse la tipografía en bonda o con un tipo o tamaño de fuente diferente, de esta manera, el niño se va identificando con la palabra y la imagen. Así, el infante entabla una relación y un juego con las palabras e imágenes (texto-imagen).

En segundo de preescolar, las educadoras colocan el nombre del niño en las mesas o en la lista del salón. El niño comienza con la identificación de las letras de su nombre. Cuando llegan a tercero de preescolar, los niños empiezan a trabajar con letras del abecedario y logran identificar sus primeras palabras. En esta etapa de preescolar, cuando se realizan lecturas de libros o al trabajar en clase, si los niños escuchan una palabra nueva, comienzan a preguntar cómo se escribe, lo cual nos habla de una necesidad visual de identificar las palabras. Por tal motivo, estos libros que ponen énfasis en una palabra por medio de la tipografía, color o tamaño, ayudan en la relación imagen-texto-sonido. El texto se convierte en sonido cuando el adulto lo lee y le coloca la entonación adecuada. Si el niño está estimulado en un ambiente de lectura, cuando una palabra le llame la atención, querrá conocerla. Si el niño está viendo el texto pregunta -¿Ahí qué dice?- y comenzará a identificar la palabra. Es importante aclarar que no todos los niños tienen estas dudas o preocupaciones sobre el texto, pues reiteramos que todo depende de sus prácticas culturales lectoras.

Mucho se ha dicho y se ha polemizado en torno a estos libros ilustrados, pues algunos consideran que se condiciona para que siempre haya imágenes en los libros y que los niños se desencantan de aquellos que no tienen ilustraciones, poniendo en riesgo uno de los beneficios de la lectura que es la construcción de la imaginación. Esto es posible que pase si sólo se pondera la utilización de este tipo de textos, pero es el mismo problema que puede ocurrir en el adulto que sólo lee novelas o el periódico. Según Felipe Garrido, la relación imagen-texto es parte del proceso de la lectura en la infancia, por lo que no es una opción el uso de ilustraciones, sino una necesidad¹⁵⁵.

155 Felipe Garrido, *El manual del buen promotor: una guía para promover la lectura y la escritura*, Primera reimpresión (México: Edukal, 2013),73.



Actualmente existen los epub, libros electrónicos donde los niños interactúan con el texto, la imagen y la animación. Estos libros que contienen realidad aumentada exigen otro tipo de lectura y de interacción, tienden a ser moda¹⁵⁶. En estos tipos de libros a parte de la lectura hay un juego o video, algunos contienen un apartado de preguntas a manera de juego para complementar la lectura.

Ante esto, sólo se dirá que estos libros aportan nuevas posibilidades para las artes, ya que la interacción virtual de las imágenes y de los videos puede ser importante en algunos objetivos dentro del tema de las artes y del trabajo con TIC. Es vital acotar, como ya vimos, que nunca es bueno sólo hacer uso obsesivo de algún contenedor lector. Para que la lectura sea nutriente en la vida del individuo debe ser variada y a veces arriesgada al seleccionar otro tipo de soportes lectores.

De igual manera, en la lectura que realizan los niños de edad preescolar, se ha hecho notar que lo mejor es que ésta se encuentre acompañada de adultos. Un adulto puede también leerle al niño libros que no tenga ilustraciones, de hecho, esto podría ser un proyecto dentro del tema de las artes, ya que una lectura sin ilustraciones puede motivar la realización de una actividad representacional sobre esa lectura, ya sea con un dibujo, una pintura o una fotografía. Sólo es importante no olvidar que, en este, caso la lectura se vuelve una herramienta que es considerada a su vez el objetivo de trabajo, el suceso cultural o la vivencia cultural con la que se trabajará en la clase, y no objeto de enseñanza. Este aspecto se retomará más adelante sobre las sugerencias de las formas en las que se puede hacer uso de la lectura en esta estrategia didáctica.

Como ya se vio, el acercamiento a la lectura inicia no sólo desde lo visual, también desde lo sonoro. Una lectura que carezca de imágenes puede ser igualmente agradable para un niño si es leída con la adecuada entonación. Recordemos que

el sonido también es importante en el proceso de lectura del infante. Esto permite que el trabajo a realizarse en la clase de arte pueda ser representado de diversas formas. Lo importante es que los libros y la lectura a este nivel sean variados y cumplan con un objetivo didáctico claro.

Un factor significativo es lo corporal tanto en las dimensiones del soporte lector como en la propia lectura. Los soportes lectores poseen ciertas características que atañen a las habilidades motoras del infante, como la interacción de los libros pop-up o el tamaño para su manipulación. No obstante, hay técnicas de lectura que se apoyan en lo corporal y espacial, es decir, mientras se lee el ritmo de la caminata o el cuerpo adquiere posturas que ayudan a acentuar las ideas de lo que se está leyendo. Al igual que la entonación y modulación de la voz intervienen en la comprensión de la lectura, la posición corporal también impacta. Primeramente, no es lo mismo leer un libro con una posición corporal lejana al pequeño, lo mejor sería mostrarse a su nivel. Segundo, los movimientos pueden acompañar la entonación o el sentido de diversas lecturas: si la lectura es triste, una acción corporal triste llama la atención del niño.

Se deben involucrar diferentes tipos de lectura cuestionando los aspectos sensorio-perceptivos del niño, es decir, buscar nuevas formas de lectura de los diversos soportes lectores. Por ello, Juan Villoro menciona la necesidad de un libro físico que estimule los cinco sentidos¹⁵⁷. La lectura puede ser un medio que ayude al aprendizaje de las artes a partir de la detección de estos elementos y de posibles variaciones. El libro de artista o el libro objeto pueden ser formas que ayuden a la etapa preescolar a hacer un acercamiento diferente de las artes, desde un nivel preescolar.

Se puede identificar algunas características importantes en la lectura de etapa preescolar y elementos que se deben considerar como son la entonación, la tipografía, el uso de

156 RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed <http://dle.rae.es/?id=PTFqx8T>

Entendida la moda como un proceso cultural. RAE, Del fr. mode. Uso, modo o costumbre que está en boga durante algún tiempo, o en determinado país.

157 Secretaría de cultura, Secretaría de educación pública y Fondo de cultura económica, “Seminario de lecturas, lectores y bibliotecas en el siglo XXI” (seminario transmitido en vivo el 27 abril 2017) https://www.youtube.com/watch?time_continue=109&v=ZMOL6HW4Ui4

palabras o frases cortas, la imagen, la argumentación, y la postura. Todo esto con su respectivo juego y relación cultural. Estos aspectos o elementos que se encuentran en la lectura a nivel preescolar pasan a su vez por un proceso en el infante que tiene que ver con la comprensión. Anteriormente, se explicó que la comprensión era importante en el proceso de apropiación de la lectura, pero es importante ahondar un poco más en esto.

La comprensión se desarrolla, de igual forma que la lectura, a través de la adquisición y uso de nuevas palabras. Esta adquisición no precisamente llega a un grado de comprensión de manera inmediata. La primera etapa para llegar a la comprensión de la lectura en un niño es la utilización de estas palabras por imitación. Después pasa a una etapa de cuestionamiento por el significado de la palabra, que genera un entendimiento. Cuando la palabra es entendida a partir de la relación del significado dentro de un enunciado, existe una reflexión entre el significado, imagen y el uso de la palabra, llegando a una comprensión.

Para que exista comprensión, también interactúa la cultura, ya que hay cuestiones de la lengua específicas de cada cultura que son determinantes para la comprensión de la lectura. Felipe Garrido explica que existen mecanismos de la comprensión en la lectura que son: el muestreo, inferencia, corrección, confirmación y predicación; importantes en los procesos de lectura del infante¹⁵⁸. La predicación es el ejercicio final que permite corroborar la comprensión del infante. Esta predicación puede ejercitarse más a partir de nuevos retos que le permitan al infante llegar a una argumentación de una idea. En las artes, los argumentos pueden llegar a ser muy complejos, pero es importante entender que debemos centrarnos en las posibilidades argumentativas del infante. Esto no significa que sus argumentaciones sean sencillas, sólo que son diferentes a las del adulto. El niño hará el ejercicio de comprensión en torno a su contexto y su experiencia de vida. De ahí surgen las posibles argumentaciones que él pueda generar. Por tal motivo,

algunas lecturas de las que se haga uso en la clase de arte pueden ser un poco más elaboradas, siempre y cuando, éstas se encuentren en la zona de desarrollo próximo del niño. Esto último quiere decir que establece retos nuevos no imposibles para el niño cercanos a sus habilidades y contextos culturales. Trabajarlos es muy valioso en el proceso de aprendizaje, además de que pueden surgir después de que el niño haya llegado a la comprensión y genere una argumentación.

Sobre la comprensión del niño, Vygotsky menciona el lenguaje interiorizado. En la etapa preescolar, una palabra describe acciones como lo son las iconografías. Por eso, en los libros de educación preescolar, está presente la palabra en el texto, pues ésta implica una acción que puede estar representada a través del dibujo, por ello, el énfasis puesto en una palabra es parte de la estructura misma de la historia. En un primer momento, el niño, como dice Vygotsky, sólo conoce las palabras que le dan, pero, en un segundo momento, él genera la necesidad de aprender nuevas palabras. A este momento se le conoce como la fase intelectual¹⁵⁹.

En esta fase intelectual, el niño comienza con una relación con el lenguaje y el pensamiento, lo cual le permite entender la formulación de un concepto. Esta formulación viene a la resolución de un problema o un cuestionamiento interno que tiene el infante, lo cual quiere decir que, en la edad preescolar, el niño puede trabajar con conceptos, siempre y cuando, estos estén en relación con un problema que él plantee o tengan sentido con su contexto.

Entonces, el niño de edad preescolar puede comprender y trabajar a partir de un concepto no tan complejo que se encuentre dentro de su contexto y cumpla como eje para la resolución de un problema planteado, surgido de una necesidad cognitiva del infante. No obstante, se pretende la apropiación de la lectura que va más allá de la comprensión. Tal y como apunta Deleuze y Guattari:

158 Felipe Garrido, *El manual del buen promotor: una guía para promover la lectura y la escritura*, Primera reimpresión (México: Edukal, 2013), 11-116.

159 Lev S. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje: teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. 15. a reimpresión (México: Quinto sol, 2013), 60-62.



Nunca hay que preguntar lo que quiere decir un libro, significado o significante, tampoco se debe tratar de comprender nada en un libro, tan solo hay que preguntarse con qué funciona: en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo¹⁶⁰.

En otro orden de ideas, la importancia de contar cuentos está en las relaciones entre el que lo narra y el que lo escucha, además de que se identifica qué padres retroalimentan de palabras al infante por su vocabulario. Sin embargo, puede que el niño en etapa preescolar no hable. Existen varias razones por las cuales puede ocurrir esto y es importante tomarlas en cuenta, ya que pueden estar interviniendo otros aspectos como los emocionales. Tal vez el niño tiene un buen vocabulario, pero, por desconfianza, no dice palabras, en este aspecto, es importante que el docente logre generar un ambiente de confianza para el niño. Los conversatorios podrían ayudar a generar esta confianza. Otra razón es que puede deberse a situaciones de desarrollo cognitivo, en este caso, no es el docente artista quien sacará conclusiones, de encontrar durante las clases alguna situación reiterante con un niño, deberá de dirigirse con la educadora titular. De cualquier forma, el docente debe trabajar con las palabras y las imágenes, pues son muy importantes para el proceso lector del niño.

Para explicar la importancia del trabajo con la lectura y el impacto que puede tener en la clase de arte se comentará de manera breve una anécdota que permitió cuestionar la posibilidad del uso de la lectura en una estrategia para las artes. En alguna ocasión, una pequeña que era amante de los libros asistía a la biblioteca de la escuela y siempre preguntaba por el título y por las letras. Apenas iba en preescolar dos, pero tenía prisa por aprender a leer y a escribir, pues sentía mucho agrado por los libros. Un día, su mamá me mostró algo que escribió la niña, ella empezaba a escribir las palabras por sí sola sin ninguna intervención de los agentes educativos. Su método fue repetirse a sí misma lo que le habíamos dicho que decía la

palabra escrita en el libro e imitaba las letras al dibujarlas. Este caso era motivador para los demás niños que, al ver que ella leía y mostraba lo que escribía, hacían un intento por imitar y jugaban a que escribían y leían. La pequeña aprendió a leer más rápido que los demás niños, y los demás padres se mostraban asombrados, como si la niña tuviera habilidades superiores a las de su edad, aunque en realidad ella había trabajado esas habilidades porque tenía deseos de leer.

Esto no se hubiera podido lograr de no ser por la emoción que tenía la niña, ni por la responsabilidad y constancia que mostró la madre al llevarla todos los días a la biblioteca escolar por un libro. También influyó el leer ese libro con su padre o su abuelita. Toda la familia participaba en la actividad de lectura de la niña. Con esto se demuestra que la lectura está ligada a la cultura y a la familia. No la obligaban, por el contrario, participaron y compartieron la experiencia de la lectura. Cabe decir que el desempeño y el nivel de comprensión que la niña tenía en la clase de arte era muy bueno y constantemente aportaba a la clase cosas que había leído en algún libro y compartía nuevas necesidades de creación y retos para que fueran llevados en clase.

De esta manera, la lectura puede volverse un hábito o una tradición. En el hábito hay una repetición pragmática; en la tradición, una repetición significativa. Estas pueden ayudar a la construcción de una estrategia para las artes. Sin embargo, la siguiente pregunta sería ¿Qué condiciones existen para crear una estrategia utilizando la lectura como medio?

2.3.2 Elementos para la construcción de estrategias: lectoras, holísticas y de los estudios visuales

Previo a abordar lo concerniente a la construcción de la estrategia de lectura, se requiere de hablar sobre las estrategias en general. Según Estévez Ety, una estrategia didáctica “es un plan, un curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan el desarrollo de las acciones del maestro y de los alumnos y que conducen al logro de un objetivo”¹⁶¹. Así pues, Ety marca que el diseño de estrategias es contextualizado y

160 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 1.a Reimpresión (México: Fontamara, 2016), 25.

161 Ety Haydeé Estévez Néninger, *En enseñar a aprender: Estrategias cognitivas* (México: Paidós, 2002), 93.

relacionado en una determinada secuencia de pasos, evitando con ello que las actividades resulten aisladas¹⁶².

Las estrategias de enseñanza son aquellas que le ayudan a los docentes a conseguir los objetivos educativos. Las estrategias de aprendizaje son aquellas que ayudan, en este caso, a los niños a conseguir sus objetivos de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje pueden clasificarse en dos grandes tipos según su propósito. Las primeras son las organizativas, que crean un ambiente para el aprendizaje, ayudan a administrar con determinado orden los contenidos educativos. Las segundas son las cognitivas, que ayudan en los procesos de pensamiento¹⁶³.

Según Etty, el trabajo de quien diseña una estrategia está en poder hacer uso de más de una estrategia cognitiva. Se pueden utilizar estrategias organizativas y cognitivas¹⁶⁴. En las segundas se ven implicadas diversas posibilidades estratégicas que pueden ser utilizadas a la par en un diseño estratégico y estas son: Procesamiento de la información, activación de conocimientos previos, activación de la creatividad, activación de procesos cognitivos, organización de contenidos y procesos, comprensión de contenidos y procesos, verificación de logros, regulación de la conducta e identificación de errores, retroalimentación, monitoreo, resolución de problemas y toma de decisiones¹⁶⁵.

De esta forma, se invita a iniciar el diseño de las estrategias con reflexiones sobre la naturaleza de lo que será enseñado. En este caso, el enfoque de las artes desde los estudios visuales toma al niño desde su perspectiva de complejidad, y se irá relacionado con los objetivos educativos y los tipos de estrategias adecuados a estos¹⁶⁶. Esto es esencial, pues se ha considerado, en este trabajo, el diseño de estrategias desde estas perspectivas de la complejidad, funcionando tanto organizativa como cognitivamente.

Cuando se consideran los tipos de estrategias, es requisito buscar las cualidades de cada una, pues se requiere tener consideraciones a las características que tienen las estrategias de los estudios visuales, de las estrategias holísticas y de la lectura. Es decir, las estrategias deben atender a los fundamentos teóricos, filosóficos y a los medios.

La estrategia propuesta está basada en la lectura, por lo que es de amplio interés tener en cuenta los elementos de construcción de estrategias basadas en la lectura. Por otro lado, también debe de atender al enfoque filosófico holístico, por lo que también será metacognitiva, ya que debe de permitir aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir y, por último, presta atención al enfoque teórico de los estudios visuales, poniendo énfasis en la mirada del infante con relación a su entorno cultural. De esta forma, se inician las consideraciones a las estrategias basadas en la lectura.

Lerner apunta que, para poder crear una estrategia usando la lectura, se debe identificar las prácticas culturales y comunicativas de la comunidad lectora o textual propias de la comunidad escolar: las características de lenguaje, sus relaciones de poder, su función, sus espacios, sus soportes lectores, etc. El fin no es la lectura misma, sino el contenido. Lerner explica que lo primero para la construcción de una estrategia es seleccionar los contenidos sin separarlos del contexto. Los contenidos hacen referencia a los curriculares, temas y proyectos escolares. Después se jerarquiza el objeto de enseñanza, tener en cuenta las características de la comunidad textual y definir la contribución que tendrá la lectura en la estrategia. De esta manera, se puede pasar a hacer la selección del material bibliográfico considerando los diferentes soportes lectores, o bien se puede utilizar para la creación de un material propio de la lectura¹⁶⁷.

162 Ibid.,94.

163 Etty Haydeé Estévez Nénninger, *En enseñar a aprender: Estrategias cognitivas* (México: Paidós, 2002),95.

164 Ibid.,96.

165 Ibid.,96.

166 Ibid., 94

167 Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (México:FCE, 2001), 81-102.



Estas serán consideraciones para el diseño de la estrategia, pues se debe tomar en cuenta que se basa en la lectura, por lo que se deben de especificar para qué se pueden usar los soportes lectores en las artes: obtener información; utilizar los elementos que favorecen la lectura, como la argumentación, la reflexión y la crítica; generar soportes lectores para el tema de las artes. No obstante, pese a que Lerner proporciona un esquema puntualizado de lo prioritario para el uso de la lectura, se modifican estos, atendiendo a sus cualidades en la elaboración de un mapeo rizomático estratégico. Se espera que estas estrategias le permitan al niño apropiarse de la lectura, y de sus elementos para transformarlos en beneficio para su aprendizaje de las artes.

Lerner habla de lo posible dentro de la escuela, ya que, para poder diseñar una estrategia basada en la lectura, es necesario trabajar de acuerdo al contexto. Invita a no pecar de ilusos a los docentes y trabajar dentro de lo posible en la institución, pues considera que la realidad educativa y las percepciones de la lectura a nivel cultural están muy demeritadas y nada claras¹⁶⁸.

Una estrategia con enfoque holístico debe de considerar el diseño, la dirección y la evaluación, para permitir la estructuración del rumbo del aprendizaje. Para que sea holística, debe de tener en consideración a sus participantes para permitir la cooperación. Esto atiende a que cada individuo tiene habilidades diferentes y que las educadoras no tienen las características, ni el perfil del artista, pero esto no significa que sus aportaciones no sean nutrientes a la estrategia. Para que realmente sea funcional la estrategia, debe poder ayudarles a todos los agentes educativos.

Por lo tanto, Etty menciona que una educación holística requiere de “la participación activa” del niño y “la mediación, guía y monitoreo del aprendizaje” del docente, así como de “el apoyo en los materiales de enseñanza para el monitoreo”, aprovechando los errores y retroalimentación para el aprendizaje que permita la obtención de la metacognición¹⁶⁹.

Es interesante dar cuenta de que en las estrategias holísticas no se piensa en la evaluación como un proceso final o por separado del proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación inicia y se da en el mismo proceso y construcción del aprendizaje. En general, la estrategia considera el diseño del proceso de la estrategia y la evaluación a la par.

Etty da otra pauta para el diseño de estrategias holísticas. Éstas pueden considerar el trabajo grupal mediante el aprendizaje cooperativo que dan las estrategias organizativas, ya que esto ayuda también a la metacognición pues, en el aprender a convivir, ellos aprenden de los usos estratégicos de sus pares¹⁷⁰.

Womper explica que la enseñanza holística requiere estrategias de aprendizaje autoevaluativas, la base debe formular estrategias que enseñan al niño a:

[...] organizar la información, seleccionar lo más importante y saber utilizar más tarde ese conocimiento; por lo que las estrategias deben de dotarlo de habilidades pertinentes para hallar información, enseñarle los principios formales de la investigación, desarrollar la autonomía en el aprendizaje, conseguir que domine técnicas instrumentales de base como lectura, escritura, cálculo o técnicas de estudio y ayudarle a que desarrolle una actitud metodológica de descubrimiento¹⁷¹.

A continuación, se darán ciertas consideraciones desde los estudios culturales, ya que toda la investigación se ha planteado con una mirada a estos. Al construir una estrategia que rompe y cuestiona las relaciones sistémicas de poder, se encuentran varias complicaciones. Por lo tanto, la primera consideración para la construcción de la estrategia invita a reflexionar en el compromiso que se tendrá con ésta misma y en las implicaciones que puede tener en el contexto educativo.

168 Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (México:FCE, 2001), 42-46.

169 Etty Haydeé Estévez Nénninger, *En enseñar a aprender: Estrategias cognitivas* (México: Paidós, 2002),74.

170 Etty Haydeé Estévez Nénninger, *En enseñar a aprender: Estrategias cognitivas* (México: Paidós, 2002), 114.

171 Fredy H. Womper, *Educación holística: selección de artículos y publicaciones*, Universidad de Málaga (Chile: Grupo Eumed,2011), 19.

La experiencia me ha llevado a encontrarme con estas posturas. Se debe decir que son muy difíciles de sobrellevar, pero el objetivo es firme y sincero con la educación artística infantil. Grieshaber y Gailles apuntan que, dentro de un diseño con enfoque en los estudios culturales, reconceptualistas y poscoloniales, “el dolor y la incertidumbre son parte integral de cualquier decisión de adoptar perspectivas alternativas y desafiar lo que se da por sentado”¹⁷².

Por experiencia propia, puedo corroborar que, al instaurarse en un ambiente escolar, éste tiene una serie de patrones conductuales de resistencia a nuevas formas de enseñanza, pues la práctica culturalmente establecida desde siglos atrás es muy fuerte como para ser cambiada con facilidad y en poco tiempo. En muchos docentes, existe la idea de que nadie les tiene que enseñar nada a ellos y, si ellos tienen que aprender algo nuevo, lo pueden hacer por su cuenta. Llevar a cabo una investigación que proponga nuevas formas de ejercer la docencia en las artes siempre será complicado. Se debe de tener en consideración los posibles conflictos de trabajo que pueden verse implicados y prepararse para resolverlos en beneficio de los niños.

Por otro lado, estas perspectivas invitan a reflexionar las propias relaciones de poder del docente y cómo se ejercen dentro de la escuela. Al entrar en el contexto educativo, el artista no puede tratar a los demás como si él fuera una suerte de Prometeo que llevará la cultura y los saberes a la institución. En cualquier institución, ya existen formas culturales que los integrantes desarrollan. Por mínimas que éstas sean, el artista debe integrarse a ellas y potenciarlas. Se debe llegar dispuesto a aprender del medio y a participar en las actividades, manteniendo una postura de respeto y compartiendo las experiencias con los docentes.

Todos tenemos saberes previos y se puede tratar al niño como alguien que no sabe nada. Primero, se indaga qué es lo que sabe y, de ahí, parte la enseñanza. De igual forma, esta premisa se debe de considerar al momento de llevar a cabo propuestas educativas. Los participantes ya tienen saberes

previos, y el artista debe partir de ellos para elaborar su propuesta educativa con conocimiento de las necesidades de los participantes. Por tal motivo, la presente investigación tomará en cuenta a los participantes de la institución, intentando hacerlos partícipes de la adaptación de la estrategia en la medida que ellos quieran participar.

Para que una nueva estrategia funcione, se requiere atender las necesidades de la comunidad educativa. Ninguna idea externa puede imponerse a las costumbres e imaginarios del colectivo. No obstante, en las instituciones educativas, suelen existir agentes educativos que no comparten el mismo compromiso o vocación por la enseñanza. En este caso, se determinan las necesidades, siempre y cuando, estas atiendan al mismo compromiso de la educación. No se pueden considerar necesidades educativas aquellas acciones que no ayudaran a la mejora de la educación y que sólo se enfoquen en deseos unilaterales que atenten contra ésta. Si bien, la perspectiva invita a la conciliación, también solicita evidenciar actos abusivos que atenten contra los niños y su educación.

Para que los beneficios de la aplicación de una estrategia tengan mayores repercusiones, requiere de ser apropiada por la comunidad en un curso temporal largo. Una idea o acción puede ser ejecutada de manera inmediata, pero ésta sólo sería una acción conductual pasajera y mediática que no logra construir un cambio significativo en la educación artística. Sin embargo, si una estrategia es apropiada durante un tiempo considerable, se lograría una transición dentro del grupo. La estrategia requiere de ser regulada constantemente y adaptada hasta que ésta misma logra acoplarse a las costumbres. Su integración, de esta forma, permite una transformación significativa.

A su vez, con el cambio continuo de la región, de las técnicas y del pensamiento, tendrán que irse autorregulando mientras su vigencia sea pertinente. Cuando ya no tenga más aporte o comience a generar conflictos, deberá ser replanteada dentro de su pertinencia, lo cual no implica que en algún otro momento pueda ser usada de nuevo. Una estrategia podría volver a ser reconsiderada para su utilización, debido a que los

172 Susan Grieshaber y Gailles S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 101.

tiempos cambian. Lo que a una generación le puede funcionar, a otra tal vez no, pero puede haber generaciones que se beneficien de estrategias anteriores.

Para los estudios visuales, es necesario que las estrategias se centren en la conciencia epistémica antes vista de Mayol, pero también en las formas de ver del infante. Javier González comenta que lo que interviene en la educación artística es analizar la mirada, la visión, el sonido, el lenguaje verbal, los movimientos corporales y la interdisciplina¹⁷³. También menciona la integración de estrategias de interacción donde el docente, en sentido horizontal, se relacione con el niño durante el juego, le haga preguntas y lo anime a pensar diferente¹⁷⁴.

Por otro lado, Anna María Guasch indica doce reglas para pensar en una nueva academia que mire a los estudios visuales. Estas doce consideraciones se han acotado y se presentan como condiciones para el diseño de la estrategia. Es necesario plantear que las estrategias consideran las posibilidades sensorperceptivas e interdisciplinarias más allá de pensar en lo meramente visual, además de retomar la técnica o lo teórico de la disciplina. Las estrategias se centran en facilitar los conocimientos y reflexiones no sólo en las artes, también en sus relaciones con los medios de comunicación y de otros productos culturales¹⁷⁵.

Se propone la realización de dos estrategias: una organizativa y otra cognitiva. Ambas son incluyentes en todas sus dimensiones que la conforman y pensadas dentro de las formas epistémicas de la complejidad de un diseño sistémico rizomático que permita su adaptación y cambio. También es importante considerar que los niños leerán, comprenderán significados, para aceptarlos o rechazarlos, vivirlos, encarnarlos y apropiarse de ellos para su identidad¹⁷⁶. La estrategia cognitiva tiene que permitirles estas posibilidades de trabajo en clase, cualquier desarticulación que se haga, ya sea de sujeto,

objeto o suceso cultural plástico o visual. Un ejemplo lo da Grieshaber, donde, en una actividad con niños de preescolar, se somete a discusión los significados “culturales, de la identidad de género durante su vida cotidiana, introduciendo productos culturales, textos y experiencias que aumenten la diversidad, discutiendo los pros y contras de diferentes maneras de pertenecer a un género”¹⁷⁷.

Es evidente que se tienen diversos aspectos a considerar para la construcción de las estrategias. Muchas de estas consideraciones se complementan, ya que los fundamentos teóricos, como los filosóficos, no son contradictorios, son complementarios. Primeramente, para facilitar el uso de todas las consideraciones antes citadas, se estructuraron en aspectos. Estos aspectos de las estrategias contienen consideraciones de la lectura holística y de la disciplina. Lo importante de las estrategias propuestas es la construcción sistémica rizomática que considera dichos aspectos, los cuales se tuvieron que seleccionar debido a que se complejizan dependiendo de las conexiones que se daban entre sí. Más adelante, se representó a partir de un mapeo que permitiera entender las relaciones de estas conexiones, por lo que los aspectos cambian a dimensiones y nodos. Esto atiende a la primera propuesta: una estrategia organizativa a partir de un mapeo rizomático. Es así que se determinaron, a partir de los aspectos de las estrategias, dimensiones para la construcción del mapa rizomático estratégico. Estas dimensiones son y contienen, a su vez, nodos que se conectan entre sí (fig. 1.4).

La primera dimensión está contemplada en el contexto educativo. De esta se desprenden los nodos de objetivos educativos, integrantes educativos, medios o herramientas y evaluación que conforman la segunda dimensión; cada uno, a su vez, contiene otros nodos que conformarán una tercera dimensión. La dimensión del contexto habla de tiempo, lugar, es decir, dónde se llevará a cabo y en qué momento ¿Se trata de

173 Javier González, *Arte y cognición*, (México: Fontamara, 2016), 20.

174 *Ibíd.*, 14.

175 Anna María Guasch, “Doce reglas para una nueva academia: la nueva historia del arte y los estudios visuales” en *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, José Luis Brea, ed. Reimpresión (España: Akal, 2015), 62-72.

176 Susan Grieshaber y Gales S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 190.

177 *Ibíd.*, 198.

una escuela privada o pública? Por lo que se solicita definir el perfil de la escuela. Es importante definir los tiempos que se tendrán, así como los espacios de actuación dentro de la institución respondiendo a la epistemología ambiental, donde se cuestionan los espacios de aprendizaje, ya que estos pueden ser variados siempre que cumplan con los objetivos de la enseñanza de las artes. Pero definir el perfil de la escuela involucra pensar en sus integrantes, objetivos educativos, medios, herramientas y evaluación.

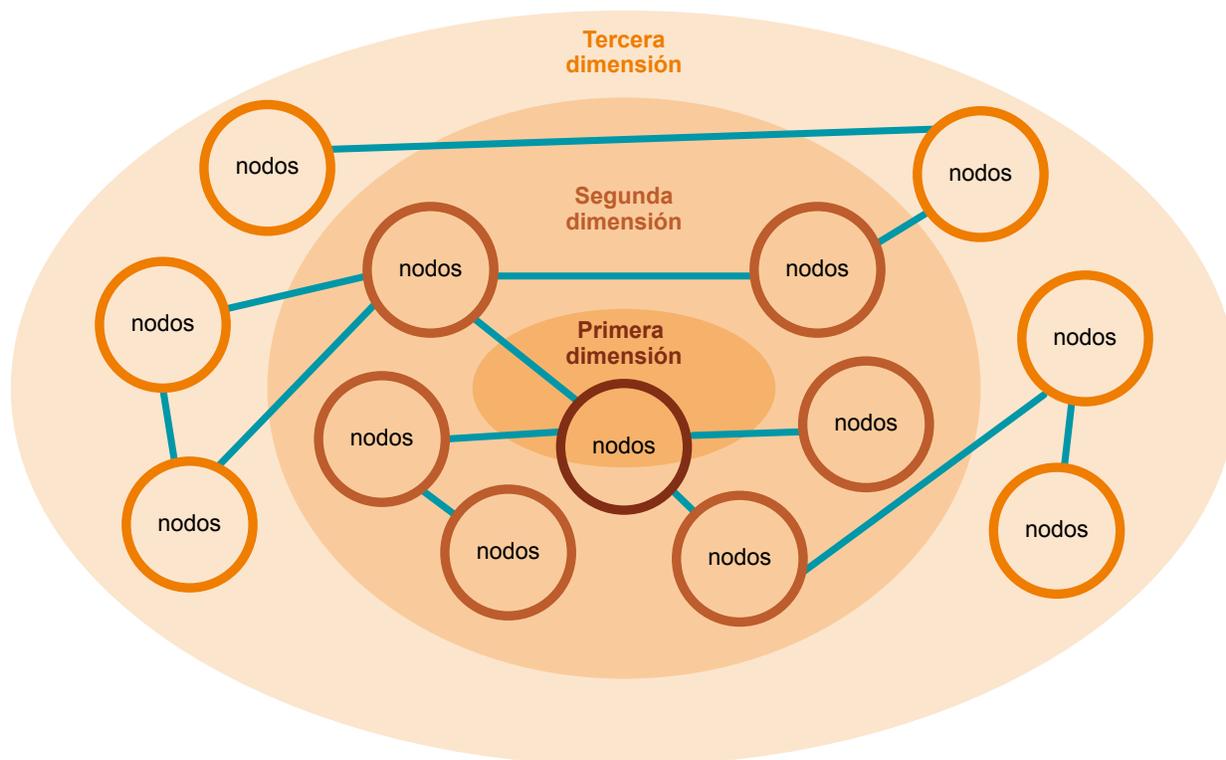


fig.1.4 Ejemplo para la estrategia organizativa de mapa rizomático estratégico compuesto por: nodos, dimensiones y líneas de fuga que los conectan.

En la segunda dimensión, se revisan los objetivos educativos de la clase de arte antes mencionados. Esta estrategia debe ayudar a cumplir los objetivos propios de la materia con respecto a la escuela. Más adelante se verá cómo adecuar los objetivos educativos, pues, si bien se definieron cuáles serían los objetivos ideales de la educación preescolar, no todas las escuelas pueden tener la misma aspiración a estos objetivos. En este sentido ¿Cómo hacer que las escuelas también trabajen con los objetivos identificados sin que esto sea una imposición que atente con sus

formas educativas? La forma de poder trabajar es incluyendo nuestros objetivos con los de la escuela, sin que estos se vean desplazados o reemplazados. Para poder realizar este trabajo, es necesario identificar en donde intersectan ambos objetivos y trabajar con los nodos de conexiones entre estas. Por ejemplo, la escuela donde se llevará a cabo la investigación trabaja con el currículo de la SEP. Es necesario respetar éste para que la estrategia sea útil dentro de la escuela, por tal motivo, se debe de encontrar un punto óptimo de trabajo para la escuela. Esto



permite poder adaptarnos a diferentes escuelas y a diferentes currículos, ya que hoy día se vive una polémica sobre cambios continuos a los currículos.

Otro nodo atiende a los integrantes de esta estrategia. Se debe identificar quien hará uso de ella, las condiciones del niño y los agentes educativos, así como su papel de intervención dentro de ésta, y sus relaciones. En este aspecto, se requiere definir cuáles son sus funciones, cómo aprenden, cómo enseñan y entender las posibles vinculaciones y formas de trabajo entre ellos. Para la propuesta, se considera el perfil del docente y el perfil del niño; estos pueden ser nodos que pertenezcan a una tercera dimensión.

En el perfil del niño, se retoman los aspectos vistos en el primer capítulo, pues, como lo menciona Eisner, cada niño aprende a ritmos diferentes y lo importante es la experiencia en el aprendizaje. Dicho esto, es importante también considerar que cada individuo aprende de maneras diferentes. Para resolver esto, se tomará como referencia el Proyecto Spectrum en cuanto a los estilos de trabajo de los infantes para el diseño de instrumentos de evaluación, de esta manera, se considera cómo aplica el niño estos conocimientos, para que el niño pueda hacerse consciente de cómo aprende.

Para la estrategia organizativa que se propone, se define el perfil del docente. Esto nos lleva a cuestionarnos ¿Cuáles podrían ser las características del docente de arte a nivel preescolar? Lo ideal sería que el docente tuviera la formación de artista plástico o visual, que sea artista comprometido con las artes y con la educación preescolar. Sin embargo, la participación de artistas se encuentra muy reducida a este nivel. Otro nodo de la segunda dimensión será definir los medios o herramientas en las cuales ésta se basará. En este caso, lectura es el medio para alcanzar los aprendizajes dentro de la clase de arte con la creación de un material didáctico basado en la lectura.

En la enseñanza preescolar, es muy importante tener conocimiento amplio de los materiales y procedimientos, ya que esto permitirá al docente evaluar la pertinencia de un material y su trabajo frente al grupo, pero sobre todo evaluar la seguridad para la aplicación y el manejo de los materiales.

En educación preescolar, como se mencionó, los niños son sensibles a sus sentidos; cuando se les presenta algo nuevo, tienden a querer experimentarlo y conocerlo por medio de estos: lo huelen, lo ven, lo tocan, lo golpean para ver si produce un sonido y, lo más importante, lo prueban.

Es imprescindible conocer los materiales a fin de evitar un accidente, por ejemplo, el que se lastimen por el contacto de este, que lo rompan, que lo prueben y sufran de una intoxicación o produzcan un accidente. También para eso nos servirá conocer el perfil del infante, ya que hoy día existen muchos niños que son alérgicos a diferentes cosas.

El docente requiere entender los procesos del uso de los materiales dentro del salón, esto le permitirá evitar accidentes. Podría pensarse que, en educación preescolar, no se puede trabajar con muchos materiales debido a su edad, pero, si el docente conoce bien la función de un material y el proceso, se puede experimentar con algunos otros materiales que sean menos peligrosos y tóxicos para llevar a cabo la actividad apropiadas para la edad de preescolar.

Otro de los nodos atiende a cómo se va a evaluar en la estrategia organizativa los aprendizajes. Para poder realizar la evaluación de los resultados, se requiere de un instrumento que permita la evaluación y su propio diseño.

Una vez identificados los aspectos con los cuales se van a construir las dimensiones y algunos de los nodos, se cuestiona ¿Cómo nos sirve la estrategia organizativa para la construcción de la estrategia cognitiva?

2.3.3 *Propuesta para el diseño de estrategias lectoras*

En los capítulos anteriores, se mencionó que la propuesta para el diseño de estrategias cognitivas se basa en la ejecución de un modelo organizativo que permita la elaboración de un mapa rizomático para la construcción y reconstrucción de una estrategia cognitiva de enseñanza aprendizaje con base en la lectura para las artes.

Este mapa rizomático nos permite contemplar las relaciones, correlaciones de las conexiones de los nodos antes mencionados que funge como instrumento para poder realizar las adaptaciones a la estrategia cognitiva y dar prioridad a los aspectos más relevantes, así como su evaluación.

Con una visión hacia lo complejo y lo holístico, no se puede pensar en estructuras de conocimiento, es requisito pensar en un sistema, debido a que son varios los nodos que intervienen en las diferentes dimensiones de los sistemas educativos, y suele ser difícil poder realizar un trabajo que integre a todos estos. En otras palabras, elaborar estrategias desde la complejidad.

Ésta es la conclusión después de una serie de diseños fallidos que se realizaron durante la investigación. Surge de un replanteamiento ante la imposibilidad de un trabajo sincero y comprometido por parte de las educadoras en donde se llevó a cabo la investigación para el diseño de la estrategia (se profundizará en el capítulo tres). Por el momento, cabe destacar que lo más funcional en la investigación fue el uso de un material didáctico el *diagrama-juego*. Resultó ser la base para la ejecución de las estrategias lectoras con los niños y, en un primer momento, se pensó como la creación de un mapa rizomático a manera de juego. Dada su eficiencia, este mismo mapeo sirve para hacer un rizoma de las condiciones complejas de la educación que permite hacer las respectivas adaptaciones y trabajar en la medida de lo posible y lo factible.

Esto debido a que, aunque al iniciar la investigación se consideraban las variables que podían generar cambios, estas eran entendidas como estructuras, por lo que, chocaban con la perspectiva filosófica holística, sobre todo al momento de la evaluación. Tiempo después se notó que no es posible trabajar dicha filosofía con estructuras, sino, con sistemas que permitan visualizar el todo y sus relaciones. Para entender mejor la forma en que se podría visualizar el todo, se hicieron acercamientos a las teorías de Gilles Deleuze y Félix Guattari, a partir de la idea de rizoma.

El mapeo es una estrategia organizativa que nos servirá para la construcción de la estrategia cognitiva y para su rearticulación. Hay que recordar que una condicionante, ya antes señalada, es que las estrategias necesitan adaptarse y cambiar. En este trabajo, a partir del mapa rizomático, se podrá reconstruir según las necesidades en ambas estrategias.

Para entender para qué sirve y cómo se usa, necesitamos entender que, si bien se habló de lo múltiple dentro de la complejidad, “lo múltiple se hace no añadiendo una dimensión superior, sino, por el contrario, de la forma más simple, es decir sustraer lo único de la multiplicidad a construir”¹⁷⁸. Por ejemplo, una cuerda es múltiple en tanto que está conformada por varias hebras, para entender cómo está constituida no se le agrega más hebras, sino que se deshebra cada una de ellas desde su unidad. De igual forma, para entender el contexto de educación donde se plantea la estrategia cognitiva, se tiene que desarticular todas sus partes, pero a su vez, ver cómo es que estas interactúan entre sí. Se requiere desenhebrar las líneas de fuga hasta encontrar los nodos que corresponden a las estrategias y trabajar en consideración a sus relaciones con el todo, es decir, en sus conexiones.

Para ello, se tiene que considerar una figura sistémica: e rizoma. Éste contiene un principio de conexión donde cualquier punto (nodos) del rizoma se puede conectar con cualquier otro y debe hacerlo¹⁷⁹. Como se menciona, un rizoma necesita de conectar con eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias en relación con las artes, las ciencias y las luchas sociales¹⁸⁰.

La figura de un rizoma viene de las formas de las raíces de los tubérculos. Estas raíces son múltiples y horizontales; en la propuesta, se representan con líneas. Las líneas que unen al rizoma con los otros nodos se les considera líneas de fuga, que permiten conectar las multiplicidades¹⁸¹. El rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero vuelve a brotar según sus líneas de fuga¹⁸². Por tal razón, se está dispuesto a que, sin previo aviso, surja o desaparezca una línea que fragmente

178 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 1.a Reimpresión (México: Fontamara, 2016), 29.

179 *Ibid.*, 30.

180 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 1.a Reimpresión (México: Fontamara, 2016), 31.

181 *Ibid.*, 34.

182 *Ibid.*, 36.



nuestro sistema (este puede ser un evento problemático inesperado), pero puede resurgir alargando y conectando las líneas existentes. Hay una constante de cambio en este pensamiento, por lo que debemos revisar constantemente nuestro sistema.

En este rizoma, partiendo de una dimensión-nodo cualquiera, se iniciará la construcción del mapa. La investigación se propone partir del contexto educativo, pero se puede partir de cualquier otro sugeridos o no, pues una de las principales características del rizoma es que tiene múltiples entradas, como la lectura de un mapa¹⁸³. El punto es crear un mapeo rizomático, por lo tanto, el rizoma sirve para hacer visible e identificar la función y relaciones en las conexiones de los nodos que se vayan desprendiendo de la unidad para hacer las regulaciones necesarias a la estrategia y que ésta sea adaptable y funcional en cada contexto. El mapeo rizomático estratégico funciona para la estrategia cognitiva de esta manera (fig. 1.5):

- Primero, se construye el mapa rizomático estratégico con los nodos antes sugeridos. La primera dimensión atiende al contexto. De ella se desprenden las siguientes líneas de fuga que conectan con los nodos de la segunda dimensión que son tiempo, espacio, normativas, objetivos educativos, integrantes, medios o herramientas e instrumentos de evaluación. Éstos contienen otras líneas de fuga que conectan con otros nodos que atienden a otra dimensión y así sucesivamente. Si se desea se pueden determinar colores para cada dimensión o bien para cada nodo.
- Conforme se van colocando los nodos, se va pensando en sus conexiones. Estas conexiones se trazan con líneas de fuga. Al dibujar las líneas de fuga, se tienen que trazar de acuerdo a como operan estas conexiones, es decir, pensar en las relaciones de poder o la importancia dentro de la cultura. Se propone más adelante algunos cuestionamientos que se pueden hacer en cada nodo y dimensión; para poder identificar cómo son estas conexiones, o bien, para identificar nuevos nodos.

- Con respecto al trazo de las líneas, se propone trazar líneas gruesas en las conexiones más importantes o con relaciones fuertes y líneas delgadas para marcar conexiones con relaciones débiles o deficientes. También es necesario que la cercanía o lejanía de las conexiones expresen si sus relaciones son cercanas o distantes, así las líneas serán cortas para conectar relaciones cercanas y largas en relación a lo distante de las relaciones entre nodos. Se invita a personalizar las líneas de manera que quienes construyan este mapa entiendan su significado.
- En un segundo momento, se analiza el mapa y se reflexiona sobre lo construido para determinar por dónde comenzar a aplicar o a reconstruir la estrategia, es decir, se hace un diagnóstico. No hay que olvidar que, en la segunda dimensión, uno de los nodos importantes tiene que ver con los espacios. De estos se desprenden otros nodos. En específico, para la presente estrategia es indispensable las consideraciones a los espacios lectores.
- En un tercer momento, se les enseña a los niños los diferentes soportes lectores y los diferentes géneros y categorías. Se usa la lista de cotejo de lectura (ver capítulo tres; evaluación de la estrategia), para que los niños puedan hacer evidente cómo van haciendo uso de lecturas y puedan visualizar que les hace falta o les gustaría leer. Los soportes lectores son nodos que se desprendieron del nodo, medios y herramientas, y, previo a la enseñanza de los soportes lectores, se analizó el mapeo y se puntualizó las mejores zonas para trabajar a partir del mismo. También hay que recordar que se debe anotar el uso que se hace de los soportes lectores dentro de la institución, es decir, cómo operan en el aprendizaje. Esto para detectar los usos estratégicos de la lectura. Se puede cuestionar si se hace uso de los propuestos o identificar los propios de su contexto.

- En un cuarto momento, se inicia con el trabajo en clase y el uso de la estrategia cognitiva y de lectura. El análisis del mapeo rizomático permitirá definir cuál es la mejor forma de llevar a cabo la estrategia cognitiva, ya que ésta requiere de la utilización del material didáctico diagrama juego, así se podrá saber si se debe de hacer algún cambio al material. En la estrategia cognitiva, con la participación de los niños, se empieza a diseñar lo que se va a aprender (la planeación-ejecución en una didáctica holística) haciendo uso del diagrama juego, siendo este el medio que les permitirá planear, dar seguimiento, e identificar sus aprendizajes, con ayuda de uso estratégico de la lectura.

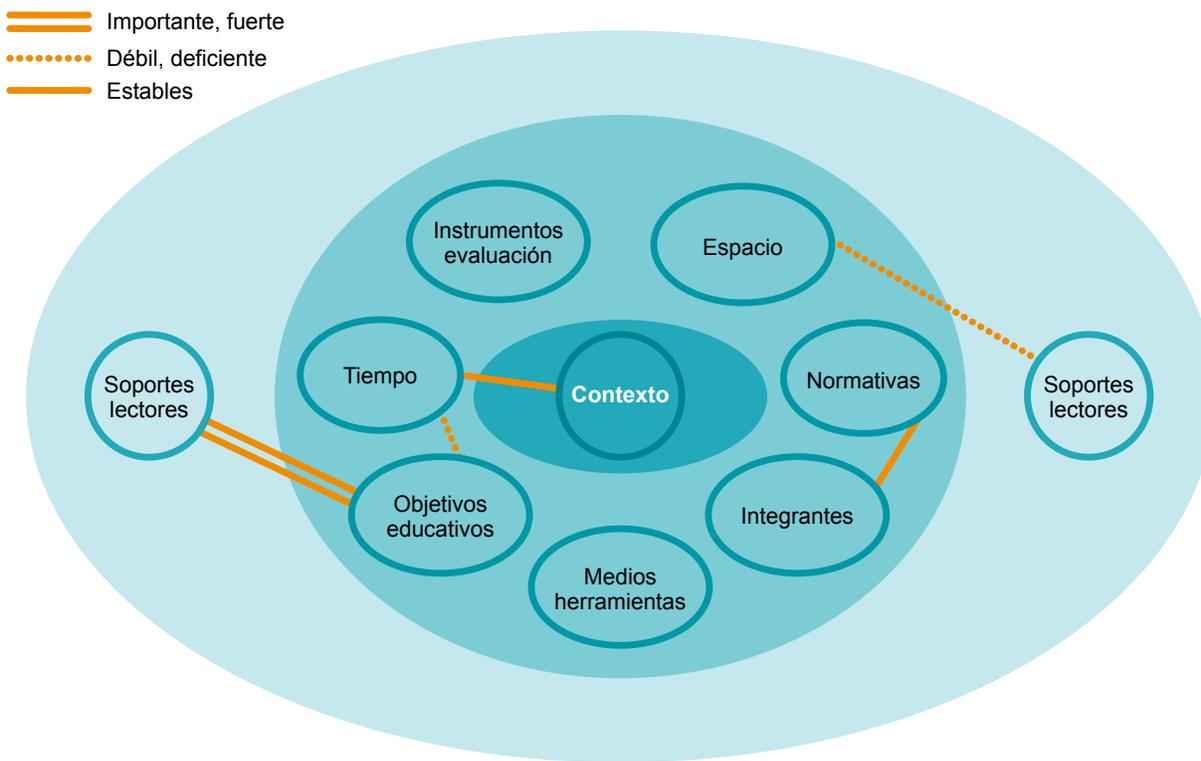


fig.1.5 Ejemplo de cómo se construye el mapa rizomático estratégico.

En el capítulo tres, se hablan sobre usos estratégicos de la lectura, resultado de la teoría y de la práctica observada por educadoras y niños. Esto implica que, si se hace el mapeo, se podrían descubrir otras posibilidades estratégicas de la lectura. También en el capítulo tres se ejemplifica a partir de la investigación cómo las conexiones de los nodos fueron cambiando y cómo esto influyó en el uso de la estrategia cognitiva.

2.3.3.1 Dimensiones y nodos; posibles preguntas

Conforme se va construyendo la multiplicidad, se van “sustrayendo” o bien desarticulando nuevos nodos. La unidad será la dimensión contexto. A esta dimensión se le va desarticulando por nodos como tiempo, espacio, normativas etc., estos forman la segunda dimensión. A partir de la experiencia de campo, se propone que estos nodos, a su vez, se desarticulen en otros nodos que conforman una tercera dimensión. Sin embargo, no todos los contextos pueden tener los mismos nodos, por lo que, en lugar de determinar cuáles son los nodos que conforman la tercera dimensión, se elaboran algunas preguntas que ayuden a determinar los nodos de la tercera dimensión.

La tercera dimensión tiende a ser más específica con el contexto, por lo tanto, se recomienda que se reflexione en torno a las preguntas y no definir nodos universales, pues así nos enfocamos en las especificidades. También se puede pensar en más preguntas si así lo exige el contexto. Las presentes preguntas fueron las diseñadas para entender el contexto y poder elaborar un diagnóstico. Tiempo después se evidenció que estas preguntas ayudaban a ver cómo eran las relaciones y funciones. Estas preguntas ayudan a sustraer nuevos nodos para la construcción del mapeo.

Cuestionarse los reactivos proporciona la posibilidad de entender las conexiones y más nodos, pero no es forzoso que, por cada pregunta, se extraiga un nuevo nodo. Estas fueron preguntas que, en la presente investigación, ayudaron mucho. Pese a que se realizaron, no todas fueron consideradas, debido a las respuestas obtenidas. Lo cual no implica que, en otro contexto, estas no puedan ser importantes. Como una consideración, no está demás decir que, en el transcurso de la ejecución de la estrategia organizativa, estas relaciones tienden a cambiar. Constantemente, se debe de revisar el mapa y modificarse, porque el mapa nos permite visualizar las relaciones y sus movimientos para poder continuar con el trabajo, aunque surja una ruptura dentro del sistema.

Se inicia con la primera dimensión contexto (la unidad), cuyos nodos se encuentran en la segunda dimensión. Primeramente, están las consideraciones temporales. Se identificarán las condiciones temporales dentro de la institución, no sólo las que ayuden a identificar una historia institucional que vislumbre las prácticas heredadas, también los condicionantes temporales del momento presente, es decir, el análisis sincrónico y diacrónico. Para poder identificar nodos y sus conexiones en el nodo-tiempo, se invita a considerar las siguientes preguntas.

La pregunta inicial para nodos diacrónicos es: ¿Cómo se ha consolidado la identidad de la escuela para gestar un contexto cultural? De esta surge ¿Cuál es la historia de la institución? ¿Cuáles son los motivos de la fundación? ¿Cuáles fueron las fases para llegar a la consolidación de la institución? ¿Cuáles han sido los cambios significativos? ¿Cuál es su visión y proyección de la misma? ¿Cuáles han sido las incidencias de las artes y la lectura durante estos tiempos?

Para dilucidar los nodos de lo sincrónico, se diseñaron las siguientes preguntas: ¿Cuál es el horario y calendario escolar? ¿Cuál es la jornada laboral? ¿Qué tiempos se requieren para la clase? ¿Qué tiempos son asignados para la clase? ¿Qué tiempos se podrían utilizar extra para la clase? ¿Cuándo sería apropiado llevar a cabo la realización de la estrategia adaptándose a los horarios y calendario de la escuela participante? ¿Qué tiempos pueden otorgar los demás agentes educativos para la clase? ¿Tiempo de intervención?

Dichas preguntas llevaron a considerar en los nodos diacrónicos: motivo fundación, compromiso comunidad, proyección, riesgo de cierre, incidencias momentáneas (arte y lectura); nodos sincrónicos: horarios reducidos, jornada laboral corta, tiempos asignados variables, intervención corta (medio año); y se reflexiona sobre sus conexiones, trazando las primeras líneas de fuga (fig. 1.6).

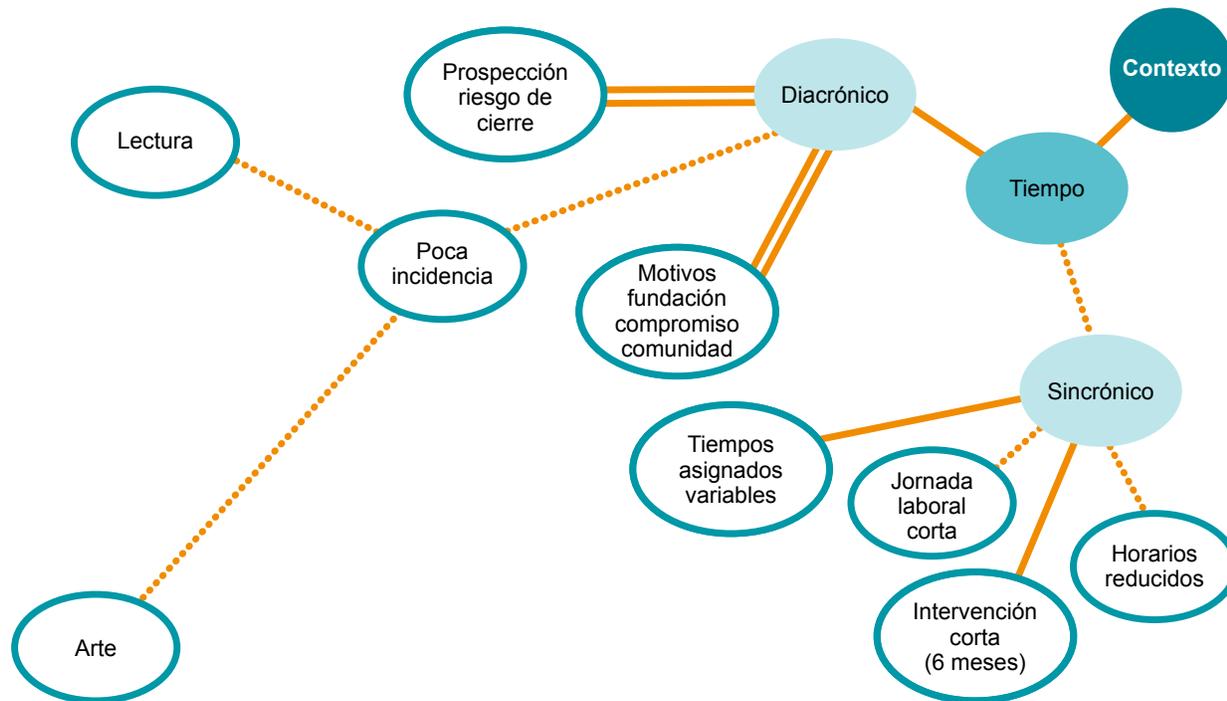


fig.1.6 Segunda dimensión; Nodo tiempo y sus nodos en la tercera y cuarta dimensión.

Continuando con las consideraciones de nodo espacio, es indispensable identificar las condiciones geográficas y físicas de la institución, ya que esto nos permite buscar los lugares apropiados para que se ejecute la estrategia didáctica. Estar bajo un enfoque filosófico holístico, atiende a una educación más dinámica, además las características del infante preescolar atienden a sus cualidades sensitivas. Por tal motivo, la clase de arte y la estrategia no pueden atender sólo a un espacio, pues deben ser dinámicas. En consideración a la epistemología ambiental, se recomienda salir del salón y usar todos los espacios de la escuela; que los niños recorran y aprendan en diferentes lugares, formas y, si la geografía aledaña lo permite ¿Por qué no? Salir de la escuela. Sin embargo, para hacer uso de otros lugares dentro de la institución,

se conoce de ante mano cada espacio y sus posibilidades, para evitar zonas de riesgo. De igual forma, se deben de buscar, dentro de lo geográfico y lo físico, los posibles espacios lectores, como los salones, la biblioteca, parques o áreas verdes pues en ellos se pueden trabajar la mayoría de los soportes lectores indispensables para la estrategia.

Para conocer la geografía de la zona, sólo se recorrieron 200 metros aproximadamente alrededor de la institución y se cuestionaron los siguientes aspectos (fig.1.7) ¿Cuáles son las zonas de riesgo geográfico? ¿Cuáles son las zonas de oportunidades?

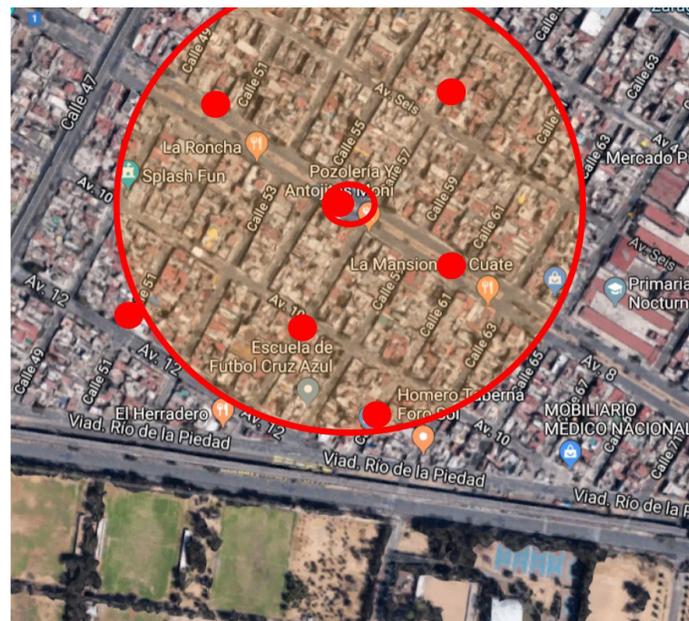


fig.1.7 Mapa geográfico y zonas de riesgo imágenes extraída de google maps.

En un primer momento, se había considerado hacer un mapa etnográfico de la geografía de la escuela, a fin de encontrar centros de producción cultural que pudieran beneficiarse de la práctica, por ejemplo, a una calle de la escuela, estaban colocadas unas bancas con jardineras y árboles en un camino adoquinado y enfrente un molino de maíz y especias. El hallazgo, en un primer momento, emocionó mucho, además de estar cerca de la ciudad deportiva, pero, al contestar la pregunta zonas de riesgo y al ir inspeccionando por los alrededores, toda posibilidad se vino abajo, pues se notó que todos los alrededores eran zonas de riesgo, pues las jardineras, las bancas, y los alrededores se encuentran apropiados por indigentes, vecinos alcohólicos, ladrones de autopartes, narcomenudistas y perros callejeros.

Se determinó que no había zonas de oportunidades, debido a que el tiempo de intervención era mínimo. Probablemente, en un tiempo de intervención mayor, se podría trabajar un picnic artístico en la ciudad deportiva y llevar libros, en éste participarían los padres y ellos serían los encargados de llevar a los niños directamente ahí. No obstante, hacer una actividad así dependería de cómo se

encuentre el nodo tiempo y nodo participantes. De esta forma, el mapa permite crear nuevas posibilidades de enseñanza o evidencia las condicionantes a trabajar para que eso sea posible. Por el momento, contando con poco tiempo, era poco viable.

Aquellos que hagan su mapeo rizomático pueden considerar las siguientes preguntas (basadas en un mapa etnográfico) para su elaboración: ¿Cuáles son las características de la geografía en cuanto a flora, fauna y clima? ¿Cuáles son los puntos de productores mercantiles culturales? ¿Cuáles son los puntos de reunión y convivencia? ¿Desde qué metraje es prudente trabajar y delimitar la zona geográfica de acción? ¿Desde qué metraje se advierte una influencia geográfica fuerte en la institución? Dependiendo de la elaboración, pueden encontrarse otras preguntas que valgan la pena para crear el mapa.

Ahora se pasará a las consideraciones físicas de la institución. Es necesario conocer las instalaciones para poder responder a las preguntas: ¿Qué tipo de institución es? ¿Dónde sería conveniente realizar las actividades de acuerdo a los espacios de la escuela?

¿Cómo es su disposición arquitectónica? ¿Con cuántas aulas cuenta? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cuál es el tamaño de las aulas y su escalabilidad infantil? ¿Cuáles son las salidas de emergencia y zonas de seguridad? ¿Cuáles son los lugares de aprendizaje existentes y posibles? ¿Cuáles son lugares de riesgo o inaccesibles? ¿Cómo es su biblioteca o en dónde se encuentran ubicados sus espacios lectores? ¿Cómo se integran las aulas con los participantes y la enseñanza? ¿Con qué tipo de tecnologías cuenta la institución?

Los nodos que se identificaron para la tercera dimensión fueron geográficos y físicos. Los cuales generaron una cuarta dimensión: institución privada, nodos de zonas lectoras, zonas de riesgo, zonas de trabajo (fig. 1.8).

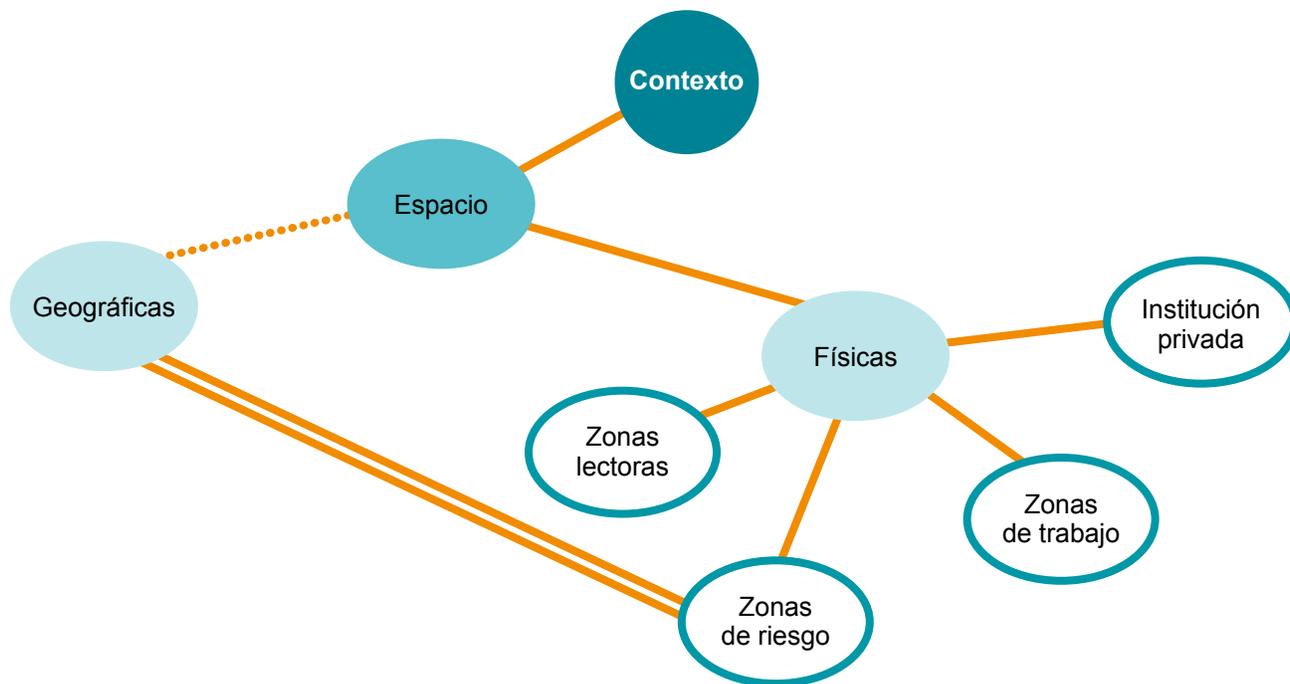


fig.1.8 Segunda dimensión; Nodo espacio y sus nodos en la tercera y cuarta dimensión.

En este momento, se pueden empezar a conectar los nodos espacio, tiempo; y a conectar entre sí los nodos de su tercera y cuarta dimensión, conforme se vayan agregando nodos se van conectando (fig.1.9).

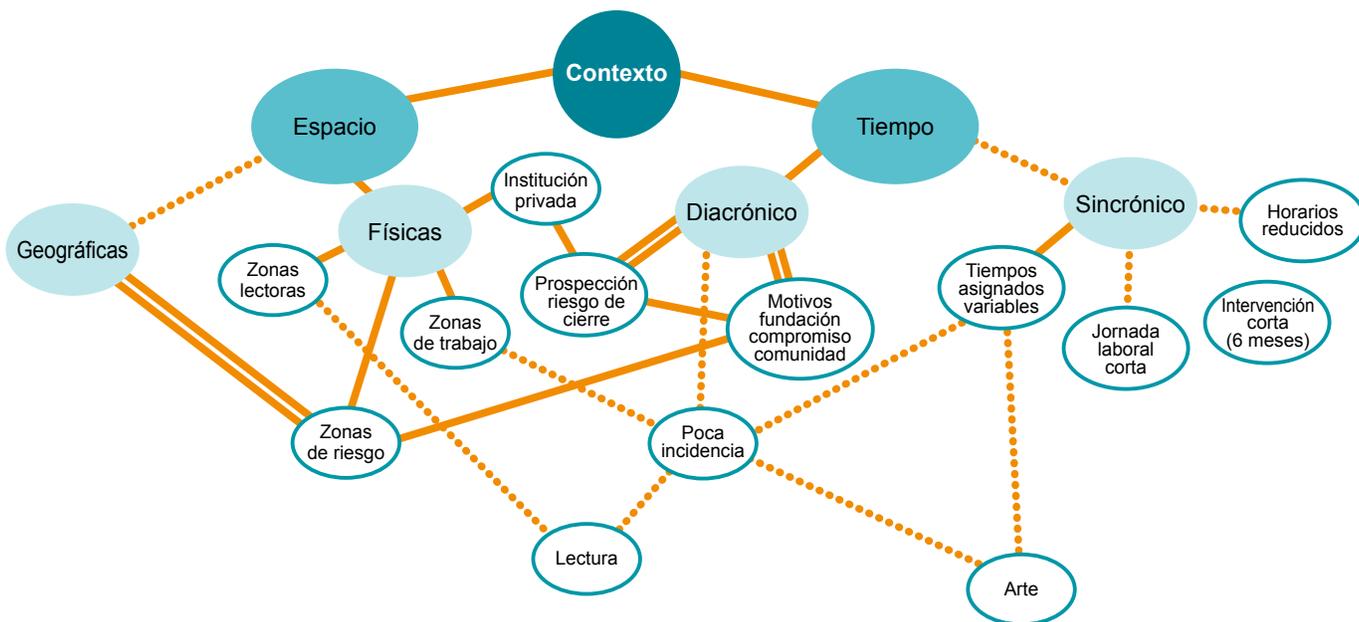


fig.1.9 Ejemplo de fusión de nodos de la segunda dimensión y conexión entre ellos con líneas de fuga.

Ahora se verá el nodo de las normativas. En ellas, se encuentran las reglas o condicionantes institucionales. Es importante tener claro el reglamento institucional, pues es un condicionante para el desarrollo de la clase y, por ende, de la estrategia lectora. Se identifica cómo opera la gestión institucional y cómo influye en las relaciones de trabajo entre los participantes de la institución. Esto ayudará a responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las normativas? ¿Cómo se estructura su gestión escolar? ¿Cómo es la integración de las partes y sus relaciones de poder? ¿Cómo es su clima institucional? ¿Cuáles son los factores del clima institucional que hacen posible la enseñanza aprendizaje y cuáles lo dificultan o imposibilitan? ¿Cómo se gestiona la resolución de conflictos y sus niveles de intervención? ¿En qué circunstancias normativas o de gestión se

encuentra la escuela participante? ¿Cómo se integran las reglas en la planificación curricular? ¿Qué lineamientos tienen para planificación escolar? ¿Cómo se realiza la gestión de recursos? ¿Con qué presupuesto cuenta la escuela, en específico, para la materia y para la lectura? Los nodos que se identificaron fueron auto gestión, planeación educativa, recursos económicos reducidos y clima institucional bueno (fig. 1.10). Este aspecto fue crucial para la ejecución y continuación de la estrategia, pues cuando los recursos económicos y su gestión se vio aún más mermada, tuvo injerencia directa en las relaciones entre las educadoras, la dirección y la dueña, lo que produjo un cambio de clima institucional participativo a autoritario, pero este autoritarismo no partía ni de los directivos, ni de la dueña, sino, de las educadoras, que se reflejó en una postura de trabajo condicionado.

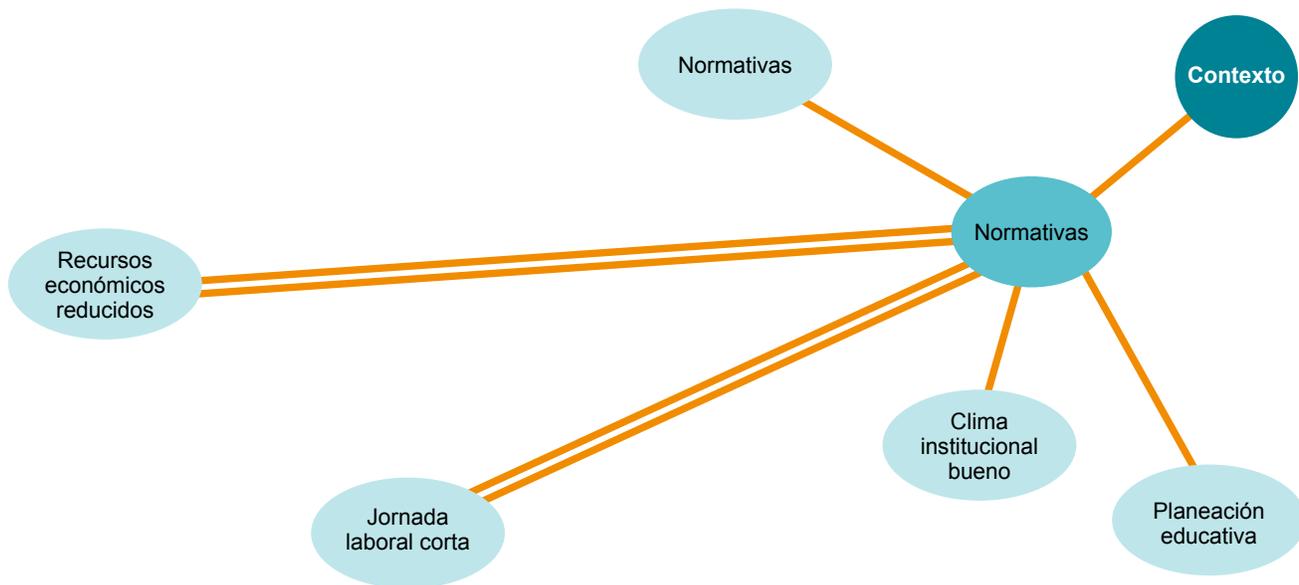


fig.1.10 Segunda dimensión; Nodo normativas y sus nodos en la tercera dimensión.

Continuando con el trabajo, corresponde las consideraciones a los nodos de los objetivos educativos. Los objetivos de la materia se encuentran definidos dentro del currículo escolar. Se debe identificar los que conciernen a la institución como son: el enfoque educativo filosófico, el currículo escolar; y, en específico, lo concerniente a la disciplina de las artes. Estos se pueden convertir en nodos que conectan con los objetivos educativos propuestos en la presente investigación. Así se trabaja con las conexiones entre ambos, sin demeritar lo que el currículo de la institución aspire, pues esta es una condición que refleja parte de su cultura epistémica, por así decirlo. Es pertinente recordar que no se trata de conflictuar, sino de conciliar y compartir. Probablemente, se encuentran muchas conexiones o muy pocas, lo importante es contar con al menos una que nos permita iniciar

con un trabajo. De esta forma, se pasa a las preguntas: ¿Cuál es su enfoque filosófico y pedagógico? ¿Cómo está estructurado su currículo escolar en específico la parte de artes? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Cómo entiende el trabajo de las artes? ¿Cómo entiende el trabajo de la lectura? ¿Cuáles son las condiciones de las artes y de la lectura en el currículo escolar? ¿Cómo se integra el tema de las artes en la educación general? ¿Cuál es su sistema de evaluación? ¿Cómo se aprende y cómo se enseña? ¿Qué metodología emplea? ¿Cuáles son sus productos?

En este nodo, surgieron la consideración de los nodos: enfoque filosófico, enfoque pedagógico, campo formativo, contenidos, aprendizajes esperados, modalidades de enseñanza, planeación y evaluación (fig. 1.11).

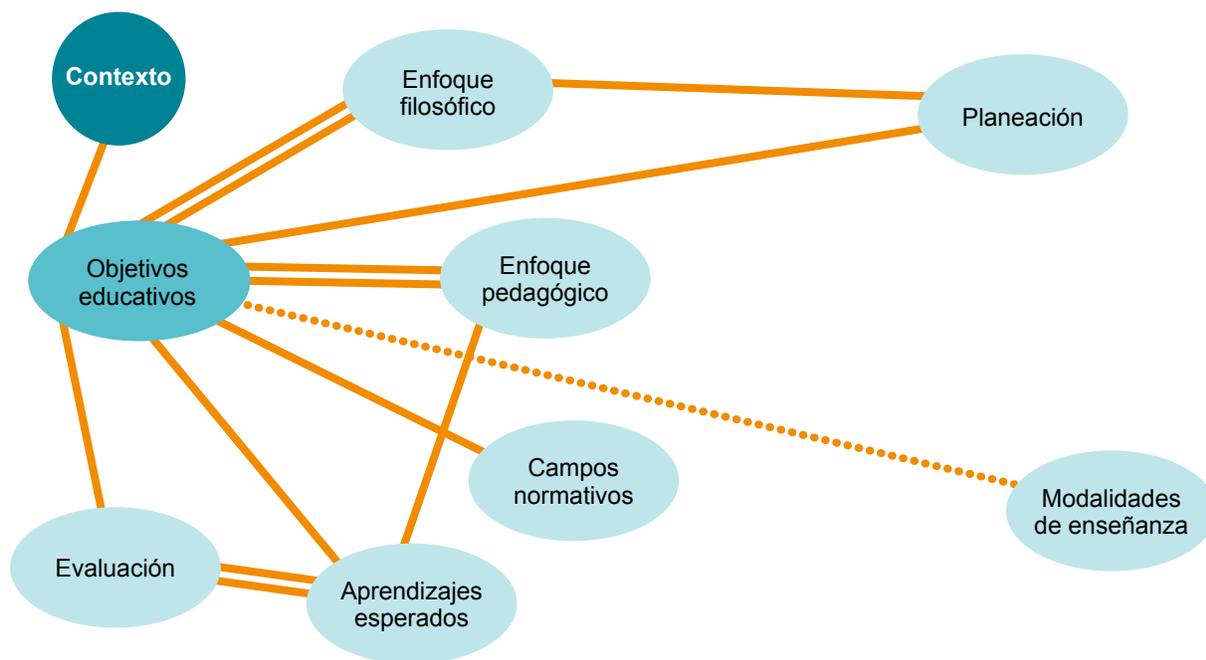


fig.1.11 Segunda dimensión. Nodo objetivos educativos y sus nodos en la tercera dimensión.

Se pasará a la revisión de los cuestionamientos que corresponden al nodo integrantes. Algunos nodos considerados al principio tenían que ver con los agentes educativos: directivos, administrativos, educadoras, docente a fin, padres de familia, niños. No obstante, al llegar a la escuela, la figura de la dueña estaba muy presente en las actividades, pero no había existencia de administrativos como tal; las funciones las realizaba la docente de inglés. De igual manera, se deben de identificar a todos los agentes educativos y personal que laboran en la institución para la elaboración de las preguntas y cuestionar con respecto a sus funciones.

Se advierte que, en muchas instituciones, dada la experiencia, las funciones no se encuentran bien definidas. Sobre todo, en casos como este, donde no hay suficientes recursos humanos, las tareas suelen ser rotativas, y un integrante suele realizar más de una función.

En este caso, es importante considerar esto en el mapeo, ya que suele generar conflictos en las relaciones y repercutir en la enseñanza. Así pues, se proponen las siguientes preguntas en relación a los integrantes identificados, en cuanto a sus funciones y en cuanto a indagar en su comunidad lectora.

Preguntas que se relacionan con las funciones de la directora/ dueña: ¿Cómo usa el currículo? ¿Cómo lo integran al enfoque filosófico y pedagógico? ¿Cómo concibe en la planificación anual del proyecto escolar, las actividades y los resultados de la clase de arte? ¿Cuáles son las necesidades que perciben en la enseñanza (contenidos) del tema de Artes plásticas y visuales? ¿Qué percepción tiene de la educación del tema de las artes? ¿Qué espera de la educación artística impartida en la institución? ¿Cómo se involucra con la educación artística que ofrece la institución? ¿Qué percepción tiene del docente de artes y de las educadoras con respecto a la impartición de las artes? ¿Cómo evalúa al docente y los resultados de la clase? ¿Qué percepción tiene de los niños y

padres? ¿Cuáles son sus fortalezas que aportan algo a la institución (identidad)? ¿Cómo son sus relaciones de poder?

Preguntas que se relacionan con la comunidad lectora de la directora/dueña: ¿Cuáles son sus las características culturales? ¿Qué percepción tiene de la lectura? ¿Cuáles son las características de su comunidad lectora (textual)? ¿Tipo de lectura realiza y cómo son sus prácticas? Preguntas que se relacionan con las funciones de la educadora: ¿Cómo usa el currículo de la SEP? ¿Cuáles son sus necesidades de enseñanza (contenidos) del tema de Artes plásticas y visuales? ¿Cómo planifica una clase? ¿Qué percepción tiene de las artes? ¿Qué enseña de las artes plásticas y visuales? ¿Cómo lo enseña? ¿Cómo regula lo que enseña? ¿Qué tipo de estrategias utilizan en la enseñanza? ¿Qué tipo de materiales utiliza? ¿Qué espera lograr? ¿Cómo evalúa? ¿Cuáles son sus fortalezas para la enseñanza (identidad)? ¿Qué percepción tiene de los niños, padres y directivos? ¿Qué ha aportado a la institución? ¿Qué papel juega en las relaciones de poder? Preguntas que se relacionan con la comunidad lectora de la educadora: ¿Cuáles son sus características culturales? ¿Qué percepción tiene de la lectura? ¿Cuáles son las características de su comunidad lectora (textual)? ¿Tipo de lectura realiza y cómo son sus prácticas?

Estas preguntas son para que la directora, dueña, docente y las educadoras cuestionen sus prácticas a fin de que analicen su identidad, sus prácticas educativas; las cuales sirven para “sustentar sus discursos, prácticas educativas y relaciones de poder”, una vez identificadas estas, lo que se debe de cuestionar es “¿Qué se debe hacer para que mis relaciones sean menos agresivas, para compartir y conectar con los demás?”. Esto a fin de “crear posibilidades en la red de relaciones sociales, no limitaciones”¹⁸⁴.

Para este nodo de los integrantes, se cuestionan los aportes a la institución de manera general, pero pueden especificarse en cuanto a los niños, padres, instalaciones material, ideas, tiempo etc. Cada integrante sabrá lo que ha aportado, esto atiende a las recomendaciones de Grieshaber sobre “las limitantes institucionales, inversiones emocionales, los riesgos personales y profesionales” que acontecen en la práctica y que repercuten en la enseñanza¹⁸⁵. Preguntas que se relacionan con la función

de los niños: ¿Quién aprende (condicionantes triada biológicos, psicológicos, sociales; triada individuo, sociedad, especie)? ¿Cuántos niños hay en cada grupo con el que se trabaja? ¿Qué aprenden de las artes? ¿Cómo aprenden en clase de artes? ¿Cuáles son sus percepciones sobre arte? ¿Cómo son sus formas de trabajo del tema de artes? ¿Cuáles son sus necesidades de aprendizajes (contenidos) del tema de Artes plásticas y visuales? ¿Qué percepción tiene de la institución? ¿Qué percepción tiene de directivos, docentes, educadoras? Preguntas que se relacionan con la comunidad lectora de los niños: ¿Cuáles son sus las características culturales? ¿Qué percepción tiene de la lectura? ¿Cómo es su proceso de adquisición de la lectura? ¿Cuáles son las características de su comunidad lectora (textual)? ¿Tipo de lectura realiza y cómo son sus prácticas?

En este nodo participantes/ niños, si bien se le pueden realizar algunas preguntas, también, estas son observables dentro del ambiente educativo. Estas preguntas son adaptadas con un lenguaje adecuado para que el niño entienda; no se le pregunta por la institución sino por su escuela, por ejemplo. Su contribución es ayudar a identificar las condiciones del niño y verificar la información aportada por las educadoras, padres de familia y directivos sobre sus creencias en sus prácticas educativas o aspiraciones de la disciplina. Además de observar a los niños, cuestionarlos sobre lo que aprenden y conectar estos nodos con los de las educadoras, docentes, directivos y padres de familia, también es importante revisar los expedientes que se realizan de ellos.

Preguntas que se relacionan con las funciones de los padres de familia: ¿Qué percepción tiene del niño o infancia? ¿Cómo se involucra con la educación de su hijo? ¿Qué percepción tiene de la institución? ¿Qué percepción tiene de directivos, docentes, educadoras? ¿Qué percepción tiene de las artes? ¿Qué percepción tiene de la educación artística? ¿Qué espera de la educación artística para su hijo? ¿Tipo de lectura que comparte con su hijo? ¿Cómo son sus relaciones de poder? Preguntas que se relacionan con la comunidad lectora de los padres de familia: ¿Cuáles son sus características culturales? ¿Qué percepción tiene de la lectura? ¿Cuáles son las características de su comunidad lectora (textual)? ¿Tipo de lectura realiza y cómo son sus prácticas?

184 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 92.

185 *Ibid.*, 115.

A cada integrante se le invita a cuestionar lo que opina sobre los demás integrantes, para identificar sus percepciones, a fin de que se compartan las “identidades múltiples” “dentro del imaginario colectivo. Ya se cuestionaron las identidades del infante, pero, por ejemplo, se puede cuestionar, como lo hace Grieshaber, la idea de “un maestro cálido”¹⁸⁶ y reflexionar sobre ello. Por ejemplo, se piensa que, más que un docente o educadora cálida, tal vez se necesite de un docente respetuoso y comprometido.

También se mencionó que este mapa ayudará a hacer consciente a docentes de sus prácticas. En la investigación de campo, ocurrió que, en un primer momento, al responder las preguntas las educadoras, lo hicieron de una forma, pero, al trabajar con ellas en la institución a lo largo de la práctica, se fueron haciendo evidentes ciertas contradicciones en aseveraciones que hicieron en un principio. Esto provocó dificultades en el diseño de la estrategia cognitiva, pues no estaban siendo sinceras con sus prácticas y, en ese momento, aún no se pensaba en el mapeo rizomático.

Tiempo después, al momento de revisar las fallas, se compensa el análisis al realizar el mapeo rizomático. Entonces, se nota que, como tal, no hubo un error, sino una demostración de la cultura de negación y falta de sinceridad en las educadoras con respecto a sus prácticas educativas. En el artículo, “Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas”, se profundiza sobre “el paradigma de pensamiento de los docentes”, donde estos trasladan sus inquietudes entre “el mundo interno y el externo de cada docente, entre sus pensamientos y las acciones”. Para ellos, “cada materia tiene unas tradiciones y creencias, sobre la mejor manera de enseñarla y aprenderla”. Es así que “las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza son elementos muy importantes en la toma de decisiones”. No obstante, se indica que “la mayoría de los profesores no son conscientes de qué creencias poseen, y sobre cómo éstas influyen en su práctica”¹⁸⁷. Por tal motivo, es importante considerar este factor en el mapeo. Dicho

acto permitirá tener las respectivas consideraciones y no tomarlas como errores, sino como aspectos culturales en la conducta que son importantes hacerlos conscientes para poder cambiarlos, a favor de la educación de los niños.

En cuanto al nodo del niño, la identidad es múltiple y compleja. Según Grieshaber se debe considerar “en esta multiplicidad el género, raza, etnicidad, clase social, la sexualidad, condiciones, ubicación geográfica, y que la identidad es dinámica y cambiante”¹⁸⁸. Estos son nodos que participan en las triadas y que se pueden considerar en relación a las necesidades de cada contexto. Los niños y demás integrantes requieren de reflexionar en cómo llevan sus relaciones y las percepciones dentro de su contexto. Lo ideal sería que este mapeo se hiciera en conjunto, pensando en el enfoque holístico y en un trabajo colaborativo, incluyente y diverso, entendiendo que no existe el contexto perfecto y que se debe dejar a un lado dichas pretensiones. Sin embargo, es evidente que los docentes, educadoras, directivos o padres de familia, no estarían dispuestos a evidenciar sus carencias en relaciones de trabajo, pues ellos fueron educados en contextos de poder estratificados y ahora reproducen esas formas de relaciones.

No obstante, se insta a reflexionar que este ejercicio hace consciente al niño (y no solo a él) de sus relaciones con los demás, como menciona Grieshaber:

*La responsabilidad colectiva tiene que ver con la capacidad de adoptar el punto de vista del otro; ser empático, es darle un sentido de responsabilidad y de respeto por la necesidades y bienestar del grupo, así como asumir la responsabilidad por las decisiones tomadas*¹⁸⁹.

Si este mapeo se hiciera en grupo, tendríamos, ante todo, la condición moral responsable por parte de los adultos de pararse frente a los niños y aceptar, por ejemplo, que la resolución de conflictos no es tan difícil, como cuando ellos tienen conflictos con sus pares, pero que una actitud responsable es el diálogo.

186 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 110.

187 Juan Mansilla Sepúlveda y Juan Beltrán Véliz, “Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas” *Revista perfiles, tercera época*, vol. 35 no. 139 (2012): 14, 15.

188 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 189.

189 Susan Grieshaber y Gail S. Cannella, coords., *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades* (México: FCE, 2005), 214

Los siguientes nodos por trabajar son los medios y herramientas. Se debe identificar los medios y herramientas que se utilizan en la clase de artes. Para ello, se requiere hacer las siguientes preguntas: ¿Qué materiales didácticos se usan? ¿Cuáles serían los materiales didácticos más adecuados? ¿Qué uso se hace de las TIC? ¿Qué uso le dan a las TIC en la clase? ¿Qué tipo de soportes lectores se utilizan o hay en la institución? ¿Qué uso se hace de los soportes lectores? ¿Qué contenidos tienen los libros de texto respecto al tema de las artes? ¿Qué material plástico se utilizan o hay dentro de la institución (pinturas, masas, etc.)? ¿Qué relación tienen los materiales con el currículo? ¿Qué relación tienen los materiales o la actividad con la lectura? ¿Qué presupuesto tiene la escuela o designa a los materiales para la clase de arte? ¿Qué niveles de seguridad requieren los materiales? ¿Qué presupuesto tiene la escuela o designa para los soportes lectores? ¿Qué costo debe de tener materiales y soportes si se requiere solicitar a los padres de familia?

Si bien se consideraron estos nodos, también es cierto que, para la presente estrategia cognitiva, se realizó un prototipo de material didáctico que sea el puente entre la lectura y el trabajo en la clase de arte. Como ya se vio, para trabajar la lectura se requiere la comprensión y la apropiación. Es necesario trabajar con el infante, identificando los conceptos claves, de interés y uso de la lectura. Por tal motivo, los diagramas permiten la articulación de conceptos para el entendimiento, como se menciona en “Los diagramas en epistemología” El diagrama es una manera de entender todos estos diferentes saberes, cómo integrarlos y una forma de plantearse los problemas¹⁹¹. El diagrama permite la estructuración de la argumentación de una idea, la estructuración de los saberes para su comprensión, por lo que es imprescindible al ayudar a estructurar los aspectos que se puedan identificar en el suceso cultural, siendo éste un buen medio para el aprendizaje en las artes. Por tal motivo, el uso del diagrama será la base para el desarrollo del material didáctico de la estrategia.

Se hace un rizoma juego, basándose en el diagrama, debido a que es un recurso dentro de las dinámicas de comprensión de textos. El uso de diagramas, cuadros conceptuales y mapas mentales ayudan a la comprensión de un texto y a poner en orden las ideas en un proyecto. Este material también incentiva la creatividad, pues permite pensar o problematizar el abordaje de los objetos, sujetos o sucesos culturales desde diversas, variadas y cambiantes perspectivas. Javier González apunta que en la creatividad se da originalidad, flexibilidad, productividad, fluidez, análisis y síntesis, apertura mental, comunicación, sensibilización a los problemas y redefinición. Estos son los motivos por los que el diagrama de juego mejora la creatividad.

No se debe olvidar que el material didáctico ayude a alcanzar el objetivo del aprendizaje y que realmente sea puente entre la lectura y las artes en la estrategia cognitiva. También requiere cumplir con ciertos criterios, por ejemplo, ser un material divertido, seguro, de fácil manipulación. Según Guiseppe:

El material didáctico es un nexo entre la realidad y lo que ocurre en la escuela y ayuda al desarrollo o la comprensión de un tema. De entre las finalidades están: ayudar a comprender mejor las relaciones entre las partes y el todo de un tema objeto o fenómeno y facilitar la percepción y comprensión de los hechos y de los conceptos. Para ser eficiente éste debe ser adecuado a la clase, de fácil aprehensión y manejo, así como tener buen funcionamiento¹⁹³.

El material didáctico toma en consideración las habilidades sensoras del niño y sus necesidades de movimiento, posee las dimensiones adecuadas para que el niño trabaje con este, de manera que no esté solamente sentado. Le permite poder desplazarse dentro de un área del salón. Al momento de su construcción, el niño puede moverse de un sitio a otro, ya que el diagrama permite interactuar y moverse.

191 Mario Casanueva y Bernardo Bolaños, (comps.) “Los diagramas en epistemología”, en *El Giro pictórico: epistemología de la imagen*, (Barcelona: Anthripos-UAM, 2009), 104-131.

192 Javier González, *Arte y cognición*, (México: Fontamara, 2016), 24.

193 Ídeo Néreci Guiseppe, *Hacia una didáctica general dinámica* (Argentina: Kapeluz, 1991) . 285.

Estos movimientos de temas o conceptos ayudan a procesos cognitivos de la comprensión, por eso es importante que el tamaño de la pieza le permita al niño construir utilizando todo su cuerpo y, a la vez, sostenerlo con las manos. Este diagrama ayuda a comprender los aspectos de la lectura, pero también aclara los aspectos de los sucesos culturales con los que se va a trabajar, para, a su vez, cuestionar e identificar el proceso de creación y representación, generando la metacognición.

El primer material que se diseñó consta de pequeños pizarrones de colores verde, morado y azul, de figura hexagonal con un orificio en el centro de cada lado. En total, son 15 hexágonos cuadrangulares de 22 cm y un hexágono cuadrangular de 30 cm, 15 lengüetas amarillas de 22cm de largo con tres orificios, dos en las esquinas y un en el centro. Para mantener unidas las lengüetas y los pizarrones, se diseñaron unos conectores con forma de chupón que se insertan en los orificios. El material es de madera para que sea resistente a golpes, caídas y derrames de líquidos (fig. 113).



fig.1.13 primer material didáctico.

Los colores de los pizarrones atienden a su función para ser estimulantes de creatividad y de la concentración en los niños de etapa preescolar. En “Neuropsicología del color”, Bueno García expresa algunas cualidades de los colores¹⁹⁴, las cuales se consideraron junto con el trabajo investigativo de Ortiz Hernández, “Impacto del color en la memoria de los niños preescolares”¹⁹⁵. El azul es un color que se relaciona con más conceptos abstractos. El morado estimula la parte superior del cerebro y el sistema nervioso, así como la creatividad. El verde posee una influencia calmante sobre el sistema nervioso lo que ayuda a la concentración. El amarillo estimula la actividad mental.

En un segundo momento, se rediseñó el material, para que este pudiera atender a la nueva situación en la que nos encontrábamos. El nuevo material es un conjunto de 19 pizarrones hexagonales de 22 cm, 19 lengüetas amarillas de 22cm de largo y 20 conectores con forma de chupón que se insertan en los orificios. Se incrementaron los colores, para que estos atendieran a la actividad que solicita cada pizarra y pueda coincidir con los elementos que se solicita en una planeación normal. Esto se hizo con el fin de que las educadoras puedan trasponer los elementos que se vayan construyendo en la planeación que se les solicita. Se diseñó un instrumento de planeación con los colores de cada hexágono, para que identifiquen en donde corresponde cada información. Los nuevos colores por usarse son Rojo, verde, naranja, amarillo, azul, morado y rosa. También en consideración a las diferentes condiciones del infante, se colocó la señalización de colores del sistema Constanz, para personas con discapacidad visual o baja visión.

194 Mercedes Bueno García, et al. “Psicología teórica, neuropsicología del color”, Universidad de granada. (2006): 13.
https://www.ugr.es/~setchift/docs/cualia/neuropsicologia_del_color.pdf

195 Ortiz, Hernández. 2011. “Impacto del color en la memoria de los niños preescolares”. UNAM, Vol. 7 año, No. 1 y 2. (2011):11.

Los nodos de materiales dependen mucho del contexto, en la investigación, se consideraron los siguientes, sumando el diagrama-juego: costo, pertinencia, seguridad, novedad, existencia, diagrama-juego, tic, soportes lectores, material plástico, material didáctico (fig.114).

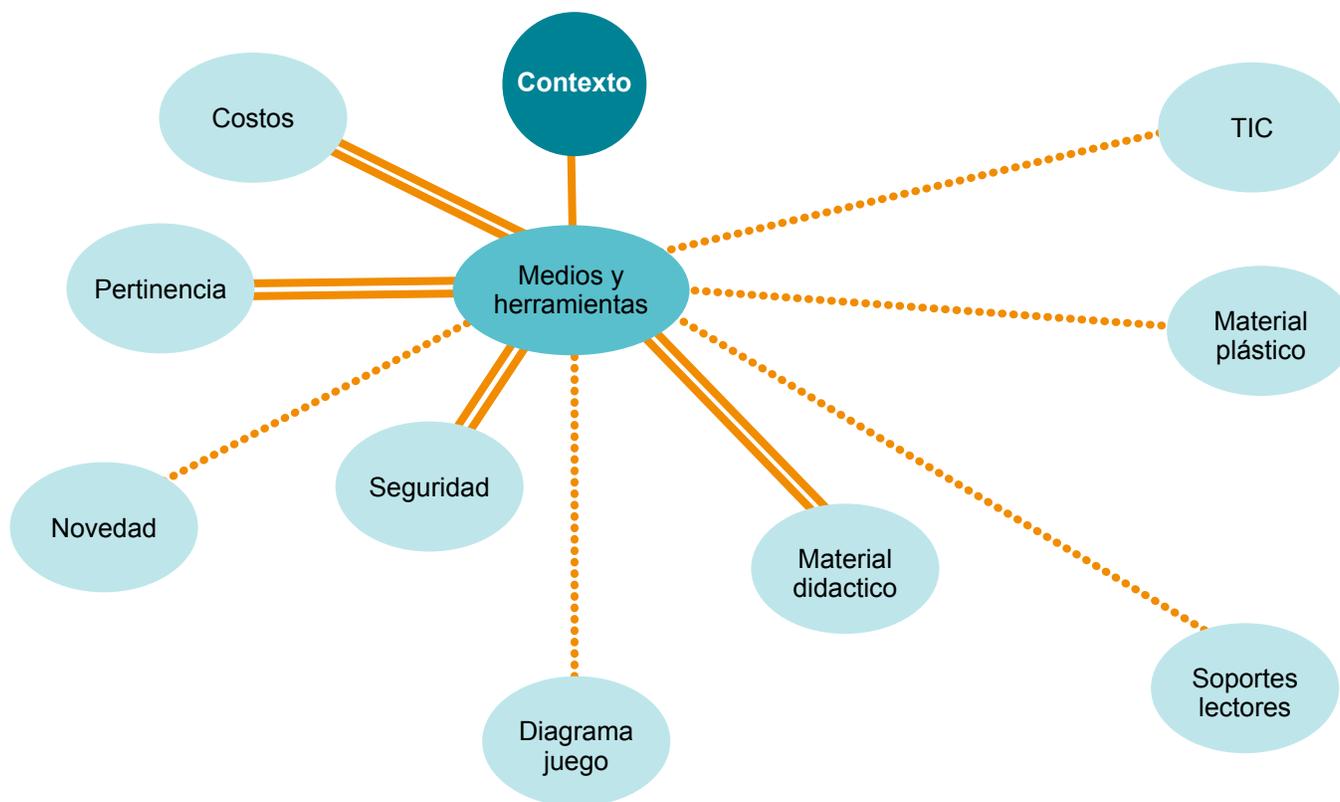


fig.1.14 Segunda dimensión; Nodo medios y herramientas y sus nodos en la tercera dimensión.

Previo a hablar sobre los instrumentos, es preciso tener consideraciones sobre la evaluación. El análisis que se realiza de la evaluación atiende a las necesidades de la evaluación con el enfoque holístico. Es importante tener las acotaciones pertinentes a las formas en las que se realiza la evaluación en este enfoque.

Etty menciona algunos errores al pensar en la evaluación dentro de este enfoque. De entre estos, aunque se diga que se evalúan los procesos, sin una postura holística, se termina

evaluando para “controlar los procesos y se considera como el cierre”¹⁹⁶. La evaluación en el enfoque holístico no tiene cierre como lo plantearon todos los enfoques y el mismo mapa rizomático que se explicaron en esta tesis.

Otro error que se da en la etapa preescolar y que marca Etty es la carencia de autoevaluación, es decir, “realizar la autocrítica y la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje”. Como ya se mencionó, la evaluación no es el cierre de una actividad, debe

196 Etty Haydeé Estévez Néninger, *En enseñar a aprender: Estrategias cognitivas* (México: Paidós, 2002) 119.

haber una “evaluación continua, que permita ir adecuando el proceso de enseñanza a las necesidades educativas”. En preescolar no hay una evaluación, mucho menos una metaevaluación donde, según Etty, se busca “someter a evaluación la propia evaluación”¹⁹⁷. Para que hubiera una metaevaluación, se debe de pensar en una planeación construida desde la colaboración con los integrantes que deseen participar. Lo más factible sería la planeación de las actividades por parte de los niños donde el docente colabore con ellos, ya que, al momento de construir una actividad, se van construyendo los aspectos para la evaluación. Conforme se va ejecutando la actividad, ésta puede ir cambiando junto con la evaluación.

Etty menciona que la evaluación debe estar en relación con lo que realmente se enseñó. En ella intervendrán “las estrategias de enseñanza empleadas y el ambiente de aprendizaje, y no sólo los objetivos planeados”. Al ser abierta, genera “información sobre la dirección de los futuros aprendizajes”, tanto para la mejora, como para extender nuevas líneas de aprendizaje, lo que permite “regular, orientar y autocorregir la acción educativa de forma continua”¹⁹⁸.

Otro aspecto de la evaluación holística, según Etty, es que “considera todos los ámbitos del aprendizaje y no sólo las conductas o rendimientos observables”. “Implica al sistema escolar en su conjunto” e “informa sobre los procesos de aprendizaje del niño y las características del profesor, los materiales, los recursos, las relaciones, los espacios físicos, las prácticas administrativas, etcétera”¹⁹⁹.

Teniendo las consideraciones generales de la evaluación, se identifican las siguientes preguntas para encontrar otros nodos en el nodo evaluación: ¿Qué tipo de evaluación se realiza en la clase de arte? ¿Qué tipo de evaluación realizan los directivos al docente o educadora sobre la clase de arte? ¿Qué elementos construyen la planeación que se deban de evaluar? ¿Qué uso estratégico se hace de la lectura? ¿Qué uso se hace del material, plástico, visual y didáctico? ¿Qué función tiene la lectura? ¿Qué instrumentos se usan para evaluar los aspectos antes citados?

En relación a esto, se consideran los nodos de evaluación del mapa rizomático, evaluación del proceso de planeación diagrama-juego, lista de cotejo de lectura, evaluación de otros materiales, evaluación de la estrategia, autoevaluación (fig. 1.15).

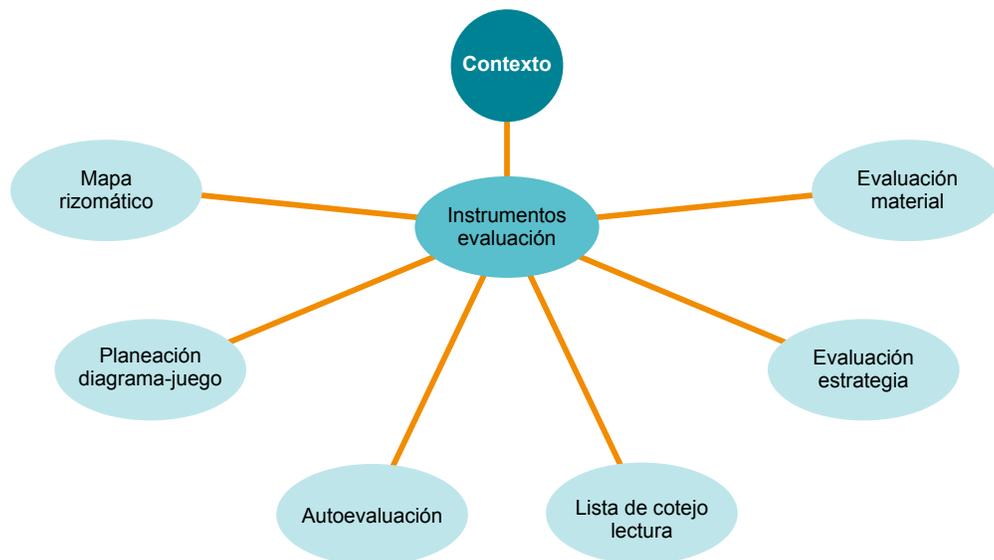


fig.1.15 Segunda dimensión; Nodo instrumentos de evaluación y sus nodos en la tercera dimensión.

197 Ibid.

198 Ibid., 115.

199 Ibid., 115-116.



Al finalizar, se reflexiona en cómo conectan los nodos entre estos y entre dimensiones, encontrando, las posibilidades de trabajo. Por ejemplo, a través del mapa rizomático, se identificó que había zonas de riesgo, por lo que se concentraron las posibilidades en las zonas de enseñanza. También con el mapa rizomático se visualizaron las limitantes con padres de familia, y la estrategia se adaptó para que, en la medida de lo posible, ellos pudieran participar. De esta forma, el mapa rizomático también va ayudando a encontrar apoyos, en este caso, con la dueña de la institución.

En el siguiente capítulo, se explica más a fondo estas conexiones y los cambios que se dieron. Su evaluación deberá interrogar si las conexiones continúan igual o se formuló un cambio. De ser así, se modifican las conexiones y los nodos. Estos cambios se cuestionan para el uso de la estrategia cognitiva. Por ejemplo, si el nodo de padres de familia, con el tiempo, se acerca más a las actividades de los niños, entonces, se modifica en el mapa rizomático esta conexión y, por ende, se puede mejorar la intervención de ellos en la estrategia de lectura.

En conclusión, en el mapa rizomático estratégico se trata de conectar nodos y deshebrar nuevos nodos de estos mismos, poniendo atención en su función y su relación. Reconceptualizar es establecer nuevas conexiones. Los sistemas se basan en conexiones; se trata de conectar ideas, identidades, imaginarios, aprendizajes, realidades, todo aquello que encontremos, para hacer mapeo. Se parte de la lógica que nos dice que, si el conocimiento se va armando ¿Por qué tener de antemano un instrumento que defina lo que se va a evaluar, si aún se está construyendo conocimiento y durante esa construcción se descubren cosas o eventos inesperados? El diseño de planeación se construye al momento con los niños y con quienes participen, se va planeando cómo se va conformando y, a su vez, esta planeación va dando las pautas de lo que va evaluando. De lo que se trata esta estrategia es de visualizar un sistema contextual educativo que nos permita generar un sistema de evaluación a través de lo inesperado.



Capítulo 3

Proyecto Serendipart

Previo a la intervención dentro de la escuela participante, se llevó a cabo la elaboración de una planeación de investigación. Se plantearon los objetivos, etapas, sesiones y contenidos dentro de la investigación, así como, las herramientas de documentación de la misma. Esto se debe a que la metodología a emplearse en la investigación fue la Investigación Acción (IA) y, para poder llevarla a cabo, se requería de un diseño de intervención²⁰⁰.

La investigación de campo fue diseñada en tres fases: presentación; observación y acción participante; salida de campo. La segunda fase de investigación, observación y la acción participante, fue subdividida en cuatro etapas: diagnóstico; diseño de estrategia; ejecución y desarrollo; evaluación. Esto se debe a que dicha fase era más elaborada, además de ocurrir directamente en la escuela.

No obstante, las necesidades y el trabajo inicial con las educadoras revelaron la exigencia de hacer modificaciones a ciertas premisas con las que ya se contaba. Por ejemplo, se había diseñado una propuesta de objetivos educativos triangulados con los objetivos del nuevo currículo, pero al llegar a la escuela, se me informó que la mayoría de las escuelas siguen trabajando con el currículo 2011, inclusive, no pueden trabajar con el currículo 2016 y ni lo conocen; sólo en las escuelas piloto se está llevando a cabo el nuevo currículo.

Situaciones como estas pusieron entre dicho las consideraciones que se tuvieron al nuevo currículo. No obstante, al mencionarles el enfoque filosófico, pedagógico y artístico que plantea la propuesta a trabajar, estuvieron de acuerdo en continuar, ya que estaba en duda si al término del sexenio se seguirá con el currículo 2011 o 2016.

Durante esta investigación, constantemente se hacían adaptaciones y se replantearon conceptos, posturas, objetivos educativos, estrategias, evaluaciones, etc. Aspectos que no se consideraron trascendentales, como lo era el material didáctico, resultaron ser los ejes más importantes para el uso de las estrategias. También el constante rediseño de los instrumentos de evaluación invitó a reflexionar más e investigar sobre los propios enfoques hasta que se encontraron los malos usos de los conceptos llevados a la práctica.

200 Abero Laura et al., *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento* (Uruguay: CLASCO, 2015), 144.



Casi al término de la investigación, en la fase de evaluación y después de un trabajo en equipo con las educadoras, hubo un evento económico que alteró las posibilidades de la continuación del proyecto en el plantel. Al principio, se interpretó dicho evento en un fracaso propio de la intervención, pero el firme compromiso con la educación de los niños incitó a aferrarse a una posibilidad de que continuarán dichos logros. Si bien el panorama económico de la institución se veía incierto desde un principio, parecía que se podía mejorar pese a la aparente superación de los eventos del sismo del 19 de septiembre. No obstante, las deudas hicieron insostenible las buenas relaciones entre los agentes educativos y la disposición a continuar con las estrategias.

Con pocas semanas de trabajo, se hicieron esfuerzos por replantear la forma en la que se llevarían a cabo las estrategias con la finalidad de que los beneficios que se habían detectado en los niños no quedaran como una experiencia de meses. De esta forma, se reestructuró toda la investigación, que es la presentada en los capítulos primero y segundo, además del propio material didáctico y la forma en la que se plantearían las estrategias.

En las semanas de replanteamiento, ayudó mucho el mapeo rizomático para dar cuenta de las oportunidades de cambio. Esto indicaba que una construcción estratégica se puede pensar gracias a este mapeo, proponiendo que fuese la estrategia organizativa para el diseño emergente. Gracias a esta experiencia tan aparentemente tropezada, el lector podrá entender cuáles son las inconsistencias que se cometieron por tener prácticas estructurales de pensamiento arraigadas que impedían pensar de otra forma. Cuando se logró entender realmente el enfoque holístico, se pudo aprender mucho de esos tropiezos.

En el presente capítulo, en un primer momento, se habla de cómo se construyó el proyecto y el por qué se decidió nombrar Serendipart. También se expresan todos los cambios a los cuales se fue sometiendo la investigación dentro de campo y la odisea emprendida.

En el segundo momento, se ven aspectos concernientes al diseño de las estrategias y su modificación durante la puesta

en práctica. Después, en un tercer momento, se habla de las consideraciones y adaptaciones que se hicieron en la estrategia cognitiva, donde se ejecuta lectura para que los integrantes la entendieran y pudieran llevarla a cabo. Cabe aclarar que hay más posibilidades para el docente o educadora, dependiendo de sus identidades. Esta última parte atiende a una apropiación de la investigación, por lo que son sólo sugerencias de las cuales partir, sin olvidar, claro está, el enfoque holístico. Por último, se hablará de los instrumentos de evaluación, para saber cómo adaptarlos a cada integrante.

Se espera que esta nueva propuesta sirva para poder reflexionar en las formas en que se ejerce la enseñanza de las artes a nivel preescolar. Lejos de evidenciar problemas, esta estrategia organizativa y de enseñanza busca ayudar a dar con soluciones para no tener que dejar de trabajar ante cualquier ruptura.

3.1 *Diseño del proyecto*

En un principio, se pensó en un proyecto donde la participación de las educadoras fuera activa, atendiendo a un enfoque holístico. Sin embargo, al avanzar la investigación, se evidenció que la mejor manera de trabajar debía de borrar la idea de un diseño previo elaborado lejos del contexto, pese a que éste estaba siendo adaptado, pues la pretensión seguía siendo la misma: observador- observado.

No había un trabajo incluyente, sólo de participación con las educadoras. Es decir, quien investiga es el que diseña lo que es mejor para la escuela. En esos momentos, se entendió que la Investigación Acción era una metodología que se contradecía con el enfoque holístico. Si bien, hay varias investigaciones que hacen uso de dicha metodología, genera incongruencias al momento de su aplicación. Durante el transcurso del proyecto, era cada vez más evidente que la Investigación Acción no me volvía colaboradora en un sentido de trabajo horizontal, sino en un trabajo participativo con un sentido vertical. Al final del proyecto, con los cambios emergentes, se entendió que la mejor manera para la metodología de investigación era la Investigación Acción Colaborativa (IAC). De hecho, el mapeo rizomático estratégico atiende mejor al enfoque que tiene la

IAC. También es importante hacer notar que este proyecto queda abierto para seguir trabajando en otras instituciones. La mejor forma de continuar investigando es por medio de la IAC. La IAC tiene un proceso de construcción donde “ambas partes, investigador y actores locales forman parte de una misma unidad de observación”²⁰¹.

Al principio se habían diseñado fases de investigación en donde se planteaban algunas preguntas para hacer un diagnóstico. Estas preguntas responden a aspectos que se requerían considerar para la planeación de estrategias: el contexto, objetivos, los integrantes y la evaluación. En el momento del replanteamiento emergente, se hizo evidente que dichas consideraciones estaban mal enfocadas, pero las preguntas dieron cuenta durante la práctica de inconsistencias y contradicciones en los discursos.

Durante la investigación se encontraban variables imprevistas, sobre todo al momento de la ejecución de las planeaciones didácticas y de las evaluaciones. Lo único que no fallaba era el material didáctico diagrama-juego. El material didáctico estaba teniendo grandes aportaciones en el aprendizaje de los niños, era el puente perfecto entre arte y lectura, a los niños les encantaba trabajar con él y, constantemente, pedían utilizarlo. Con el advenimiento del evento de ruptura y, con pocas semanas para replantear todo lo trabajado, se pensó ¿Qué es lo que realmente ha funcionado? La respuesta fue inmediata: el diagrama-juego. Entonces se pensó en ¿Cómo estaba funcionando? Se revisó cómo fue creado desde su concepción. Este había sido pensado a partir de las lecturas de José Luis Brea, quien habla del rizoma de Guattari y Deleuze, por lo que se hizo un material que fuera un rizoma, pero como un juego. De esta manera, se advertía la importancia del rizoma. Después de investigar un poco más sobre esto, se planteó hacer un mapa rizomático que nos permitiera ver ¿Qué era lo que había pasado? Pues, después de un trabajo aparentemente participativo y positivo, hubo una resistencia.

Se hizo una revisión de la investigación y las preguntas. De esta forma, se comenzó a elaborar el mapa rizomático, después se marcaron los aciertos ¿Qué funcionaba y que no? Así, gracias a la visualización, se pudo reconfigurar el material didáctico y la forma en la que se planteaba la estrategia. Así, se realizaron dos estrategias: la organizativa y la cognitiva. Los aspectos se transformaron en nodos y dimensiones para la estrategia organizativa. Se encontraron nuevos nodos y se entendieron sus conexiones. Se comprendió mejor la evaluación y la misma planeación. Este era el eslabón que le dio congruencia a todos los hallazgos y les dio sentido a las dificultades.

Algo singular fue que, desde el inicio de la investigación, no se tenía como tal un nombre de proyecto, más que el del proyecto de investigación del protocolo. Durante el transcurso de la investigación y conforme se hizo uso del material didáctico, se fueron haciendo descubrimientos afortunados (y otros no tanto) que iban coincidiendo con lo planteado.

Constantemente, se modificaban y se ponían a prueba las estrategias. La lectura producía en los niños descubrimientos maravillosos, lo cual hizo pensar en la serendipia. Casualmente, durante la búsqueda de información, se encontró con un enfoque dentro de dicho concepto. Al adentrarse en este enfoque, se decide nombrar así el proyecto.

3.1.1 Serendipia

Según la RAE, serendipia es una adaptación del inglés de Serendipity, y este de Serendip, que hace alusión a la fábula oriental *The Three Princes of Serendip* ‘Los tres príncipes de Serendip’. Se entiende serendipia como un hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual²⁰².

Sin embargo, serendipia también se trata de las conexiones. Según Guzmán López en *Serendipia creatividad a través de lo fortuito*²⁰³, refiere a los estímulos inesperados que permiten

201 Almaguer Kalixto, Patricia Eugenia, “Cibercultur@ e Investigación-Acción Participativa: Intersecciones metodológicas para el desarrollo de comunidades emergentes de conocimiento local” *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XIX, núm. 37, Universidad de Colima (2013):131.

202 RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed. <http://dle.rae.es/?id=Xem9fCc>

203 TEDx Talks, Serendipia: creatividad a través de lo fortuito; Guzmán López (Publicado el 8 jul. 2014) https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=zJkG9JPSorA



visualizar el objetivo. Se adopta una postura sensoperceptiva ante los estímulos que hay en el mundo. Estos estímulos se guardan en el inconsciente del cerebro y van creando conexiones con nuevos estímulos que se van percibiendo. Para Guzmán, lo fortuito aparece fuera de tu zona de confort, por lo que captamos más y se graba más en el inconsciente. En consecuencia, se genera una especie de programación en el cerebro que está en el inconsciente, por lo que, cuando se percibe un estímulo que conecte con dicha programación, sucede el acto de serendipia. Se piensa que es fortuito, pero es producto de la programación en el cerebro.

El material didáctico hace conexiones con ideas y ayuda a hacer consciente la programación inconsciente. El diagrama-juego se utiliza para colocar ideas a manera de dibujos en cada pizarra. Estas ideas son de lo percibido en una lectura y en un objeto, sujeto o suceso cultural, cualquier cosa con la que quiera trabajar el infante: algún objeto, muñeco o figura que sea de su interés: una persona, como sus compañeros, padres, o personaje; un suceso cultural que ocurre en su entorno, por ejemplo, un día festivo o un evento como la visita algún lugar. Conforme se va construyendo se va haciendo claro a dónde irá la actividad, poniendo énfasis en la mirada del niño.

Guzmán menciona que, al crear estímulos en el inconsciente, se enlazan ante una problemática. Crear puntos para un sistema provoca pensar en nuevas conexiones de manera creativa para la solución de un problema con el fin de reconectar esos puntos.

En el diagrama-juego, se ponen también posibles problemáticas ante una planeación de una actividad; visualiza la problemática incentivando la creatividad. Las artes y la lectura provocan este fenómeno de hallazgos. Debido a esto, se decir darle nombre al proyecto de Serendipia y enfocarlos con las artes; de esta manera, se une y crea serendipart.

En un principio, se tenía un diseño de proyecto. Tal parece que este fue cambiante y beneficiado por la misma serendipia. Realmente, este nombre apela a lo que creo, viví en la investigación y al enfoque filosófico pedagógico y artístico de la actualidad.

3.1.2 *Experiencias en la investigación de campo*

Cuando se inició con el diagnóstico en la institución, se tuvo una primera impresión. En cuanto a los aspectos de contexto espacio, se identificó que las funciones de las aulas eran variables de acuerdo a las necesidades de población. Eran muy pequeñas, y la disposición arquitectónica es poco apropiada. Se revisaron sus lugares lectores dando cuenta que estos eran los salones y la biblioteca. Aunque en un primer momento, parecía que esta observación de las zonas de seguridad estaba de más, los hechos del 19 de septiembre 2017 demostraron que no lo era; desalojar de manera adecuada es un asunto de vida o muerte. Sus zonas de riesgos eran las escaleras, los pasillos del primer piso, la cocina y la bodega. Fue importante realizar toda esta revisión, pues permitió reflexionar en los espacios de la escuela, no sólo por parte del investigador, también por parte de los directivos.

Para el contexto tiempo, se identificó que, al igual que las aulas, los tiempos de trabajo eran variables para la clase, pues, aunque, aparentemente, tenían un horario, no era respetado. Además, los tiempos asignados eran de media hora para la clase, lo cual dificulta el cumplimiento de los objetivos, pues se reducía la participación. Por otro lado, el saber los motivos de su fundación ayudó a identificar los objetivos morales de la escuela, pues esta se pensó para ofrecer un apoyo a las madres trabajadoras de la zona donde se encuentra localizada. En un principio, la escuela formaba parte de la SEDESOL, pero, actualmente, ya no sigue bajo la administración de la institución. No obstante, siguen trabajando de la misma forma, por lo que están en una etapa de declive y la institución se encuentra en riesgo de cierre. Esta problemática afecta en el presupuesto asignado para la enseñanza, por tal motivo, las incidencias de las artes y de la lectura son pocas, ya que tienen que pagar por los servicios a veces poco costables de estas.

En cuanto a las normativas, la escuela se rige por las estipuladas por la SEP. La gestión de recursos materiales y humanos es reducida. La jornada laboral es corta, y las educadoras son evaluadas a partir de su planeación. Se dice que el clima institucional es bueno y que se solicita autogestión para la resolución de conflictos. Los objetivos educativos de la escuela



se basan en los mismos de la SEP. Se trabaja con el PEP 2011, por lo que las artes las trabajan las educadoras en su planeación a partir de las competencias, basándose en campos formativos, aprendizajes esperados y modalidades de enseñanza. La forma en la que evalúan es a través de las redes de aprendizaje y las fichas de situaciones didácticas o listas de cotejo.

Los integrantes que se identificaron en un principio fueron la directora, la dueña, la maestra de inglés, las tres educadoras, los niños y los padres de familia. Conforme se inició la intervención, la dueña comenzó a participar con mucho entusiasmo en el proyecto. Las funciones no son claras entre la dueña, la directora y la maestra de inglés, debido a que una de las educadoras funge como directora, y la otra se encarga de la parte administrativa. Durante el diagnóstico, la participación de las educadoras fue activa, permitieron observar y cuestionar sobre las actividades, de igual forma, preguntaban constantemente para aclarar sus dudas. Por otro lado, se detectó que los problemas con la gestión de recursos elevan las exigencias, y los salarios de las educadoras están viéndose afectados. Actualmente, hay una gran disminución de niños, que impacta en la disminución de recursos.

Sobre la planificación de la clase, las educadoras dijeron que el tema lo trabajan, pero están conscientes de que no lo hacen como arte, sino como manualidades, porque ellas no conocen del tema, pero quisieran aprender. También se confirmó que no planifican las actividades artísticas, pues las usan como herramientas para las actividades de pensamiento lógico matemático, conocimiento del medio, el cuerpo, etc. Ellas explicaron que su planeación la hacen conforme al PEP 2011, es decir, se coloca por campos formativos y se hace una planeación quincenal.

No se trabaja las artes como una clase, sino que lo conectan con otro campo. Por ejemplo, si se ve matemáticas, se puede aterrizar en las artes y hacer uso de otros campos formativos. Por lo tanto, se cuestionó qué era lo que necesitaban para poder enseñar y planear actividades de arte, específicamente de artes plásticas y visuales. Ante esta pregunta, las educadoras pensaron que necesitaban saber más para poder enseñarlas.

Para muchas educadoras, la lectura es una forma de adquirir conocimiento, desarrollar la imaginación, también consideran que ayuda a mejorar la ortografía y que es una opción para ser feliz. Ante todas estas declaraciones de la lectura, fue curioso que después ellas mencionaron que les cuesta trabajo leer y que se les dificulta.

Para saber qué tipo de comunidad lectora hay en la escuela, se les cuestionó sobre el tipo de soportes lectores que usan y los temas que estos abordan, a lo cual ellas mencionaron que, por lo general, leen cosas que tienen que ver con su práctica docente, por ejemplo: el uso de cuentos para niños, enciclopedias, revistas y páginas en la red con temas de educación preescolar.

Todas sus prácticas lectoras giran en torno a su profesión, no realizan lecturas para su disfrute personal. Su comunidad lectora gira, en su mayoría, en torno a cuentos clásicos y de aventuras para niños. Muy escasamente usan otro soporte lector, como las revistas. También se descubrió que, cuando hablaban de danza y teatro, hablaban de danza para niños, obras de teatro para niños y películas para niños. La escuela no recibe libros del rincón, pero su acervo lo han construido poco a poco.

Se tenía pensado realizar entrevistas con los padres, pero, por cuestiones de tiempo, se solicitó que fuera a través de las encuestas. Con el diseño de encuestas, se obtuvo más información sobre los padres de familia. Las encuestas fueron entregadas a los padres de familia y se observó poco interés por la actividad que se llevaría a cabo.

Las encuestas mostraron que la mayoría de los padres consideran que la clase de artes es para mejorar las habilidades manuales, lo cual nos hace reflexionar sobre lo que ellos esperan del trabajo en clase de arte y en dónde se depositarán sus quejas, es decir, si la clase de arte no logra hacer que el infante mejore sus habilidades manuales, los padres tendrán la percepción de que ésta no está bien impartida o no aportó a la educación del infante. Esto resultó un reto muy grande,





ya que el enfoque de la clase que se planeó impartir con la estrategia cognitiva se enfoca más al proceso reflexivo y de desarticulación de códigos, no al desarrollo de habilidades manuales. Por lo tanto, la estrategia debía evidenciar los logros educativos en los infantes que les permitiera a los padres de familia poder valorar la enseñanza de ésta, alejados de sus expectativas. Se tuvieron dificultades para poder trabajar con ellos y hacerles ver el enfoque, pues las educadoras mencionan la poca atención que tienen a la educación de sus hijos, realidad constatada en la junta al notar su poca participación.

A diferencia de las educadoras, todos los padres han tomado clases de arte y muchos gustan de ellas. Asisten a eventos artísticos de manera ocasional. Para los padres, la lectura es importante porque incrementa la inteligencia de sus hijos. Lo cual nos habla de la obsesión de los padres porque sus hijos sean más inteligentes. Se pensó que esto podría ocasionar problemas, pues no se pretende que los padres fueren a los pequeños a leer y pueden mal interpretar la estrategia lectora. Los padres son lectores ocasionales, pero, a diferencia de las educadoras, estos sí realizan lecturas de intereses personales.

Para las educadoras su comunidad lectora y cultural gira en torno a los niños. Todas sus lecturas, según ellas, son para los niños. Los padres leen más que las educadoras y de temas variados, no obstante, la encuesta arrojó que los padres ocasionalmente llegan a realizar lecturas para sus hijos. Por lo tanto, sus prácticas lectoras no impactan altamente en la educación de sus hijos, lo más importante de la lectura es compartirla. Estas prácticas de los padres dañan los procesos lectores del infante. Dicho esto, fue importante ver el impacto que tienen estas prácticas que hay entre padres y educadoras en los niños.

En cuanto a sus medios o herramientas, las educadoras hacen uso de diferentes soportes lectores, pero estos no pertenecen a la escuela, pues comentaron que investigan si desconocen del tema. Esto fue un aspecto a considerar del uso estratégico que tienen de la lectura. Propiamente, no se hace

uso de una estrategia didáctica de la lectura, más bien, el uso que se da es de material didáctico o de apoyo para algún tema. No usan estrategias para la enseñanza de las artes, más bien usan a las artes como estrategia para la enseñanza de otros campos. En cuanto a materiales didácticos específicos para las artes, desconocen que exista algún material didáctico para la enseñanza de las artes, además de que sólo pueden trabajar con los materiales solicitados a inicio del curso. Los recursos para materiales están limitados y, dado que en la clase de arte se hace un gasto excesivo de material, las educadoras no realizan actividades de este tipo, pues prefieren usar el escaso material en otras actividades.

Realizaban una evaluación a final de curso con redes de aprendizaje y las fichas de situaciones didácticas o listas de cotejo. Ahí ven cual es el objetivo que se iba a alcanzar, si el niño lo logró, cómo se manifestó y qué hizo falta. Estas fueron las primeras percepciones, pero, cuando se incrementó la acción en la escuela y se participó en las clases y eventos, fueron cambiando, así como la participación.

El primer cambio se generó después del temblor del 19 de septiembre, pues los directivos decidieron cambiar la disposición de los salones. La dueña sugirió una adecuación en las instalaciones para poder proporcionar un mejor espacio de trabajo. Se asignó un nuevo espacio para la biblioteca, esto permitió pensar en el diseño. Esto implica una mejora, pues, aunque se encuentra en la planta baja, está accesible para los niños, teniendo así un mejor espacio de trabajo, donde los libros estarán a la mano de los niños. Además, al encontrarse en la planta baja, se tiene acceso directo para moverse al patio y áreas de juego. Fue así como se pensó hacer una inversión mínima para adaptar el salón asignado para que permitiera el ejercicio corporal del niño. Se contaba con pintura para pizarrón sobrante del diseño de material didáctico, la cual se donó para hacer de las paredes grandes pizarrones. De esta manera, también se apoya a no desperdiciar recursos que impactan en el medio ambiente (fig.1. 16).



fig.1. 16 En el lado superior izquierdo, la biblioteca con la que se contaba. En el lado inferior izquierdo, parte del material diseñado para la nueva biblioteca. A la izquierda, la nueva biblioteca.

Al no tener una biblioteca como tal, se decide apoyar a la escuela con adaptaciones para tener un buen espacio para trabajar y poder disfrutar de una. Para ello, se recurrió a los requerimientos mínimos que marca la UNESCO en La publicación del Manifiesto para las bibliotecas escolares de la IFLA²⁰⁴. De esta forma, aprovechando el cambio de los salones como consecuencia del temblor, se diseña una biblioteca que cumpla, dentro de las limitaciones espaciales y económicas, con los estándares mínimos de una biblioteca.

De esta publicación, se determinó que, en etapa preescolar, los libros no deben de estar colocados de canto, pues la manera en que los niños se acercan a ellos es por la portada por las

aportaciones sensoriales que posee la imagen para el niño. Por lo mismo, contar con un exhibidor es muy importante, para mostrarlos por la portada. Esto se pudo constatar empíricamente, pues los pequeños, cada vez que entran y ven los libros colocados en el exhibidor, siempre quieren estar tomando un libro. Para el buen funcionamiento de la estrategia, es necesario que los libros estén al alcance de los pequeños y que puedan ver de qué se trata con la mirada²⁰⁵. Se seleccionaron espacios para que estos fueran rincones de trabajo quedando de esta manera: rincón de plástica, rincón de TIC, rincón de libros, rincón de teatro, rincón de danza y rincón de música. A cada espacio, se le asignó material para su uso.

204 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Manifiesto para las bibliotecas escolares de la IFLA, (UNESCO,1999) <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/libraries/unescoifla-library-manifestos/>

205 Secretaría de educación pública, Manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar, (México: SEP, 2010) 36.

Con motivo de la nueva noticia, se realizó una actividad para que los niños le pusieran nombre a la biblioteca y se hiciera uso de éste para el tema de ésta y su decoración. Se inicia la actividad con preescolar tres, para dicha actividad se hizo uso del material didáctico de la estrategia lectora, El diagrama-juego (fig. 1.17).



fig.1. 17 Primer ejercicio con el diagrama-juego para definir el nombre de la biblioteca.

De esta manera, los niños identificaron en su pulsión posibles nombres para la biblioteca hasta llegar a un acuerdo en grupo. Las preguntas con las que se trabajaron fueron ¿Qué es una biblioteca? ¿Qué hay en una biblioteca? ¿Para qué sirve? ¿Qué te gustaría que hubiera? Los niños realizan dibujos sobre estas preguntas en las pizarras del material didáctico y las colocan y enlazan como ellos crean que se relacionan. En conjunto, explican sus dibujos y se cuestionan constantemente. Preescolar 3 sugirió *Amor, vida y paz*, Preescolar dos *El mar de los libros* y Preescolar uno *El gran libro rojo*.

Ante las propuestas de los niños, se hizo una reunión con todos para que se seleccionara al azar el nombre de la biblioteca, pero tanto niños como educadoras solicitaron

que fuera por votos. Todos emitieron su voto, también las educadoras. Al final, ganó el nombre de *El mar de los libros*, mismo que se recortó a *Mar de libros*. La decoración y los letreros se elaboraron en consideración al tema, siempre evaluado por los niños, quienes comentaban respecto a estos.

Para poder continuar con el trabajo de la estrategia didáctica, era imprescindible conocer su acervo bibliográfico. Se llevó a cabo la revisión del material bibliográfico. De acuerdo a la clasificación de libros escolares de la SEP, la escuela cuenta con un acervo dedicado al género literario, pero no cuenta con género informativo de libros. Para poder hacer un mejor uso de los libros, es necesario que estos estén clasificados, pues facilita la búsqueda de los títulos²⁰⁶.

206 Secretaría de educación pública, *Manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar*, (México: SEP, 2010), 38.

A partir de esto, se decidió capacitar a las educadoras para el uso de la biblioteca escolar, a fin de que se pueda hacer un mejor uso para la estrategia; además de poder incrementar el acervo a partir de los géneros y categorías que hacen falta, por ejemplo, libros de historia, naturaleza, del cuerpo humano, del espacio y sobre todo de arte. También es importante que las educadoras conozcan los diferentes soportes lectores para que no sólo haya libros, también revistas para niños, suplementos de periódicos para niños, manuales, recetarios, etc.

Para este trabajo, se utilizó la clasificación de Libros del rincón, pues, de esta manera, se podrá formar parte, una vez que esté consolidada la biblioteca, de la red de bibliotecas de la SEP y, aunque sea escuela privada, podrían gozar de los beneficios de estar en red con escuelas públicas que posean el acervo de los libros del rincón. Se hizo el archivo de los libros con los que cuenta la institución, así como la clasificación y se forraron. Se constituyó la biblioteca escolar y la dueña propuso a una maestra como encargada de la biblioteca.

Para la constitución de la biblioteca escolar, se cumplió con las acciones de la ruta de mejora en el apartado de la biblioteca escolar que marca la SEP. La Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Materiales Educativos, Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura implementa instrumentos de seguimiento para la constitución de la biblioteca escolar. Dichos instrumentos fueron puestos a la disposición de la escuela, y se realizó el llenado de los formatos de trabajo. Esto es importante, pues permite un manejo de los recursos de la biblioteca y sustenta el trabajo de las educadoras, así como la necesidad de participación por parte de los padres de familia²⁰⁷.

Después de estos cambios, los lugares de aprendizaje existentes fueron todos los salones de preescolar, la biblioteca, el patio y área de juegos. En el transcurso de la acción participante, se evidenció que la mayoría de los padres no se involucra con la educación de su hijo y delegaban toda la responsabilidad a la institución. Por tal motivo, se decidió dejar a un lado la inclusión directa de los padres en la estrategia, ya que no cuentan con tiempo, ni siquiera para asistir a las juntas

o para participar en las actividades habituales de la escuela.

Ya en la junta de padres de familia, se mostraron los avances en la biblioteca, lo que provocó que valoraran el trabajo realizado. Para que los padres de familia valoren los ejercicios, deben tener un rigor por medio de formatos que sean firmados, lo cual implica un compromiso por parte de las educadoras en el cumplimiento de las actividades, así como de los padres de familia en el seguimiento. Se buscó la forma de hacerlos reflexionar sobre el impacto que sus prácticas lectoras y culturales pueden tener en sus hijos, para que, desde sus posibilidades, puedan apoyar. De esta manera, se les solicitó hacerse cargo de una lista de cotejo sobre lectura. Después se inició con el trabajo en las aulas, participando y observando cómo las educadoras ejercen su labor docente. En este momento, se plantea como necesidad que las educadoras vean a las artes como una disciplina, no como una herramienta.

Después de leer los expedientes de los infantes, se encontró que había un consenso sobre que los niños no tenían el grado de madurez necesaria, sobre todo los pequeños de preescolar uno que no contaban con el perfil que solicita la SEP para iniciar la educación preescolar. Durante esta participación, las educadoras estaban de acuerdo y, en los expedientes, se menciona que a la mayoría de los niños no les gusta leer y se aburren, que son de temperamento fuerte y líderes. De estas aseveraciones surgen nuevas preguntas ¿Por qué escriben que no les gusta leer o que se aburren? ¿Qué dificultades han existido dentro de sus procesos lectores que no han permitido la adquisición de la lectura de manera sana? Las posibles respuestas a dichos cuestionamientos atienden a posibles fallas dentro de sus procesos, como lo son, una mala lectura por parte del adulto o su imposición ¿Será que el temperamento fuerte de los niños afecta la posibilidad de que ellos se acerquen a la lectura?

Con el tiempo se detectó que las educadoras se contradecían, pues cuando se trabajó y se diseñaron actividades para los niños, ellos se mostraban muy contentos. Conforme avanzaban los meses, le tomaron cariño a la biblioteca y les gustaba entrar a ella hasta la hora del recreo. Notamos que, si bien los niños son inquietos, no están todos fuera del rango

207 Los formatos se encuentran en la sección de estrategias del siguiente enlace http://librosdelrincon.sep.gob.mx/control.php?pagina=libros_rincon

de lo normal, debido a las características de la edad, ya que, como se mencionó anteriormente, los pequeños de estas edades suelen ser distraídos por su condición sensorial. Esto puso en evidencia que las prácticas culturales impositivas afectan la apropiación del niño a la lectura, así como la falta de compartir lecturas, por parte de los adultos.

En un primer momento, las educadoras habían señalado que realizaban planeaciones, no obstante, se notó que sus planeaciones eran: hechas antes de empezar la actividad, sin objetivos claros, o con actividades que llevan repitiendo cada año o bien no realizan la planeación; ejecutan actividades en el momento y, al final, esta actividad la colocan como planeación. Esto ocurre debido a la mala gestión de recursos humanos, pues, constantemente, se escuchaba que la directora les llamaba la atención por no entregar sus planeaciones. Lo que en este momento se pensó como una falta de interés, sirvió más adelante para que se adaptara la forma en que se llevará a cabo nuestra estrategia cognitiva y que pueda cumplir con lo solicitado por la SEP.

Por otro lado, se observó que las educadoras no efectúan las evaluaciones que dijeron, pues ellas realizaban una evaluación general. Esta falta de formatos de evaluación es lo que traen como consecuencia que las actividades carezcan de importancia para los padres o no se logren entender los alcances en los aprendizajes de los niños. Siendo las artes las más juzgadas de falta de sentido en la educación infantil. Por lo tanto, se consideró necesario generar un formato de evaluación que apoye a sustentar los aprendizajes de los pequeños con los padres de familia. También se generaron oportunidades para trabajar con el material didáctico diagrama-juego. Se les enseñó a usarlo para la clase de arte, junto con otros materiales didácticos como las regletas, el geoplano, material de construcción, etc. Muchas veces las educadoras temían que los niños no entendieran el uso de las regletas por su nivel de maduración. No obstante, se pudo realizar un trabajo que implicaba el pensamiento lógico matemático en la realización de un proyecto artístico.

El error en el que se cayó junto con ellas fue pensar en los grados de maduración del infante, pues, en un principio, se estaba diseñando la estrategia y su evaluación conforme a los niveles de maduración. Tiempo después se dio a conocer que pensar en esta forma era contradictorio con el enfoque cultural,

pues esta visión atendía a una pedagogía del desarrollo. Por lo tanto, no se debe de pensar en niveles de madurez, sino en condiciones biológicas del niño. Así se valoraron todas las actividades realizadas con este enfoque, pues los niños lograban realizarlas de acuerdo a sus condiciones y su habilidad para adaptarlas ellos mismos.

Por ejemplo, en una actividad de construcción, donde se usó un libro que narraba una historia con partes del tangrama, los niños de preescolar uno (fig. 1.18) que, según nosotros, aún eran inmaduros, lograron resolver los problemas de construcción fácilmente. Esto se debió a que, en sus procesos lectores, están más presente los aspectos visuales. Por eso, se pensaba que no gustaban de la lectura, pues, si no podían ver imágenes se distraían, pero, al trabajar en la modalidad de rincón, ellos revisaban el libro de manera independiente y resolvían con el tangrama la construcción de figuras. Sin embargo, preescolar tres se encuentra en el proceso de aprendizaje de lectura, por lo que las revisiones visuales en los libros ya no se tomaban en cuenta. Al momento de realizar la actividad en la modalidad de rincón, a ellos les costaba trabajo. Cuando se les mostró cómo hacer la lectura visual, redescubrieron esa actividad que solían hacer al tener un libro antes de empezar a leer, que es observar.



fig.1.18 Trabajo con niños de preescolar uno, con tangrama.



Este es ejemplo de varios tropiezos durante la ejecución de planeaciones, pues estas las realizamos los adultos para los niños, pensando en que tienen que alcanzar nuevos aprendizajes y, con ello, suelen perder aprendizajes anteriores. Estos aspectos no ocurrieron cuando se incluyó al niño en la planeación.

Al principio, se consideraban las observaciones de las educadoras. Por ejemplo, sobre la practicidad del uso de rúbricas por niño, la educadora consideraba que sería muy difícil realizar este ejercicio para ellas. Pero con esta observación, se logró dar cuenta de algo más importante que la practicidad. Al ponerla a prueba, se evidenció que se categorizaban los aprendizajes y que, debido a que los niños están aprendiendo de su cultura, aún no tienen estructuras de pensamiento regulado, como es el caso de los adultos. Por lo tanto, la resolución de las actividades solía ser diferente a lo esperado, lo que no implicaba que el niño no hubiese aprendido. Al momento de evaluar, se evidenció que uno controla lo que quiere que aprendan los niños y también se controlan los procesos.

Al inicio de la participación activa en la investigación, el grupo de preescolar uno fue observado constantemente. En cada actividad, su respuesta era la misma ante la lectura. Las actividades con la educadora parecían no gustarles. Se llegó a la conclusión de que a este grupo se le dificulta la lectura, pues los soportes no eran los adecuados para ellos. Para las siguientes clases, se cambiaron los soportes lectores, para que fueran visuales y con retos en narrativas visuales, lo que provocó que gustaran más de las actividades. Al final, se construyeron actividades muy enriquecedoras con ellos.

Con preescolar dos y tres, se trabajó más el diagrama-juego y se observó que este grupo podía aprender mucho sobre artes y sus procesos. Eran capaces de desarticular algunos códigos. Pequeños muy vivaces mostraron una constante insistencia en preguntar mucho para aprender de todo. Su proceso lector ya empezaba a ser acompañado por la lectura de su nombre, de títulos y palabras que lograban identificar. Las formas de trabajo de las educadoras trataban de hacer que los niños constantemente se cuestionaran sobre lo que hacen.

Se observó que las educadoras hacen uso de información y leen mucho en la red, pero que, para diseñar actividades, revisan tutoriales de Youtube. Se pensó que necesitan un soporte digital que les permita guardar esa información para utilizarla después, pero que también les permita valorar entre ellas su pertinencia. Por tal motivo, y trabajando con una estrategia lectora, se les apoyó con el conocimiento de aplicaciones que les permitía guardar y compartir la información que conseguían en la red.

Por tal motivo, se inició con una plática informativa con cada educadora en los pocos tiempos libres, a fin de no distraerse de sus actividades. En esta plática, se vertieron algunos comentarios con respecto a las observaciones realizadas en las aulas, así como de los procesos de lectura en los niños de educación preescolar y de las artes con el enfoque de los estudios visuales.

La recepción fue positiva y se mantuvieron atentas realizando preguntas de lo que tenían dudas. También se les dio una breve introducción a soportes en línea, para tener mayor comunicación y para que sus recursos digitales los puedan administrar mejor con el uso de la aplicación de DRIVE y de SYMBALOO, lo que nos permitió generar una especie de biblioteca virtual de soportes lectores. De esta forma, los recursos estarían a la mano de todas, lo que permitirá tener mayor información sobre las artes, materiales y recursos, así como compartir información que ellas encuentren en la red, creando un entorno de aprendizaje virtual.

Lo que se observó fue la dificultad que mostraban al tratar de entender que la clase de arte no era una herramienta, ni una estrategia. Era importante dejar claro este aspecto; como menciona Miranda, “La educación de las artes visuales y la experiencia estética no son espacios subsidiarios o transversales para la comprensión de otras disciplinas”²⁰⁸.

208 Fernando Miranda, “Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades” Revista Digital do LAV - Santa Maria - año VI, n.11, p. 19-30 - set. (2013): 25. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734810724>

Trabajar con ellas la idea de que la más importante aportación cognitiva de las artes es la desarticulación para la construcción de la mirada, donde se encuentran implicados varios procesos más, fue un poco difícil, pues tendían a volver a los mismos estándares de percepción de las artes. Se consideró trabajar en cuanto a los puntos que marcaba la SEP, pero también en consideración al objetivo planteado: el niño desarrollará visual y plásticamente sus vivencias sensoriales culturales a través de la sensibilización, la representación, la creación y la reflexión consciente, que le permitan tener sus primeros acercamientos a la disciplina de las artes visuales.

Se pone énfasis en los productos visuales, ya que estos influyen y tienen importancia en la producción de las propias artes. Miranda hace especial hincapié en que “No es posible abordar la educación de las artes visuales sin reconocer las influencias y la relevancia de esta producción de imágenes contemporáneas”²⁰⁹. Dado que se trabaja el enfoque de los estudios visuales, y este da una importancia a la construcción de la mirada, es primordial que en la clase de desarrollo visual plástico se potencie la construcción de la mirada del infante, la cual está constituida gracias a sus vivencias culturales. Actualmente, las vivencias culturales de la infancia de clase media (estrato social al que pertenecen los niños de la escuela participante) se centran en la televisión, en el cine y en actividades festivas tradicionales.

Con ello no se está limitando sus aprendizajes, sino que estas son las realidades de las cuales partimos y es ineludible su influencia en los productos visuales que ellos consumen. Para poder empezar el desarrollo visual plástico, se inicia con el trabajo de sus vivencias culturales. No obstante, es importante llenar al infante de más experiencias de las que tiene en su vida cotidiana. Sería ingenuo comenzar con temas alejados de su realidad cultural, lo que se quiere hacer es acercarlo a otras experiencias, pero primero deben entender lo que ocurre en su entorno, como miran, como construyen; es propicio que se cuestionen sobre lo que viven, para así potencializar estas experiencias del cotidiano en nuevas experiencias e integrar otras posibilidades culturales.

209 Ibid.,22.

210 Miranda, Fernando. “Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades” *Visual culture and visual arts education: some disturbances* (2013), 25

La sensibilización, la representación, creación y reflexión son los procesos más significativos que ayudan al infante a acercarse al proceso cognitivo de las artes, “donde las imágenes son objeto de conocimiento”²¹⁰.

Por lo tanto, se hacen adecuaciones correspondientes a los contenidos curriculares que propone la SEP, a fin de ofrecer mejoras y dejar claro algunos contenidos. Los contenidos que la SEP propone, según el currículo 2016, son apreciación, expresión y contextualización. Sin embargo, en el documento del *Modelo educativo*, no se explica cuáles son las características o lo que se pretende con dichos ejes. Sin embargo, se entiende que previo a la apreciación debe haber una fase de sensibilización que permita al infante poder dar una respuesta. También se reconoce la importancia de la expresión, pero para llegar a ésta se debe trabajar con una sensibilización y con la representación que le permita al infante reconocer sus formas expresivas. La contextualización aún podría ser un aspecto muy ambicioso para trabajarlo, pues su reconocimiento en etapa preescolar no está del todo desarrollado, por lo que se sugiere llegar a una reflexión.

El currículo 2011 propone la expresión y la comunicación. Este currículo determina qué es lo que espera favorecer. Para la expresión, se favorece que expresen ideas sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. En la comunicación, se favorece el que comunique sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas. Pero se ha visto que el niño de preescolar puede hacer algo más que comunicar lo que ve de las obras, también puede crear. En este trabajo, se tiene la creencia de que tanto la comunicación como la expresión están en procesos cognitivos correlacionados y no separados. El comunicar, que se explica en este currículo, implica previo un proceso de reflexión que es más importante.

De esta manera, se proponen los siguientes cambios. También es importante definir lo que se espera de la propuesta según el objetivo general, quedando de esta manera: Apreciación es adecuado a Sensibilización; Expresión y comunicación es adecuado a Representación y Creación; Contextualización y comunicación es adecuado a Reflexión. De

esta forma, se explica a continuación lo que se espera de cada una (revisar fig. 1.3). Sensibilización: capacidad de identificar un estímulo sensorial, ya sea visual o plástico dentro de un suceso visual-plástico, ente u objeto o vivencia cultural para ofrecer una respuesta emotiva consciente. Representación: capacidad de aplicar símbolos reconocibles de sucesos, entes u objetos culturales de su entorno y capacidad de construir a partir de la identificación, clasificación y transformación de estos elementos en un todo unificado que conforma su mirada²¹¹. Creación: capacidad de integrar elementos visuales y plásticos percibidos de sucesos, entes u objetos culturales para comunicar aspectos de sus vivencias sensoriales culturales, modificando y desarrollando nuevas representaciones. Reflexión: capacidad de comparar y discriminar elementos plásticos y visuales de sucesos, entes u objetos de sus vivencias culturales, a partir de la información obtenida de la práctica y/o de la teoría.

Estas consideraciones fueron explicadas a las educadoras, para que se dieran cuenta de los aportes cognitivos que dan las artes a los niños. Con ello, las educadoras comenzaron

con el desarrollo del trabajo final, es decir, una especie de evaluación que nos permitiría ver si podían centrarse en estos aspectos para la clase de arte. Al final, como cada uno está correspondido con el currículo de la SEP, para las evaluaciones de SEP, sólo se deben de redireccionar según lo que solicita.

Las educadoras realizaron las últimas clases bajo el análisis del proyecto. La diferencia fue notoria, casi todas estaban contentas, los niños hicieron fotografías, bodypaint y un mural verde con ayuda de la lectura. No obstante, una de las educadoras se rehusó a hacer la actividad con el enfoque planteado. Ella realizó una manualidad con los niños y no quiso hacer uso de ninguna de las estrategias que, irónicamente, ella ayudó a construir. Por lo que, se le informó que se le apoyaría a hacer la manualidad si ella permitía que a ésta se le diera un giro para una actividad con más relación con las artes. De esta manera, se le ayudó, siendo la manualidad el objeto para que los niños les tomaran fotografías en circunstancias diferentes. Para que ellos pudieran realizar esta actividad, leyeron libros con respecto a su personaje de la manualidad, utilizando la estrategia de suceso cultural (fig. 1.19).

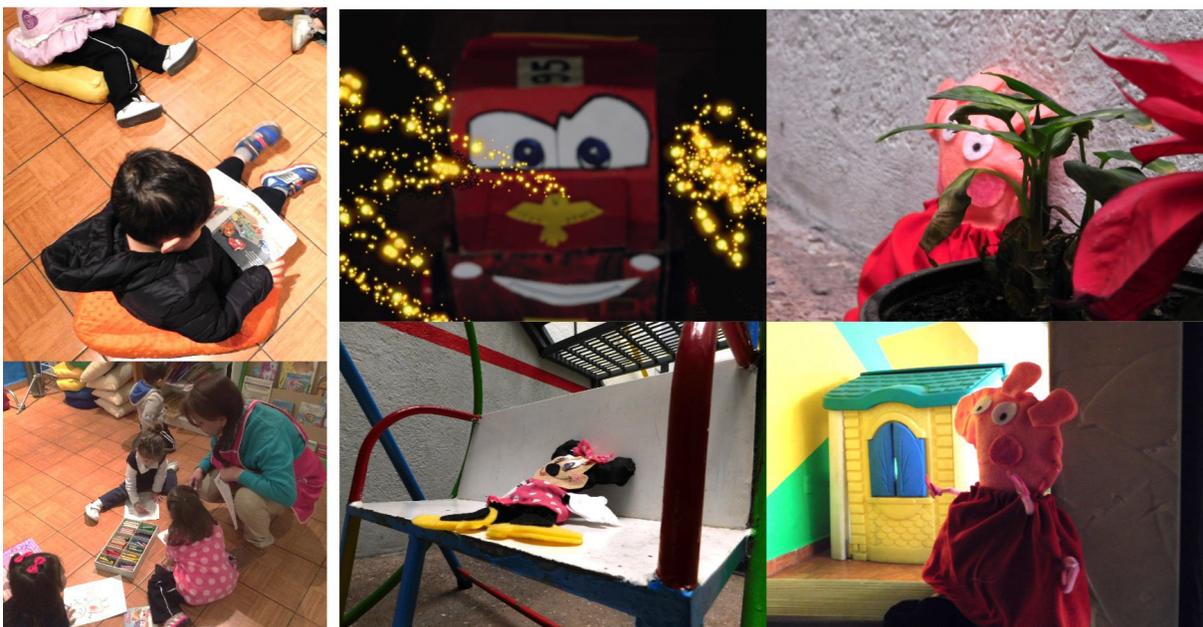


fig.1. 19 Lectura de libros, toma de fotografías por los niños de manualidades.

211 Howard Gardner, *El proyecto spectrum: Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (Madrid: Morata, 2001), 157.



Lo que ocurrió después fue que la educadora externó su gusto por la actividad de fotografía y más cuando los niños comenzaron a planear las siguientes actividades de fotografías. Pero a pesar de eso, no estaba dispuesta a continuar con el trabajo, pues ella ya tenía una forma de hacer las actividades. A esta postura se le sumaron las demás educadoras cuando estábamos por concluir la investigación. Cuando se le cuestionó a una de ellas por qué no estaban dispuestas a continuar, la respuesta provocó una gran molestia. Aparentemente, ellas estaban conscientes de que los niños habían aprendido mucho de las estrategias, que ellas mismas ayudaron a construir e, incluso, una de ellas preguntó si las podía usar para otros campos formativos. Les había agradado el diagrama-juego, les gustaba el nuevo enfoque de las artes, aunque les había costado trabajo entenderlo, también estaban contentas con la biblioteca, pero no continuarían con el proyecto pues su pago se estaba viendo afectado y no pretendían hacer más de lo que les pagaban.

El temblor del 19 de septiembre de 2017 trajo consigo oportunidades, pero también deudas, pues para poder abrir la escuela, al igual que otras, tuvieron que pagar para ser inspeccionadas, y después de esto, la SEP mandó revisiones constantes a las escuelas privadas, lo que implicó gastos muy fuertes, que se sumaban a la ya precaria situación económica de la institución. Al final, las educadoras ya no estaban dispuestas a seguir trabajando en esas condiciones, por lo que, antes de terminar con la investigación de campo, se decidió hacer revisiones a lo investigado.

De esta manera, se replanteó todo el proyecto, como tal, ya no habría un formato de planeación ni de evaluación del cual iniciar. Las estrategias serían más flexibles y se pensó en rediseñar el material didáctico. Este replanteamiento se efectuó gracias a la estrategia organizativa del mapa rizomático, explicado anteriormente. Para la evaluación final en donde se les mostraría a los padres de familia los resultados, se presentó el proyecto replanteado. Resultaba más fácil hacer uso de éste, y las consideraciones dependían de quien lo usara. Los niños pueden hacer uso de una estrategia cognitiva de enseñanza-aprendizaje con el diagrama-juego, donde, a su vez, escogen cuál es la estrategia lectora que usarán. Todo esto sólo con la

supervisión de los padres o de la educadora. Debido a que tanto padres de familia como educadoras no tienen la disposición de trabajar con los niños, se pensó en que la más grande aportación que se puede hacer es la de una estrategia que sirva a los niños a tener un aprendizaje independiente, que es la razón de la enseñanza holística. Al final, se entendió que los agentes educativos no están comprometidos con sus funciones, pero no por eso los niños se van a ver afectados.

La realidad es que las crisis afectan al sistema y, con ello, a la educación de los niños. Pero no por eso se va a dejar a la deriva a los niños. Si se fractura el sistema, este debe de regularse para continuar con la educación. Hay una imperiosa necesidad de hacer la enseñanza independiente, pero a la vez social. El reto está puesto. Los pocos docentes que se sientan comprometidos deberán atender a ello. En el siguiente apartado, se hablará de la adaptación al material didáctico, de la forma en que se aplican las estrategias de lectura y de los niños. En este apartado no se retomó, pues se pretendía hablar de las vicisitudes, y el trabajo con los niños no se considera dentro de esta perspectiva, pues trabajar con las educadoras y los padres fue un reto, pero el trabajo con los niños fue grato, lleno de diversiones y logramos compartir mucho recíprocamente.

3.2 Estrategias de lectura

A los niños les estaba gustando usar libros para las actividades, así lo comentaron a la hora del recreo. Si bien cuando se iniciaron las actividades, algunas lecturas no eran de su agrado, conforme fuimos compartiendo y nos fuimos conociendo, logramos encontrar lecturas más apropiadas para ellos.

Se observó que los niños van construyendo sus preferencias de acuerdo a sus experiencias con las lecturas. Ellos identifican cuales son los soportes que más les aportan, ya sea información o diversión. Los niños fueron conociendo las categorías, los géneros y los diferentes soportes lectores, lo cual les ayudó a que, de manera independiente, iniciaran con la búsqueda de los libros que tenían más relación con sus experiencias culturales, en cuanto a sucesos, sujetos, objetos, sonidos, palabras, lenguaje, imágenes o ideas.

Como ya se había visto, para rehacer las estrategias, se realizó un mapa rizomático estratégico en donde se analizaron las conexiones. Después se identificaron las zonas lectoras y de trabajo sin jerarquías, las cuales fueron: la biblioteca, el área de juegos, el patio y los salones. Al final, la escuela contaba con una biblioteca con espacios que le permitirán al niño dibujar en las paredes, además del material didáctico diseñado para la estrategia de lectura: el diagrama juego. No obstante, después de la reconstrucción del proyecto, se volvieron a replantear algunos aspectos de las estrategias lectoras identificadas, así como la forma en la que ésta se llevaría a cabo en la institución; es decir, la estrategia cognitiva.

El diseño de las estrategias contempló tanto los usos observados dentro de la escuela por los niños y por las educadoras, como los posibles usos que se pueden hacer de la lectura de acuerdo a los procesos lectores investigados y al enfoque de la materia.

3.2.1 *Lectura para la información*

La primera estrategia es el uso de la lectura para la información, este es el uso estratégico más usado por las educadoras. Queda definida como el uso de soportes lectores para la búsqueda de información de un tema en particular que apoye a los aprendizajes esperados. En la estrategia, se requiere identificar la necesidad informativa, esta se sabrá a partir de la identificación de la pulsión, y del trabajo que decide realizar el niño con el diagrama juego. Esto corresponde en el material didáctico a los hexágonos rojos. Se cuestiona ¿Necesito información sobre la expresión plástica o visual seleccionada? ¿Qué es lo que quiero o necesito informar? ¿Necesito información sobre algún objeto, sujeto o suceso cultural?

En esta estrategia, la modalidad de enseñanza tiene sus implicaciones en los cuestionamientos, por ejemplo, si la información es para saber el uso de una técnica, entonces, la mejor modalidad de trabajo será realizar un taller. En esta estrategia, se requiere de la búsqueda y selección en diferentes soportes lectores para hacer la selección de los más apropiados,

por ejemplo, para un taller podría buscarse el soporte lector de manuales sobre técnicas. Existen manuales para niños en donde los materiales e indicaciones están realizadas con dibujos y ellos pueden entenderlos, por lo que la modalidad de lectura puede ser en parejas o comentada por la educadora.

En una actividad, se utilizó la estrategia de la lectura como información y se puso a prueba en la modalidad de aprendizaje del rincón. En ella, la participación de la educadora es de asistente. La lectura comentada se hizo al principio de la clase de manera rápida y general con el libro. La intención era solo mostrar la totalidad del libro con la que iban a trabajar. El libro fue de Edson Luis Konsminski, *Las tres partes*. Los niños a partir de un tangrama trataban de realizar las figuras que se mostraban en el libro. En preescolar uno, les encanto el cuento y quisieron resolver ellos solos las imágenes, lo cual fue curioso pues, cuando la educadora trató de ayudarlos, nerviosa porque pensaba que no pudieran resolverlos, ellos se molestaban y decían con su escaso vocabulario -yo, yo-. Esto evidencia que el proceso de preescolar uno en la lectura está más situado en las imágenes, lo cual provocó que este libro visual fuera de mucha ayuda para resolver el problema que se les planteó. La selección del libro depende del proceso lector del infante para que tenga éxito dentro de la estrategia ¿Quién mejor que el niño para que seleccione su lectura?

Al trabajar la clase de arte con un enfoque cultural visual, el trabajo reflexivo y la experimentación independiente son necesarias y, para ello, es importante que el pequeño pueda superar estas barreras psicológicas que el trabajo en la materia deberá de apoyar. En el caso de un pequeño con problemas de aprendizaje, se pensaba que se encontraba fuera de su zona de desarrollo próximo para realizar la actividad, por lo que se fue flexible con los logros que tenía en la construcción, pidiéndole que realizara los ejercicios menos complicados. Sin embargo, hizo todos los ejercicios y le gustó la actividad. Cuando la educadora ofrecía ayudarlo, se molestaba, pues no le gusta la ayuda, dijo no necesitarla.

El libro fue muy efectivo, ayudó a los niños a resolver el problema de construcción de figuras. Sin embargo, la participación de las educadoras estuvo fuera de lugar, pues



no le daban tiempo al niño de resolver los problemas, lo que provocó al principio que se sintieran estresados. Es importante considerar que en el trabajo de rincón y en el uso estratégico de la lectura para la información, el estrategia debe ser paciente, cada niño tiene sus ritmos para buscar información y para resolver problemas. En este caso, la intervención de las educadoras tuvo que ser detenida, pues ellas constantemente querían ayudar a los niños, pues temían que no pudieran resolver los problemas. Cuando se les pidió que dieran tiempo a los pequeños, vieron que podían hacer uso del libro ellos solos para resolver los problemas de construcción de cada figura.

Al principio, los niños no estaban conscientes de que el fin del libro era para informarse y usarlo de guía. Pocos se acercaban a revisarlo, pero con miedo. Esto nos habla de sus procesos de uso de la lectura, donde el uso del soporte lector es llevado por el adulto y no se le permite al niño, buscar y revisar un libro. Fue hasta que se les indicó que podían consultarlo que ellos tomaron poco a poco consciencia del uso y comenzaron a usarlo constantemente. Entonces, sin la intervención de las educadoras y, con ayuda del libro, se sintieron más seguros y resolvieron los problemas cada vez más rápido.

En otro momento, se volvió a trabajar con el rincón. Esta era una oportunidad para que las educadoras se pusieran a prueba y dejaran trabajar libremente a los niños. La actividad consistía en crear un ambiente para la representación o creación libre con el apoyo informativo de la lectura, donde se representa una imagen, pintar o construir, por lo que, el niño a través de las imágenes de la lectura que escoge ejecuta representaciones variadas de manera libre. Fue una actividad muy interesante, pues los niños seleccionan su espacio para trabajar de acuerdo al material con el que querían hacer su representación. También se dieron tiempo de revisar los soportes y ver cual les llamaba más la atención para una representación. En general, el uso de soportes plásticos fue muy variado, desde acuarelas, pizarras de plumín y de gis, material de construcción etc. En esta actividad, los niños dieron un cambio muy importante, pues conscientes de que se debían auto evaluar, trabajaron de manera muy ordenada. Las

educadoras dudaban que pudieran ordenar los materiales que necesitaban, por ejemplo, los que usarían acuarelas, prepararon muy bien su zona de trabajo ellos solos, sin que se les diera ningún material y, al terminar, lo guardaron todo en su lugar. Otra preocupación era que mojaran o maltrataran los libros, pero, al tomar los libros, lo hicieron con mucho cuidado para no ensuciarlos o maltratarlos. Al evaluarse, la mayoría lo hizo con gusto, pues trabajaron muy concentrados y se esforzaron, por lo que cuando se evaluaron lo hacían con orgullo. Algunos otros, durante el desarrollo de la actividad, llamaban la atención de la educadora para que observará como seguía las indicaciones, trabajaba en orden y cuidaba el libro.

En la última actividad, se hizo hincapié en hablar del uso estratégico que se les pueden dar a los soportes lectores para la clase de desarrollo visual y plástico. Esto, a fin de que ellos tomaran conciencia sobre el uso de soportes lectores para la información. De esta manera, se hace conciencia sobre el uso y, al hacerlo ellos, pueden aportar más información sobre el proceso de lectura que llevan. La evaluación de la estrategia lectora y los objetivos de la actividad se realiza junto con los niños.

3.2.2 *Lectura para refuerzo cognitivo*

Según Etty las en las estrategias multipropósito existen las que ayudan al refuerzo, que se definen como:

Actividades que ayudan a procesar información en la memoria de corto plazo al mantener el material activo, de manera que posteriormente pueda procesarse en forma más profunda y, por tanto, pueda recordarse después de periodos largos. Este tipo de estrategias incluye actividades conocidas como la repetición, la práctica o el estudio, y existe una variedad de ellas²¹².

Esta estrategia lectora surge de lo observado en las aulas, donde las educadoras, cuando un niño no recordaba algo que se le cuestionaba, le insistían que recordaran el libro que les

212 Etty Haydeé Estévez Nénninger, En enseñar a aprender: Estrategias cognitivas (México: Paidós, 2002),110.

habían leído anteriormente. También solía ocurrir que, si el niño no recordaba bien lo que debía decir, corría a tomar el libro y lo enseñaba. No obstante, en este caso, la educadora retiraba el libro e insistía en que el pequeño recordará. Ante esta situación, se pensó que los niños con una sola lectura puede que no entiendan todo el contenido que hay en ella o que logren identificar el contenido informativo que espera la educadora que el pequeño aprenda. Por tal motivo, es necesario de que se haga más de una lectura o la relectura de un soporte lector. Si el niño recuerda de dónde salió la información, es importante volver a leer o buscar otro soporte que ayude a reforzar el aprendizaje.

También se pensó que muchas veces se realiza una actividad y, al final, se requiere de un soporte lector que ayude a reforzar lo que el niño ya aprendió o permita identificar si el niño ya tiene nociones de ello. Por lo tanto, el siguiente uso estratégico de la lectura se denomina: lectura para el refuerzo cognitivo. Se define como el uso de soportes lectores que sirven de apoyo para confirmar un conocimiento o reforzarlo.

El niño identifica el conocimiento que debe de reforzar, o bien la noción de este sobre el suceso cultural (ya sea plástica o visual) o sobre la expresión plástica y visual. Con base en esto, se realiza la búsqueda y selección en diferentes soportes lectores que apoyen al refuerzo cognitivo. También se puede hacer uso del soporte lector del que se leyó en clases anteriores. Por ejemplo, si se notó que hay dudas, en la siguiente clase, se retoma la misma lectura y se le permite al niño realizar tantas veces lo necesite la revisión de la lectura. También es importante que, si el pequeño ya tiene nociones de un cierto aprendizaje y sólo se espera reforzarlo, al final de la clase, se puede usar la lectura para que refuerce la actividad realizada. En este uso estratégico, deben de respetarse los tiempos de elaboración dentro de la actividad, para que dé tiempo al final de hacer la lectura y no se termine leyendo rápido, pues se corre el peligro de que no funcione como refuerzo cognitivo.

Es necesario que, en el refuerzo cognitivo, se realicen preguntas sobre la lectura y la actividad realizada o el aprendizaje esperado, para que el pequeño logre relacionarlo, y se logre el refuerzo. En la estrategia, se requiere identificar la

necesidad de aprendizaje a reforzar. Esta se sabrá a partir de la identificación de la pulsión y del trabajo del niño. Se cuestiona ¿Qué aprendizaje no se entendió? ¿Qué aprendizaje necesito reforzar? ¿Qué es lo que quiero o necesito tener más claro?

Cuando pusimos a prueba esta estrategia, la lectura sirvió como un refuerzo. Sin embargo, algunos niños hicieron hincapié en otros aspectos de la lectura. Se tuvo que guiar la lectura para que la relacionarán con lo acontecido, enfocando sus aspectos con el suceso. Es importante que, en esta estrategia, la lectura sea corta y específica. También es necesario hacer conciencia en los niños de la finalidad de la lectura. De preferencia, el refuerzo debe partir de la necesidad del niño, pues así se enfoca en los aprendizajes que él siente que requiere reforzar; si parte del estrategia, los niños tienden a observar aspectos diferentes, es decir, se desviaban del objetivo.

3.2.3 *Lectura como producto cultural*

Una de las sugerencias que se hacían para el uso estratégico de la lectura en el capítulo dos, era pensar a la lectura como un producto cultural, y esta propuesta se veía reforzada por el enfoque cultural de las artes. Se pensó bajo esta perspectiva, ya que se evidenció que, en la escuela, ninguna educadora había pensado en la posibilidad de hacer uso estratégico de la lectura generando un soporte lector. De esta manera, se podía apoyar al aprendizaje del pequeño, además de que la creación del libro objeto es un soporte más de las artes. El uso de información y selección es una oportunidad para que el niño aprenda sobre el tema.

Lectura como producto cultural se define como el uso de información de un tema específico para la generación de un soporte lector que permita evidenciar el trabajo informativo, o bien la creación de un objeto visual cultural. Para ello, se requiere identificar de la comunidad la pulsión del tema y el contenedor lector que se diseñará. Se cuestiona ¿Qué necesito informar o comunicar? ¿Qué soporte es el mejor para informar o comunicar lo que quiero? ¿Qué material necesito para comunicar o informar en el soporte seleccionado?



Seleccionada la información y el tema, se realiza el diseño del soporte seleccionado, ya sea un soporte informativo, literario u objetual. Para ello, es importante que el infante conozca los diferentes soportes lectores, y que identifique la intención de cada uno. Esto también puede ayudar en la creación del libro objeto pues puede fortalecer el giro que le den a su ejercicio. Se procede al traslado de la información al soporte seleccionado. En el uso del material didáctico diagrama-juego, se podrá aclarar y ordenar los objetivos que los pequeños planteen para el soporte lector o producto cultural, así como para la selección y ordenamiento de la información.

Basándonos en la perspectiva de los estudios visuales, es importante entender las necesidades de los pequeños dentro de la televisión y los dispositivos, pues ellos están generando, a través de estos, su propia mirada. El objetivo es orientar a la reflexión de lo que ellos perciben de estos productos culturales, a estos productos culturales se suma la lectura. Hoy día se encuentran en diferentes soportes lectores personajes de la televisión y del cine, que son muy solicitados por los niños.

Anteriormente, se tenía el prejuicio de que esos libros no generaban ningún buen conocimiento. Sin embargo, no se pueden hacer a un lado, pues cuando se solicita la donación de un libro en una escuela, los padres de familia suelen llevar estos soportes lectores con dichas temáticas. Para cambiar nuestra perspectiva sobre este fenómeno cultural lector, pensemos un poco en quién selecciona el libro ¿Es el niño el que selecciona el libro de un estante en el centro comercial, lugar donde mayoritariamente van los padres a comprar los útiles? Si el niño hace la selección es porque, para él, dicho programa le gusta, hecho a considerar sí se va a hacer uso de la lectura como producto cultural. Cuando el niño entrega feliz su libro a la escuela, existe un acto de entregar algo que, para él, es valioso, un soporte lector del personaje de moda, un libro que es un suceso cultural para el pequeño; esa muestra de afecto es valiosa. Sería preocupante cuando el niño trajera el soporte y no lo quisiera dar a la escuela, pues significa que la escuela no tiene un vínculo afectivo tan valioso para él como para compartir su libro o cualquier otro soporte.

Por lo tanto, se debe eliminar el prejuicio de dichos contenedores y trabajar con ellos para generar una reflexión que nos invite a acercarnos y ampliar las categorías lectoras. Por tal motivo, se pensó en realizar una estrategia que se enfocará en estas lecturas o en otras más dentro de la escuela. Pueden no ser precisamente de personajes de moda, pero igual tienen un valor simbólico para el infante, ya que, dentro del acervo de la escuela, se encontró con un gran número de estos libros.

3.2.4 *Lectura como suceso cultural*

El uso estratégico de la lectura como suceso cultural, se define como el uso de soportes lectores que han formado parte de sucesos culturales significativos, ya sean individuales y colectivos o que evocan un suceso cultural que en el niño se ha vuelto simbólico. Para ello es necesario identificar la comunidad lectora y seleccionar la lectura o soporte lector que sea un suceso cultural. Se cuestiona ¿Cuáles son los temas que más relevancia tienen en este momento? ¿Cuáles son los soportes que más tienen relevancia en este momento? ¿Qué lectura me habla sobre algún objeto, sujeto o suceso cultural importante en este momento?

En este uso estratégico, se trabaja sobre el momento en que se identificará la pulsión en la lectura de los participantes. Para ello, es necesario realizar preguntas que estén relacionadas con el suceso cultural. Si se encuentran dificultades para que los niños hagan consciente la identificación de su pulsión y del valor simbólico que le dan a estas lecturas, el material didáctico, diagrama-juego, sirve para que se puedan poner en orden las ideas y conceptos. Una vez identificados, se realiza la ejecución de actividad de acuerdo a la pulsión identificada.

3.2.5 *Lectura como detonador cognitivo*

En la primera actividad, se hizo uso de la estrategia de lectura suceso cultural, donde el docente en una secuencia didáctica haría una lectura comentada en relación al suceso cultural de inicio de clases, para generar una actividad de presentación entre los niños que permitiera conocer los niveles de expresión oral del infante. A partir de la lectura, el niño se

identificaría con el personaje, narrando lo que necesita, lo que quiere y lo que siente. El soporte lector usado fue el libro de Lévy Didier, con ilustraciones de Turrier Fabrice, *El imaginario de los sentimientos de Félix*.

Sin embargo, al llevar a cabo la actividad, los niños entablaron rápido una relación con el cuento, solían terminar las frases del libro. Por lo que, en un primer momento, se pensó que la selección de la estrategia fue errónea, pues debía de ser la estrategia como refuerzo cognitivo, ya que los niños querían saber más sobre lo que pensaba o sentía el personaje y expresaban con facilidad las similitudes entre ellos. Sin embargo, aunque la educadora comentó que ella trabaja la expresión emotiva con ellos, les costaba mucho hacerlo. Lo que llevó a pensar que este cuento en sí no estaba siendo leído por los niños como un suceso cultural, ni como un refuerzo cognitivo, tal parecía que dicho libro había causado una detonación en ellos, de un aprendizaje que se había trabajado, pero que aún no lograban entender cómo expresarse a nivel personal. Es decir, a los pequeños se les preguntaba en todas las clases: ¿Cómo te sientes? ¿Qué piensas? Pero ellos, solo podían responder imitando lo que otros decían o expresando temerosos del error lo que sentían.

Sin embargo, el cuento, por la manera en la que está estructurado, les permitía a los niños entender qué era lo que debían de considerar para responder a esas preguntas y habían generado más dudas y preguntas sobre los otros sentimientos de *Félix*. Por lo que, se decidió que era necesario diseñar una estrategia que fuera lectura como un detonador cognitivo, ya que los niños respondieron diferente a esta lectura que provocó más cuestionamientos y ganas de aprender a cómo expresar los sentimientos y los pensamientos. La respuesta que tuvo este libro con los pequeños de preescolar uno fue bastante positiva, pues, aunque tienen un lenguaje muy escaso, pueden darse a entender.

De esta forma, se piensa en el uso estratégico de lectura como detonador cognitivo. Se define como: el uso de soportes lectores que contienen información que ayudará a desencadenar o provocar una acción de aprendizaje en

el infante. Esta estrategia ayudará a que este se cuestione aspectos visuales y culturales específicos. En este caso, se hace la selección y estudio del soporte lector (de preferencia por el niño) y se realizan preguntas que sirvan de apoyo al cuestionamiento de lo aprendido como: ¿Sobre qué tema me gustaría descubrir cosas nuevas? ¿Qué temas desconozco? ¿Qué soporte lector desconozco? ¿Qué lectura podría darme nuevas ideas? ¿Qué es lo que quiero o necesito informarme sobre algún objeto, sujeto o suceso cultural?

3.3 Adaptaciones a las estrategias

En este apartado, se revisará la forma en que se trabajarán las estrategias, es decir, la estrategia cognitiva. En consideración de los niños, se propone que se inicie con el siguiente trabajo:

Primero se requiere realizar la estrategia organizativa: el mapa rizomático del contexto en donde se trabaja. En él, es necesario identificar las zonas de trabajo y lectoras en donde se puede llevar a cabo la estrategia cognitiva, apelando a la epistemología ambiental para mover a los niños de espacio con nuevos retos y aprendizajes. Si la institución en donde se va a trabajar tiene la posibilidad de trabajar en diversos lugares, se deben de tener en cuenta en nuestro mapa rizomático.

En el capítulo dos, se menciona cómo funciona esta estrategia organizativa. En esta descripción, se recomienda que, previo a entrar en la estrategia cognitiva, se inicie con el conocimiento de las comunidades lectoras. Para ello, se sugiere hacer uso de la lista de cotejo de lectura que se proporciona a continuación. En ella, se marcan los diferentes soportes lectores que pueden encontrarse y las diferentes categorías y géneros lectores. Lo primero es compartir, por lo que se requiere que el primero en marcar sus preferencias o lecturas realizadas sea el encargado de la ejecución de la estrategia. Más adelante se verán consideraciones a cada uno de los estrategias ya sea docente/educadora o padres de familia (fig. 1.20).

| CATEGORÍAS | LIBRO | REVISTA | PERIÓDICO | GACETA | E-BOOK | BLOGS | ENCICLOPEDIA DICCIONARIO | ATLAS | RECETARIO | MANUAL |
|-------------------------------|-------|---------|-----------|--------|--------|-------|-----------------------------|-------|-----------|--------|
| CUENTOS DE AVENTURAS Y VIAJES | | | | | | | | | | |
| CUENTOS DE TERROR | | | | | | | | | | |
| CUENTOS DE LA VIDA COTIDIANA | | | | | | | | | | |
| MITOS Y LEYENDAS | | | | | | | | | | |
| CUENTOS HISTÓRICOS | | | | | | | | | | |
| CUENTOS CLÁSICOS | | | | | | | | | | |
| POESÍA, RIMAS Y CANCIONES | | | | | | | | | | |
| LAS PALABRAS | | | | | | | | | | |
| MITOS Y LEYENDAS | | | | | | | | | | |
| TEATRO Y REPRESENTACIONES | | | | | | | | | | |

| CATEGORÍAS | LIBRO | REVISTA | PERIÓDICO | GACETA | E-BOOK | BLOGS | ENCICLOPEDIA DICCIONARIO | ATLAS | RECETARIO | MANUAL |
|-------------------------------|-------|---------|-----------|--------|--------|-------|-----------------------------|-------|-----------|--------|
| CUENTOS DE AVENTURAS Y VIAJES | | | | | | | | | | |
| CUENTOS DE TERROR | | | | | | | | | | |
| CUENTOS DE LA VIDA COTIDIANA | | | | | | | | | | |
| MITOS Y LEYENDAS | | | | | | | | | | |
| CUENTOS HISTÓRICOS | | | | | | | | | | |
| CUENTOS CLÁSICOS | | | | | | | | | | |
| POESÍA, RIMAS Y CANCIONES | | | | | | | | | | |
| LAS PALABRAS | | | | | | | | | | |
| MITOS Y LEYENDAS | | | | | | | | | | |
| TEATRO Y REPRESENTACIONES | | | | | | | | | | |

fig.1.20 listas de cotejo de lecturas.

Este ejercicio se puede hacer en las primeras semanas de inicio del ciclo escolar, todo a consideración de sus posibilidades. En una primera clase, el estratega se presenta y comparte sus prácticas lectoras a través de la lista de cotejo. También puede llevar ejemplos de los diversos contenedores lectores y ¿Por qué no? Su libro favorito o el que está leyendo. Esto en caso de que su espacio lector no cuente con una diversidad de lecturas como fue nuestro caso. En esta primera actividad, el objetivo es el acercamiento a diferentes soportes lectores. En ella, el niño identifica y describe qué tipo de soportes va encontrando. Lo importante es generar más preguntas y dudas, así como aprendizajes en los niños respecto a los soportes lectores, a los géneros y categorías dentro de la escuela.

En nuestro caso, los niños observaron los soportes lectores, los hojearon y descubrieron diferencias. Vieron cómo se clasificaban los libros de la biblioteca de acuerdo a colores y generaron más preguntas. Todos se mostraron emocionados, pues muy pocos de ellos conocían soportes lectores diferentes a los libros. Si el contexto lo permite, se puede hacer participe en esta actividad a más agentes educativos. Se recomienda que los que participen en la estrategia tengan su lista de cotejo y marquen cada vez que realicen una lectura y vean las listas de

cotejo de los demás con el objetivo de compartir lecturas, no de competir. Así se podrá saber ¿Qué tipo de soportes lectores usa? ¿Qué temas son de su interés? ¿Qué lecturas hay en la escuela? De esta manera, con estos instrumentos, podemos conocer mejor la comunidad lectora. Una vez identificadas las prácticas lectoras de los participantes, se pasará a trabajar con la estrategia cognitiva que permite hacer diseño de la clase, o lo que conocen las educadoras como planeación.

La forma en la que se llevará la estrategia cognitiva en la clase y las estrategias lectoras será a partir de nuestro material didáctico, el diagrama-juego. El diagrama-juego tiene como objetivo ayudar a visualizar el proceso de desarticulación del objeto, sujeto, suceso cultural, del cual se hará uso en el ejercicio visual-plástico, también ayuda a ser puente entre la lectura y el ejercicio visual-plástico.

El diagrama-juego consta de 19 hexágonos con orificios en cada lado. Los hexágonos son de 7 colores diferentes, rojo, verde, naranja, amarillo, azul, morado y rosa. También tiene 19 lengüetas amarillas y 20 conectores que sirven para ensamblar las lengüetas con los hexágonos. Los hexágonos tienen dibujos que comunican la actividad que se va a realizar (fig. 1.21).



fig.1. 21 Diagrama juego final.



De color rojo hay 8 hexágonos, uno para pintura, otro para escultura, para objetos, para el cuerpo, fotografías, vídeos, sonidos y naturaleza; en cada hexágono hay dibujos de estas actividades. Los tres hexágonos de color verde atienden a las tres posibles estrategias de lectura que los niños dan mayor uso: suceso cultural, para la información y detonador cognitivo. De igual forma, tienen pequeños dibujos acerca de las estrategias.

Un hexágono de color naranja que dice *busca* atiende a la acción lectora. Al momento de decir busca, dependiendo de la estrategia lectora, el niño busca el soporte lector, hace su lectura de diferentes formas e investiga en diferentes soportes.

También hay tres hexágonos de color amarillo que atienden al aprendizaje esperado con base en la sensibilización. Estos son *Identifica sentidos, identifica emociones, e identifica ideas*. El hexágono azul ordena también forma parte de un aprendizaje esperado, pero está direccionado a los materiales. Se refiere a ordenar, tanto las ideas que surgieron de los demás hexágonos, como los materiales que se requieren para la actividad que se empieza a planear. Los siguientes dos hexágonos corresponden a más aprendizajes que son: *transforma y aplica*; corresponden a la ejecución de la misma actividad y atiende a su desarrollo. Por último, el hexágono color rosa *explica* sirve para ir evaluando las acciones en el momento que sea pertinente y al final del proyecto.

Estos 19 hexágonos pueden aumentar o disminuir dependiendo del grado de complejidad del proyecto, de las necesidades del niño o de la disposición del estratega. De esta forma, las educadoras pueden trasponer los elementos que se vayan construyendo en la planeación conforme se trabaja con los niños. Se diseñó un instrumento de planeación con los colores de cada hexágono para que identifiquen en dónde corresponde cada información y se traslade según la planeación planteada en cada institución.

El diagrama-juego se puede trabajar en las modalidades de enseñanza del rincón, talleres y proyectos con modificaciones en su uso para cada una. El rincón considera el trabajo independiente del niño, donde él es el estratega. En los talleres, requieren la asistencia más directa del estratega. En los

proyectos, se incluye a todos los participantes, y el estratega forma parte de los participantes, de ello se hablará en la parte de adaptaciones. Esto permite saber cómo usar el diagrama-juego en cada modalidad de enseñanza. Se propone trabajar el rincón con el niño de forma independiente, y talleres y proyectos con ayuda más directa del adulto, debido a la complejidad que se pueden suscitar en ellos.

Entonces, se comienza el trabajo con una pregunta ¿Qué haremos el día de hoy? Esta pregunta se usa para los hexágonos rojos que son el Motor cognitivo. El niño identifica su pulsión con respecto a su cultura y su mirada. En cada pizarra, el niño hará anotaciones a partir de dibujos. Como ejemplo, la primera vez que se hizo uso de este formato, aún estaba en la mente de los niños el día de reyes, por lo que, el suceso cultural del que eran partícipes tenía que ver con este festejo, pero más con los juguetes. Por lo tanto, cuando se les mostraron las opciones de motores cognitivos para trabajar dentro de las artes, es decir, los hexágonos rojos, seleccionaron el hexágono de objetos y en él plasmaron su primer dibujo.

Después se cuestiona ¿Cómo nos ayudará la lectura? Esta pregunta se usa para los tres hexágonos verdes, y se selecciona el que mejor pueda ayudar de acuerdo a su pulsión. Se parte de tres estrategias lectoras (aunque se identifican más en esta investigación), a cada una de ellas le corresponde una pregunta que realizará el niño para saber cuál es la que le funciona más. Las demás estrategias requieren de más apoyo de un adulto para ser llevadas a cabo a nivel preescolar, y depende del adulto poder integrarlas poco a poco.

Después se usa el hexágono naranja de Busca, donde se seleccionan los soportes lectores y se llevan a cabo las lecturas. En este hexágono, el niño realiza dibujos de sus hallazgos y, sobre esos, se cuestiona con los siguientes hexágonos amarillos. En los hexágonos amarillos, se pregunta sobre los sentidos, las emociones y las ideas que encontró en la lectura. También se cuestiona en la lectura sobre la expresión que seleccionó (el hexágono rojo) para saber qué provocan en él o bien qué quiere que provoquen. Por ejemplo, los niños querían hacer un objeto, habían leído su libro y se cuestionaban si la amistad tenía un aroma (tema que habían identificado en

el libro), por lo que pensaban en la posibilidad de un objeto con aroma a la amistad, de esta forma, relacionaron los hallazgos de la lectura con su expresión seleccionada.

En el hexágono azul, ordena, vierten la información con dibujos de lo que determinó hacer. En este, se plantea el objetivo y los materiales a través de dibujos. En los siguientes hexágonos morados, transforma y aplica, el niño coloca dibujos de lo que va realizando o va a realizar. En el hexágono rosa, Explica, el niño se cuestiona ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué se está haciendo? Pero este hexágono se puede usar en todo el proceso para explicar lo que se está realizando, su uso dependerá del estrategia.

Debido a que se trabaja con competencias, las educadoras deben de trabajar con las modalidades de enseñanza. Las modalidades de enseñanza también las puede trabajar el docente artista. En ellas, encontrarán formas de trabajo similares a las que él realiza. Dentro de las más aceptadas en la educación preescolar, tenemos el trabajo en rincones, talleres y proyectos.

En la modalidad de enseñanza del rincón, existen espacios que se diseñan dentro de las aulas con materiales didácticos semi estructurados, que le permiten al niño de preescolar la experimentación independiente del material. Esta forma de trabajo es la segunda más usada pues les permite a las educadoras observar la independencia y aprendizaje metacognitivo del infante. En esta modalidad, la educadora sólo observa el trabajo que realiza el infante; si él lo solicita, lo apoya con alguna dificultad que tenga.

Los talleres son frecuentemente enlazados con la secuencia didáctica. En los talleres, se ve más implicado el aprendizaje de una actividad o técnica en específico. Los talleres sirven al desarrollo plástico del infante. Un taller bien diseñado le permitirá al niño comprender no sólo el uso de herramientas y técnicas, sino también la reflexión sobre su uso, cualidades y valores dentro de un suceso cultural visual: las implicaciones culturales de una técnica. Este es dirigido por la educadora.

El último (menos recurrente en la educación preescolar) es el Proyecto. Esto se debe a que su creación implica un seguimiento que pocas veces logra mantener el interés de los niños de esta

etapa. El fracaso de un proyecto puede deberse a diversas razones, ya que implica un trabajo en equipo complicado. Su culminación depende de la planeación y el seguimiento de éste por parte de la educadora, ya que su función, según nuestro enfoque, es el de otro participante más que apoya para el cumplimiento de los objetivos. Se propone un trabajo de proyecto donde la educadora trabaje de manera participativa.

Ante esta situación de enseñanzas, es importante saber también que existen diferentes modalidades de lectura. Las cuales son importantes conocer para tener opciones de lectura que incrementen sus procesos de adquisición de la lectura del infante. En un ejemplo anterior, se nota que la modalidad de enseñanza/taller, advierte el uso de soportes lectores que ayuden dentro de éste mismo. De igual forma, el soporte lector es leído de diferentes formas dependiendo de la modalidad de enseñanza. Lo importante es dar cuenta de cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje, no de condicionarlo. Por ejemplo, en el rincón, debemos pensar en qué tipo de lectura harán los niños si la intervención de la educadora o docente artista es mínima.

Como ya se mencionó, dentro de los procesos lectores, está la lectura visual. Existen diseños de libros específicamente visuales que pueden leer los niños de manera independiente, libros para primeros lectores donde sólo hay frases pequeñas o palabras clave resaltadas que los niños de preescolar tres pueden leer y les sirven de apoyo para el entendimiento de la lectura.

De entre todas las modalidades de lectura, se seleccionaron las que más se observó que hacían las educadoras y los niños. Las modalidades que usaban las educadoras fueron: la audición de lectura, donde una persona lee y las demás escuchan o se emplean audiolibros; lectura independiente o individual, la realizan los niños solos; la lectura comentada, donde se hacen pausas para hablar sobre lo que se lee ante un grupo; lectura por parejas, donde los niños leen junto con alguien más. Cabe añadir que la lectura comentada fue una de las más recurridas al final de la intervención. El hacer la lectura comentada que consiste en parar en ciertos momentos para responder o hacer preguntas vuelve más participativo el ambiente, y los niños ponen mayor atención. Esta era una modalidad de lectura que no se llevaba

a cabo en la institución, ya que las educadoras sólo hacían la lectura y los niños la audición de lectura, donde el niño participa al final de esta. Tener en cuenta otras posibilidades de leer ayuda a sus procesos de lectura y su apropiación. Lo recomendable es que sean siempre variables y que respondan a las necesidades de las actividades y de los niños.

Para poder emplear las estrategias, se define también el perfil de quién hará uso de ella. Muchas veces, la selección de una estrategia depende del perfil que posea la educadora o el docente artista. Una estrategia debe de ayudar en el aprendizaje, pero si la educadora o docente artista no posee las características básicas para dicha estrategia, lo más seguro es que ésta no le sirva para poder llegar a los objetivos y se le dificulte más el proceso en lugar de ayudar.

La estrategia cognitiva de enseñanza-aprendizaje es una estrategia que apoya al docente, la educadora y padres de familia a enseñar a aprender, además de apoyar al niño a aprender a aprender.

3.3.1 Estrategias para el docente

Primeramente, se hablará de las condiciones que el docente o educadora tienen que considerar en su perfil para hacer uso de la estrategia; después, de sus adaptaciones curriculares para el currículo de la SEP.

Según la UNESCO, la SEP solicita título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en educación de la primera infancia, o título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en educación preescolar²¹³. Se espera que tenga nociones del trabajo en educación preescolar, aunque no conozca mucho sobre aspectos de la disciplina artística. Por otro lado, el docente artista tiene estudios de licenciatura en artes visuales y, aunque tiene claro los aspectos de la disciplina, puede que no conozca aspectos relacionados con el trato de preescolares.

Independiente, se proponen ciertos aspectos que pueden ayudar a compensar las carencias en su perfil. Por tal motivo, se propone tener consideraciones a estos aspectos del perfil.

Debido a que la estrategia se basa en la lectura, el docente artista o la educadora que haga uso de esta estrategia tiene que ser un lector ávido que haga uso de diversos contenedores lectores. Poseer facilidad para compartir experiencias culturales a los niños que apoyen a conformar su mirada. Es necesario generar experiencias en el medio y hacer que los niños trabajen de forma reflexiva en el proceso creativo de dichas experiencias.

El docente debe estar dispuesto a romper con los prejuicios alrededor de las artes y gustar de ellas. No importa si desconoce la disciplina, se requiere de estar dispuesto a aprender, a leer y a experimentar sobre esta. Por lo tanto, posee adaptabilidad a los cambios. De igual manera, rompe con los prejuicios sobre los niños y gusta del trabajo con ellos.

Es importante que los ejecutantes sean respetuosos y comprometidos con la infancia. La familiarización es vital en la etapa preescolar. Se debe lograr un vínculo de respeto y confianza en los niños para que pueda realmente tener injerencia en la práctica y la comunicación. La comunicación, en esta etapa, requiere de un trabajo arduo. Se requiere comprender cómo piensa el niño para entender cómo se relaciona su mirada.

Otra característica es poseer paciencia, ya sea para poder afrontar conflictos o aguardar a que el niño pueda abordar un problema de diferentes formas. El docente es mediador de conflictos, debe entender que los niños están iniciando con el control de sus emociones y que, por lo tanto, continuamente, tendrá que estar regulando situaciones de índole emocional o rencillas. Por ello, se da tiempo para familiarizarse con el grupo, pues cada uno tendrá sus características especiales.

213 Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, *El estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe* (Chile: UNESCO, 2016), 80-84.



También es recomendable ser cauteloso con los comentarios. Eisner aborda que se deben hacer comentarios pertinentes²¹⁴. En esta edad, el niño tiende a expresar opiniones y, muchas veces, estas no están dentro del contexto de la clase. El docente requiere de una habilidad muy cuidadosa de diálogo, donde más que dar respuestas, primero conteste al niño con preguntas, hasta que el mismo docente entienda lo más claro posible el contexto de lo que el niño está diciendo.

Ser ordenado y disciplinado en el uso del material lector y plástico. Del orden y la disciplina del docente depende la seguridad del niño. El salón de preescolar debe estar ordenado, limpio y alejar del alcance de los niños cualquier cosa pequeña que puedan tomar, llevarse a la boca y provocar un accidente. No olvidar que los materiales de trabajo en el aula deben ser apropiados para su edad y estar a su alcance, sobre todo en la modalidad de rincón, pero, por ningún motivo, si se da el caso, se dejan a su alcance materiales peligrosos como las tijeras, las cuales se recomienda solo trabajar con preescolar tres y en subgrupos de tres niños máximo.

A continuación, se hablará del currículo. Como ya se mencionó, para la investigación se había planteado el uso del currículo 2016. No obstante, las educadoras utilizan el currículo 2011 y, probablemente, con el nuevo sexenio se generó un currículo más, por lo tanto, para que esta estrategia pudiera servir en su quehacer educativo, se seleccionaron los aspectos en común de ambos currículos, que no son tan diferentes. Se identificó que las educadoras trabajan con un instrumento para la planeación que atiende al currículo. Lo que se hizo fue extraer estos conceptos de la planeación y colocarlos en los hexágonos del diagrama-juego, de esta forma, al concluir con la actividad, la educadora o el docente artista pueden traspasar las ideas a su planeación.

En la institución, se le solicitaba a las educadoras los siguientes aspectos para realizar su planeación según el currículo 2011 y según el currículo 2016, más la propuesta curricular de la presente tesis. El resultado de esas trajo una nueva propuesta de diagrama-juego (fig.1.22).

Lo primero que se debe de considerar es que el diagrama-juego atiende a la clase de arte en el ámbito visual o plástico según lo entienda cada currículo y funge como el motor cognitivo. El diagrama- juego sólo considera en los hexágonos a las diferentes expresiones artísticas visuales: pintura, escultura, fotografía, arte objeto (objetos en el diagrama- juego), performance, body paint (cuerpo en el diagrama-juego), videoarte (vídeos en el diagrama -juego) y arte sonoro (sonidos en el diagrama-juego), arte con la naturaleza (Naturaleza en el diagrama-juego).

Se está consciente de la falta de muchas expresiones como arte urbano, digital, etc. Pero se ha partido de las que se puedan enseñar en la modalidad de rincón. En dicha modalidad, se efectúa un trabajo independiente, para el pequeño de preescolar es difícil un trabajo (como el grabado, por ejemplo) donde necesita más intervención del docente o educadora. En otras modalidades de enseñanza, se pueden agregar más pizarras rojas colocando su respectivo dibujo si está en la disposición el docente o la educadora. Para el rincón, el docente y la educadora trabajan con este diagrama-juego, ya que está más sintetizado para el niño, pero, para un proyecto, estos pueden aumentar si así se requiere. Se cambiaron algunos nombres para que fuera más fácil de entender en las pizarras para los niños. En lugar de performance o bodypaint, se le cuestiona sobre si quiere hacer algo con su cuerpo.

Para el uso de esta estrategia cognitiva en la modalidad de rincón, se debe tener un espacio con diferentes materiales plásticos. En nuestro caso, convertimos la biblioteca en diferentes rincones (plástico, TIC, teatro, danza y música) que tuvieran materiales para que los niños los ocupen. Estos materiales tienen que ser aptos para el trabajo independiente, no se deben colocar materiales que requieran supervisión adulta.

Lo primero en la estrategia cognitiva es que al niño se le presenta el material diagrama- juego y se le deja observar. Se le solicita que identifique la función de cada pizarra a partir de la observación de los dibujos. En esta parte, el niño debe crear

214 Elliot W Eisner, El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia, 5.a ed. (España: Paidós, 2015), 70-80.

| Currículo 2011 | Currículo 2016 | Propuesta de trabajo | Diagrama-juego |
|--|---|--|--|
| CAMPOS FORMATIVOS: Expresión y apreciación artística: <i>Visual</i> . | APRENDIZAJES CLAVE: Área de desarrollo artístico y creatividad: Las artes plásticas y visuales. | Clase de desarrollo visual-plástico MOTORES COGNITIVOS | Clase de desarrollo visual-plástico. MOTORES COGNITIVOS: Atiende a las pizarras de Fotografía, vídeo, pintura, cuerpo, objetos, escultura, naturaleza y sonidos. PIZARRAS ROJAS. |
| MODALIDADES DE ENSEÑANZA Secuencia didáctica, rincón, taller y proyecto. | MODALIDADES DE ENSEÑANZA Secuencia didáctica, rincón, taller y proyecto. | MODALIDADES DE ENSEÑANZA Rincón, taller y proyecto. | MODALIDADES DE ENSEÑANZA Rincón, taller y proyecto Las pizarras se pueden usar en estas modalidades dependiendo del estrategia. |
| APRENDIZAJES ESPERADOS Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados: <ul style="list-style-type: none">● Manipula, experimenta, selecciona, identifica, crea, interpreta y explica. Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o en ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas: <ul style="list-style-type: none">● Reflexiona, intercambia, observa e identifica. | EJES Apreciación <ul style="list-style-type: none">● Describir, identificar y explicar Expresión <ul style="list-style-type: none">● identificar, elegir, manipular y utilizar Contextualización <ul style="list-style-type: none">● mencionar, explicar | Sensibilización identifica un estímulo sensorial, ya sea visual o plástico dentro de un suceso visual-plástico, sujeto, objeto o vivencia cultural para ofrecer una respuesta emotiva consciente: <ul style="list-style-type: none">● Identifica● Reconoce● Explica Representación aplica símbolos reconocibles de sucesos, sujetos u objetos culturales de su entorno y capacidad de construir a partir de la identificación, clasificación y transformación de estos elementos en un todo unificado que conforma su mirada: <ul style="list-style-type: none">● Identifica● Clasifica● Transforma● Aplica Creación Integra elementos visuales y plásticos percibidos de sucesos, entes u objetos culturales para comunicar aspectos de sus vivencias sensoriales culturales, modificando y desarrollando nuevas representaciones: <ul style="list-style-type: none">● Clasifica● Experimenta● Planifica● Integra Reflexión Compara y discrimina elementos plásticos y visuales de sucesos, entes u objetos culturales de sus vivencias culturales, a partir de la información obtenida de la práctica y/o de la teoría: <ul style="list-style-type: none">● Explica● Valora● Juzga | Esto corresponde a los aprendizajes esperados ejes y contenidos: Sensibilización identifica un estímulo sensorial ya sea visual o plástico dentro de un suceso visual-plástico, sujeto, objeto o vivencia cultural para ofrecer una respuesta emotiva consciente: <ul style="list-style-type: none">● Busca (se agrega en consideración a los otros currículos)● Identifica sentimientos, emociones e ideas PIZARRAS AMARILLAS Representación aplica símbolos reconocibles de sucesos, sujetos u objetos culturales de su entorno y capacidad de construir a partir de la identificación, clasificación y transformación de estos elementos en un todo unificado que conforma su mirada: <ul style="list-style-type: none">● Ordena (en lugar de clasifica, pues es más fácil para los niños)● Transforma● Aplica PIZARRA AZUL Y PIZARRAS MORADAS Reflexión Compara y discrimina elementos plásticos y visuales de sucesos, entes u objetos culturales de sus vivencias culturales, a partir de la información obtenida de la práctica y/o de la teoría: <ul style="list-style-type: none">● Explica (esta se puede usar en todo el proceso, por eso no se creó una para la parte de sensibilización) PIZARRA ROSA |
| DESARROLLO DE ACTIVIDAD Aquí se escribe como se inicia se desarrolla y se cierra la actividad. | DESARROLLO DE ACTIVIDAD Aquí se escribe como se la actividad. | DESARROLLO DE ACTIVIDAD Esta se desarrolla junto con el niño. No hay una planeación unilateral, sino, con los niños. | DESARROLLO DE ACTIVIDAD Se desarrolla conforme se trabaja en material y se pueden tomar fotos de las pizarras. Atiende a las pizarras de Transforma y Aplica, de color morado. |
| RECURSOS MATERIALES Escriben todos los recursos materiales que se necesitan. | RECURSOS MATERIALES Escriben todos los recursos materiales que se necesitan. | RECURSOS MATERIALES Escriben todos los recursos materiales que se necesitan. | RECURSOS MATERIALES Escriben todos los recursos materiales que se necesitan en la pizarra de Ordena, de color azul. |
| MODALIDAD DE LECTURA No está especificado. | MODALIDAD DE LECTURA No está especificado. | MODALIDAD DE LECTURA | MODALIDAD DE LECTURA Se piensa dentro de la pizarra Busca de color naranja el cómo se leerá. Esta pizarra tiene dos funciones, buscar dentro de la lectura y dentro del motor cognitivo (pizarras rojas) |
| ESTRATEGIAS No especificadas en el currículo. | ESTRATEGIAS No especificadas en el currículo. | ESTRATEGIAS Lectura para la información. Lectura para el refuerzo cognitivo. Lectura como producto cultural. Lectura como suceso cultural. Lectura como detonador cognitivo. | ESTRATEGIAS Lectura para la información. Lectura de moda o suceso (como suceso cultural, es más fácil para ellos entender la palabra moda) Lectura que nos da ideas (como detonador cognitivo, es más fácil entender <i>dar ideas</i> que detonador cognitivo) |

fig.1. 22 Tabla de currículos consideradas para el diagrama juego.



una analogía con la acción y el dibujo, a fin de que recuerde lo que se significa cada dibujo y la función de cada pizarra. En el caso de un niño con deficiencia visual, se le da a palpar el color y se le explica la función de acuerdo al color. Ya que el niño identificó funciones y colores, se hace un primer ejercicio para ver si recuerda la función de las pizarras y el orden de trabajo. En este momento, el docente y la educadora observan.

Una vez identificadas las funciones y los colores, se empieza a trabajar. Recordemos que se empieza con la pregunta ¿Qué haremos hoy? De esta manera, el niño selecciona su pizarra roja de acuerdo a su pulsión y comienza a dibujar en ella. Esto es el *Motor cognitivo*. Los docentes observan el uso que haga el niño de la pizarra, respetando su tiempo. Cuando el niño tenga dudas sobre el orden de las pizarras, se le apoya, pero, si él cambia el orden de las pizarras, sólo se le cuestiona el por qué lo hizo, pues puede haber una razón especial. En este caso, se usa la pizarra *Explica* de color rosa, para cuestionarlo.

Si el niño olvida la intención de una pizarra, el docente lo apoya. Cuando el niño diga que ya no sabe qué hacer, se utiliza la pizarra rosa, *Explica*, para que el haga el ejercicio de recordar, qué y por qué está haciendo lo que está haciendo; de esta forma, se le apoya para que recuerde su objetivo viendo las anteriores pizarras y continúe.

La pizarra *Explica* se utiliza cuando surjan dudas o cuando el niño esté confundido en cualquier momento del proceso. Las primeras veces que se usa en la modalidad de rincón, los niños olvidan las funciones de las pizarras, pero no hay problema, se debe de mantener la calma y continuar. En mi caso, los niños de preescolar tres entendieron las pizarras después de tres ejercicios. Al tercero de ellos, ya reconocían los dibujos y el orden. Los de preescolar dos entendían el orden, pero aún requerían a veces de asistencia. Los de preescolar uno se les asistía menos al momento de utilizar las pizarras *Transforma y Aplica*; ellos trabajaban bien solos estas pizarras.

Al momento de usar las pizarras de *Transforma y Aplica*, algunos niños de preescolar tres se encontraban con imposibilidades al momento de ejecutar su objetivo. En la elaboración de un objeto con aroma, se toparon con la imposibilidad de colocar algunos aromas, pues se dieron cuenta que la masa ya tiene su propio aroma. Ellos tenían que replantear su proyecto para que lo pudieran aplicar. Aquí se requiere de tacto por parte del docente, para ayudar a que el niño no se frustre. Tomando en consideración el ejemplo anterior, se les cuestionó ¿Si no hay un perfume, cómo lo pueden hacer de otra forma? Otra opción es que, con la pizarra *Explica*, se le pide al niño que exponga cuál es la importancia de que huela, si se puede pensar en otra cosa o en otro elemento. Entonces, se debe de regresar a la pizarra de *Busca* o de *Identifica* para que encuentre otro.

Las estrategias lectoras utilizadas del diagrama-juego son sólo tres, debido a que son las formas en las que el infante hace mejor el uso de lectura de manera independiente. No obstante, en otras modalidades de enseñanza, pueden crecer con las demás propuestas en esta investigación. Si se identifican más estrategias por el mapeo rizomático, se agregan en pizarras extras, sin olvidar explicarle al niño en qué consiste la estrategia y cuáles son las preguntas a las que contestan.

Lo importante es que, en esta modalidad de enseñanza, el niño debe de cuestionarse ¿Cómo le va ha ayudar la lectura? Necesita información sobre su selección de motor cognitivo. Si seleccionó pintura ¿Necesita información sobre la pintura o una pintura en especial? ¿Necesita que la lectura le de ideas para pintar? En este caso, se usa la estrategia como detonador cognitivo ¿Necesita hacer uso de una lectura que esté de moda y que atienda a lo que quiere pintar? En este caso, es estrategia como suceso cultural.

Los tiempos para la ejecución dependen del niño. Puede tardar la media hora de clase en el rincón o una semana en





el caso de un proyecto. Se requiere tomar fotos, además de dejar y respetar como va ensamblando su diagrama juego. En mi caso, se tomaron fotografías en la modalidad de proyecto, pues sólo se contaba con un juego, y se ocupó con otros niños; funcionaron bien.

Al tratarse del rincón, la actividad debe ser más corta, aproximadamente, media hora, por lo que se puede solicitar al niño que trabaje con una sola pizarra de Identifica. Se tuvo la ventaja de tardar media hora en un ejercicio de éstos, pero sólo se usó la pizarra de Identifica Sentidos y se le solicitó al niño, que en la pizarra Ordena, pensara en colocar el material con el que se contaba en el rincón. Como ya se mencionó, la escuela no cuenta con recursos, por lo que se utiliza el material que ya poseen: geoplanos, regletas, material de construcción, almohadas, masas, pinturas, papeles, crayones etc.

Los espacios de uso del diagrama-juego fueron variados, pero siempre se construyó en el piso. El trabajo de modalidad rincón se realizó en la biblioteca, pero algunas actividades que requerían de más espacio se hicieron en el patio.

Para el trabajo de taller, lo único que cambia es la intención y la intervención del docente. En este caso, la pizarra de *Ordena* (azul), *Motor cognitivo* (roja), *Estrategia lectora* (verde) van a la par pues es necesario que el niño use las pizarras de Busca e Identifica en las tres pizarras anteriores. En el taller, se trata de entender la función y relación de un material con la expresión artística y la lectura. De igual forma, el niño se pregunta ¿Para qué necesita la lectura? En la mayoría de los talleres, se hizo uso de la lectura para la información, pero también se hizo un taller de libro y se usó la estrategia de lectura como producto cultural. Si bien esta estrategia no se encuentra en el diagrama (la producción del libro objeto no se encuentra en *motores cognitivos* de manera independiente pues se consideró como Objeto), se invita a que, si surge la necesidad, crear las pizarras correspondientes.

Para el trabajo de proyecto, puede hacerse de manera individual o bien tenemos la participación de todo el grupo y

el docente debe participar como un colaborador. En nuestra experiencia con el trabajo grupal se solicitó que cada niño hiciera un dibujo en las pizarras, pues este aspecto es uno de los que más les gusta al momento de usar el diagrama-juego. Les encanta dibujar en ellas sus ideas y después platicar sobre ellas.

Es importante hacer una acotación. Si bien ya se vieron resultados y se replantearon los objetivos en la investigación, apenas se está comenzando una prueba de esta forma de hacer uso de las estrategias lectoras con el diagrama-juego reestructurado. Por ello, se inició con grupos pequeños de niños. Aún falta ver qué adaptaciones se pueden hacer en grupos grandes como los de la escuela pública de treinta o más niños. Por el momento, el diagrama-juego funcionó con un niño; en parejas, con un grupo de cinco; y con diez niños de diferentes condiciones.

En estos casos, en cada pizarra se seleccionaba a un niño para que participara en el registro de las ideas, ya sea porque había sido el que hizo la observación o porque a él se le había cuestionado al respecto. Al momento de la ejecución, todos hacían el mismo proyecto.

En el caso de ejecución grupal, se considera la participación y funciones de los integrantes en la pizarra *Ordena*. En el caso del libro, en la pizarra de *Ordena*, ya no sólo se ordenó el objetivo, es decir, la actividad a realizarse (hacer un objeto con forma de pony de colores que huela a la amistad) o los materiales que se requieren, también se sumó el ordenar a los participantes, quien va a encargarse de hacer qué cosa. En el caso de la construcción del libro, cada uno redactó parte del cuento a manera de cadáver exquisito, pues los niños querían participar en todos los procesos, desde redacción hasta hacer los dibujos, cada uno elaboró una página del libro.

En la planeación, como ya se vio, el diagrama-juego permite al niño construir su propio aprendizaje con ciertos parámetros determinados, pero también flexibles para incrementar o cambiar. No puede haber una planeación unilateral por parte



del docente o educadora. No obstante, nos encontramos en un sistema que solicita una planeación y se debe cumplir, por ello hay que sumarlos. Es decir, en un principio, se tomó como poco profesional que las educadoras no hicieran planeación y solo vertieran información en los instrumentos. Lo malo de esta práctica es que, como tal, no llevaban una clase administrada y con objetivos claros, pero lo bueno es que se construía dentro del aula y después se traspasaba la información. Bajo esta realidad, el diagrama-juego les permitía administrar la clase con objetivos claros construidos dentro del aula.

Para esto, se planteó un instrumento de planeación con colores. Como se observó, cada pizarra tiene un color que corresponde a un aspecto de la planeación que se les solicita. Lo único que debe de hacer el docente es colocar lo que se requiere en la planeación que haya surgido de cada pizarra. Quizá pudiera causar confusión que las pizarras de *Busca*, *Ordena*, *Transforma*, *Aplica* y *Explica* atienden a aprendizajes y a otros aspectos de la planeación como lo son *Desarrollo*, *Materiales* (revisar tabla 1.22 y 1.23 para el formato de planeación).

No pudo ser de otra forma. En la enseñanza holística, los procesos de aprendizaje son complejos. Para aprender a aprender, el niño requiere intervenir en todo el proceso de aprendizaje desde la planificación: cómo se desarrollará, qué materiales necesita y su constante evaluación. Por ello, se pensó en compartir estas pizarras para aprendizajes esperados y para el desarrollo de la actividad, los materiales y la evaluación.

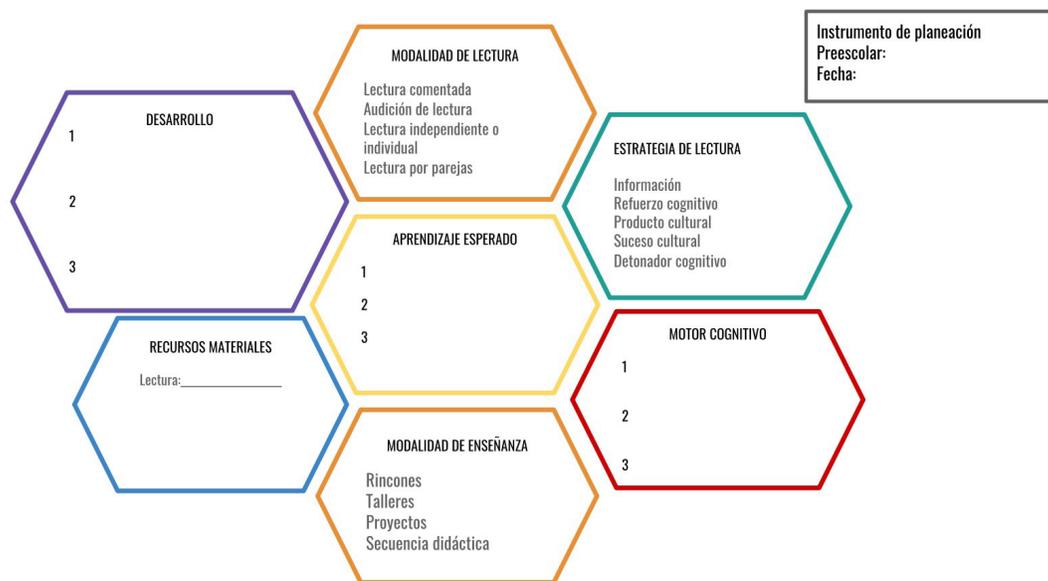
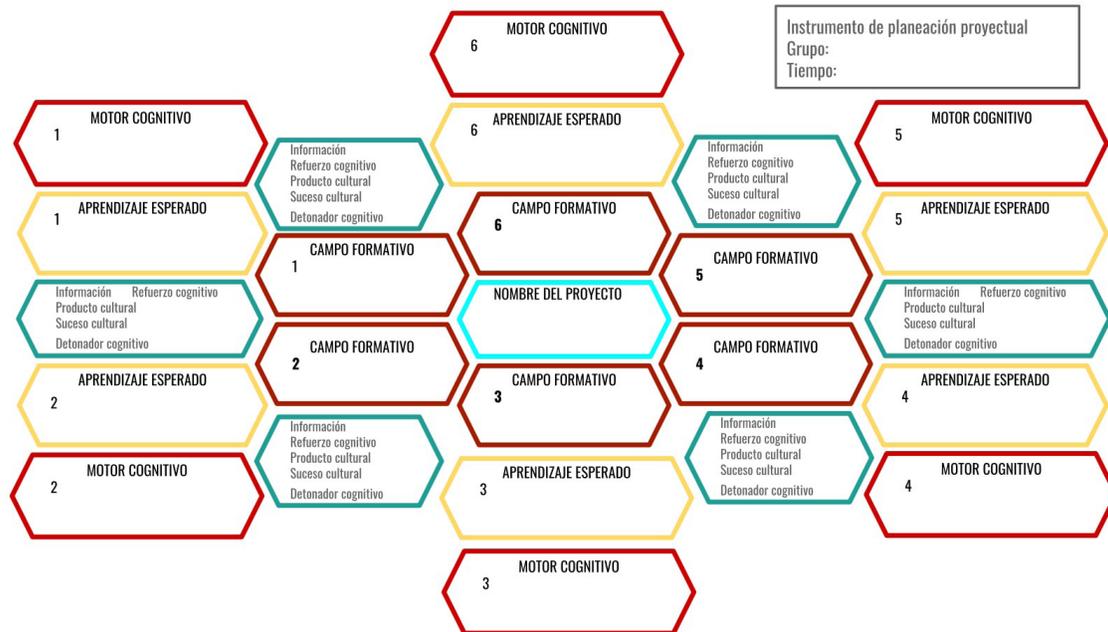
Lo único que hay que hacer para cumplir los aprendizajes esperados es identificar las verbalizaciones. Eso fue lo que se hizo con las verbalizaciones de los tres currículos y se conectaron en el mapa rizomático, dejando de fuera algunos que se podían agrupar con otros. Así quedó la propuesta, lo que se tiene que hacer para cubrir este aspecto de la planeación es identificar la verbalización que más se adapte al currículo. Para el currículo 2011, se tiene expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. Se puede poner de

ejemplo del mural verde que se realizó. Entonces, en la planeación, se pondría en la parte de aprendizaje esperado que el niño manipula, experimenta, selecciona e identifica diferentes tipos de plantas para crear un mural verde, a partir de la lectura de un libro de animales fantásticos que le permitió crear su propio animal fantástico y plasmarlo en el mural. En la parte de desarrollo, se escribe lo que se hizo en las pizarras moradas. En la de material, lo que se determine en la pizarra azul. En algunas escuelas, se utiliza la parte de materiales para tener en cuenta qué se requiere. Lo que se debe hacer en este caso es adelantar la actividad para que se tenga la lista del material antes de su ejecución. Es decir, se realiza el diagrama- juego con los niños las veces necesarias hasta la pizarra de ordena, se fotografía cada una de estas veces y después se traspasan todos los ejercicios de planificación del diagrama-juego a la planeación quincenal. Entonces, se entregan diferentes actividades con sus respectivos materiales. No es necesario hacer quince actividades; pueden ser tres. La modalidad proyecto puede requerir de más días.

De esta manera, se cumple con cualquier currículo. En caso de que exista un aprendizaje no considerado, lo único que se hace es buscar la verbalización del aprendizaje y colocarlo en el diagrama-juego. En un principio, se consideró la verbalización de Experimenta, pero ya se tenían otras que apelaban a lo que ocurre dentro de la experimentación que son Transforma y Aplica, por lo que se las dejó a un lado para no confundir al niño. No obstante, ésta se puede considerar en lugar de las antes citadas. Lo importante es que cada pizarra tenga una verbalización de un aprendizaje en el proceso artístico y un dibujo para que el niño la entienda. De esta forma, cada diagrama-juego se personaliza.

En cuanto a la adquisición del diagrama-juego, como no había más presupuesto para hacer uno por niño, se hizo una versión con hojas de los colores usados. Esta versión funcionó en el trabajo de evaluación final con los padres. Ellos se llevaron las hojas con el proceso de deconstrucción de la lectura y planificación de la actividad.





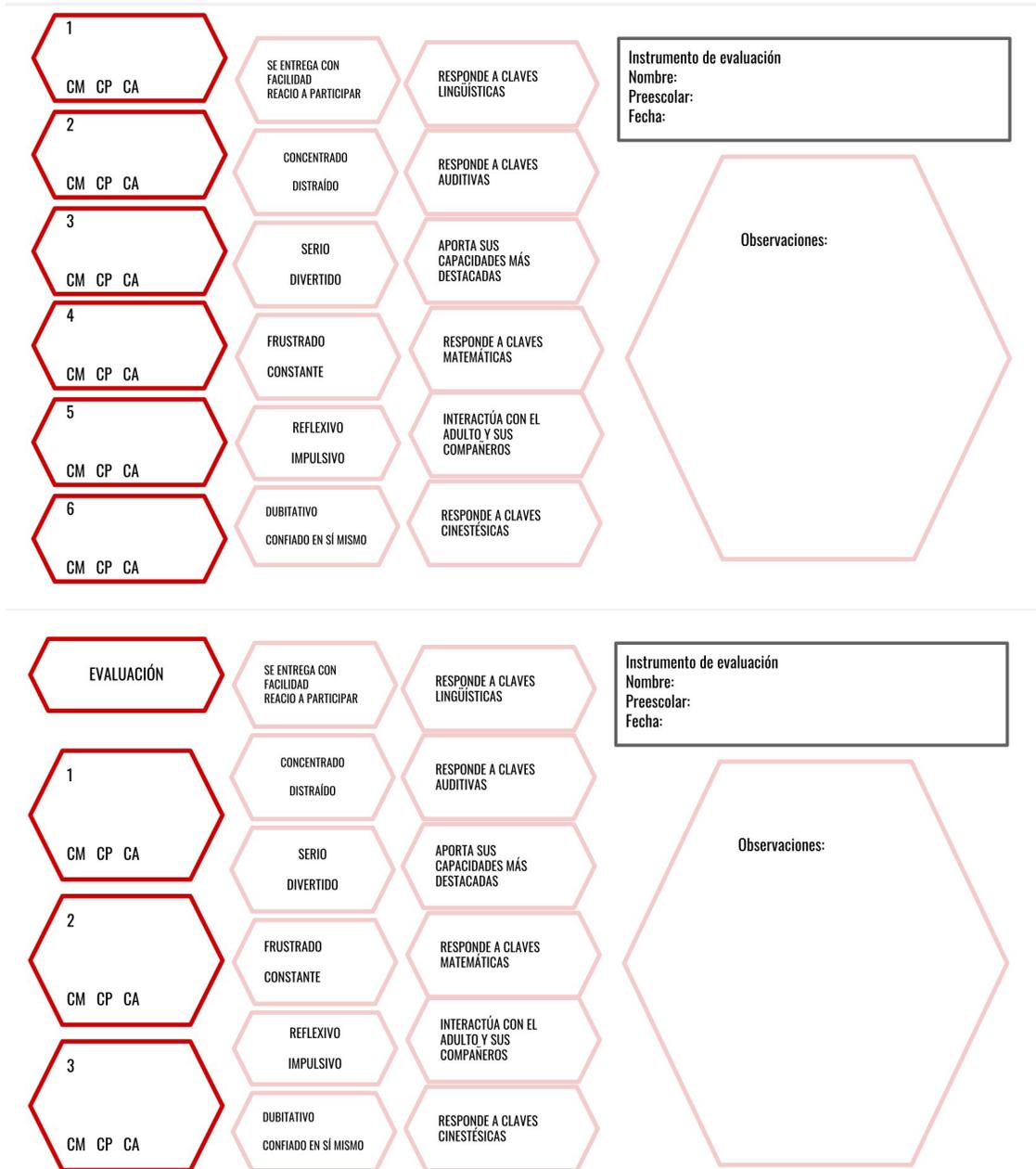


fig.1. 23 Instrumentos de planeación y evaluación.

3.3.2 Estrategias para el niño

Se debe tener claro que las necesidades afectivas del niño de preescolar son muy diferentes a la de los niños de otras edades, ellos son más emotivos y cualquier comentario puede tener injerencia en la forma en que participen dentro de la actividad, siempre hay que escucharlos. Por ese motivo nos interesa la pulsión del infante al momento de la selección del *Motor cognitivo*; las pizarras rojas.

Si durante el día los niños tuvieron una experiencia muy significativa, ellos querrán compartirla. Estas experiencias se pueden dar en la escuela, en su casa, en la comunidad, durante el trayecto de casa a escuela, etc. Si sus experiencias sensoriales culturales implican objetos, sujetos o sucesos culturales, estos tienen incidencia en sus aprendizajes, y son estos los que van conformando su mirada y a los que la clase debe atender. Por lo tanto, se cree que uno de los objetivos, ya antes marcados como importantes en la clase, es que el niño genere conciencia de cómo está construyendo su mirada.

La mejor modalidad de enseñanza para conseguir esto es el rincón. Se parte del trabajo de rincón como uno de los más importantes para que el niño exponga su mirada, por ello, se requiere de la asistencia en la desarticulación y conciencia de esta misma. La clase de arte es el momento para que exprese su necesidad comunicativa de sus experiencias, esa inquietud aporta a la dinámica que se realizará. Debido a la sensibilidad sensorial del niño, se tiene la oportunidad de poder abordar diferentes problemáticas de múltiples formas, ya que su sensibilidad permite poder trabajar con todos los sentidos. El niño debe de poner atención en las pizarras amarillas de *Identifica sentidos, Identifica emociones e Identifica ideas*.

Estas pizarras le cuestionan sobre la lectura y su *motor cognitivo*. Como se dijo anteriormente, en el motor cognitivo se le cuestiona al niño por qué seleccionó esa pizarra. Las pizarras *Identifica* lo cuestionan con respecto a su deseo de representación en cuanto a sus sentidos. El niño se cuestiona

cómo respondieron sus sentidos ante los objetos, sujetos o sucesos culturales que experimentó en el día y que lo llevaron a querer realizar esa expresión artística. De ahí que se les denominó a las expresiones artísticas motores cognitivos, pues estas expresiones son una especie de maquinaria en donde se producen conocimientos a partir del, por así decirlo, ímpetu que generan los objetos, sujetos y sucesos culturales.

Después de reflexionar sobre sus sentidos, el niño piensa en las emociones que le provocó y usa la pizarra *Identifica emociones*; en las ideas que le surgieron, la pizarra *Identifica Ideas*. Lo mismo hará con la lectura. Cuestiona cómo se ven implicados sus sentidos en la lectura ¿Viste algo, te recuerda un olor, un sabor, un sonido? ¿Qué escuchas, qué tocas? etc. Luego se cuestiona sobre qué le hace sentir la lectura ¿Te molesta, te pone triste, te sientes alegre? etc. Después, se pasa a cuestionarse sobre las ideas ¿Qué ideas te propone la lectura? A partir de estas preguntas, el niño sólo coloca un dibujo por cada una de las tres pizarras: uno sobre el sentido que más reflexiona, uno sobre la emoción que este le provoca y otro sobre la idea que más le llamó su atención. Es indispensable que, en cada pizarra, el niño haga sólo un dibujo para que no sea mucha la información, pues el trabajo es independiente. Sólo en la pizarra de ordena tendrá que hacer su listado de materiales y ahí puede haber muchos dibujos pequeños. También en esta pizarra hará un dibujo sumativo que exprese la actividad a realizar. En la actividad del objeto con aroma, se dibujó en las pizarras un pony, un arcoíris que representa muchos colores, un perfume y en otra la amistad. Pero, en la pizarra azul, lo que hicieron fue concretar todo eso en un dibujo, un pony de colores, con rayas que significaban aroma y corazones que significaban amistad.

Estas pizarras son las más importantes bases que usa el niño en la estrategia. Es indispensable que en esta parte el adulto apoye sus primeros ejercicios en la modalidad de rincón, pues, como se nota, es muy elaborado. No obstante, con el ejercicio constante, ellos podrán hacer sus cuestionamientos solos y los comentarán al mostrar su actividad resuelta.

Lo que el niño realiza es la desarticulación, pero también la construcción de problemáticas. Al plantearse, por ejemplo, la pintura y su elaboración a partir de los sentidos, se puede aterrizar de diferentes formas, así las problemáticas serán diversas y se ampliará la utilización de materiales, teniendo un mejor impacto en el niño y su desarrollo. Tal y como lo fue en la propuesta hecha por nuestros niños de un objeto con aroma a amistad.

Esto también nos permite tener respeto a las condiciones del niño. En la investigación se revisó el perfil de ingreso, según la SEP, a la educación preescolar. Este es cumplir los 3 años y tener los siguientes once aprendizajes basados en competencias básicas desarrolladas:

1. Aprende a separarse de su madre o de quien lo cuida y a confiar en otra persona.
2. Satisface necesidades personales por sí mismo: hambre, sed, deseos de ir al baño, entre otras.
3. Aprende a hacer cosas por sí mismo o con poca ayuda.
4. Sigue reglas que las personas mayores le indican.
5. Convive con niños y niñas de su edad.
6. Escucha y comprende lo que otras personas le dicen.
7. Reconoce y expresa con palabras lo que necesita, quiere y siente.
8. Controla sus movimientos y sabe lo que puede hacer con su cuerpo.
9. Usa sus manos y sus dedos para realizar diferentes actividades.
10. Juega a que es otra persona o hace dibujos sobre lo que ha visto.
11. Conoce acerca de las cosas que están a su alrededor y les da un orden²¹⁵.

Se evidenció que los niños no cumplían con este perfil. No obstante, aunque no cumplían con lo estipulado, se podía realizar un trabajo acorde a su condición, por ejemplo,

eliminando pizarras *Identifica*. De esta forma, se inicia con un trabajo de sensibilización usando la pizarra *Identifica Sentidos*, y se van agregando pizarras conforme el niño vaya incrementando, día a día, sus aprendizajes y sus soportes lectores con los cuales interactúa.

Esto es importante, pues, en un principio, se pensó que, si los niños no se expresaban oralmente, esto dificulta la aplicación de las estrategias. Sin embargo, los niños demostraron que su lenguaje era escaso, pero que podían trabajar bien. Después se replantearon estos aspectos del perfil y de la madurez en el infante, lo que devino en pensar en las *condiciones* del niño. Esto atiende a incluir todas las condiciones posibles en la estrategia, pensando que, si hay a un niño con problemas de lenguaje o mudo, no significa que no pueda expresar sus sentimientos o ideas, pues, a través de sus sentidos, se inicia su aprendizaje y compensa la falta de uno con el uso de otro. De esta forma, el pequeño primero reflexiona en torno a sus sentidos y su condición, pues así él trabajará a partir de las posibilidades de su condición.

Por lo tanto, este perfil de ingreso de la SEP no es incluyente y es contradictorio. Después se reflexionó en el perfil de egreso, para saber si esta estrategia le serviría al niño para cumplir los objetivos de la SEP; ocurrió lo mismo. Este es excluyente y no atiende a lo que en verdad se aprende en la clase de arte. Pero al revisar los resultados en el trabajo con los niños, la lectura y el diagrama-juego en la clase de desarrollo visual- plástico, se descubrió que sí cumple con algunos de los requisitos, no sólo para la clase de arte, sino que este trabajo con el diagrama-juego y la lectura apoya transversalmente a cumplir con todo el perfil que se demanda del niño en la escuela preescolar.

La SEP plantea para el área de desarrollo artístico y creatividad un solo aspecto. La SEP maneja un perfil general que expresa:

215 Secretaría de educación pública, *Manual apoyemos juntos* (México: SEP, 2011) 12



El perfil de egreso define el logro educativo, traducido en “rasgos deseables”, que un alumno debe lograr progresivamente a lo largo de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, trayecto que dura 12 años. En este sentido, alcanzar dichos “rasgos deseables” es un asunto multifactorial: el alumno como responsable de su propio aprendizaje, todos los profesores que lo acompañan a lo largo del trayecto educativo y contextos en los que se desenvuelve el alumno. Todos ellos influyen positiva o negativamente en el logro del perfil de egreso²¹⁶.

Al igual que en el perfil de ingreso, se enlistan los aprendizajes esperados que pertenecen a diversas competencias. Se pueden marcar aquellas competencias que supuestamente no pertenecen a las artes y que, sin embargo, se observó que los niños desarrollaron.

- Se comunica con confianza y eficacia. Utiliza su lengua materna (y el español) para comunicarse con eficacia en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Puede comunicarse en inglés.
- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad.
- Tiene iniciativa y favorece la colaboración.
- Muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente.
- Posee autoconocimiento y regula sus emociones.
- Sabe acerca de los fenómenos del mundo natural y social. Lee y se informa. Aprecia la belleza, el arte y la cultura. Reconoce diversas manifestaciones del arte y la cultura, valora la dimensión estética del mundo y es capaz de expresarse con creatividad.
- Cultiva su formación ética y respeta la legalidad. Conoce, respeta y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la democracia. Contribuye a la convivencia pacífica y al interés general de la sociedad; rechaza todo tipo de discriminación.
- Asume su identidad y favorece la interculturalidad. Se identifica como mexicano; valora y ama su país.
- Emplea habilidades digitales de manera pertinente.

De esta manera, se logró apoyar un poco en todo el perfil a partir de todas las actividades que se realizaron en un tiempo corto de medio año, lo cual deja a reflexión, que el diagrama-juego y la utilización de la lectura para la clase de arte (o sea cual sea el nombre que se le ponga según el currículo) permitieron un aprendizaje verdaderamente holístico en el niño.

3.3.3 Estrategias para padres de familia

Para los padres de familia se hicieron adaptaciones con papel de colores sobre el diagrama-juego. Los padres de familia comprometidos con sus hijos pueden hacer uso de este diagrama-juego.

Se recomienda hacerlo desde la modalidad de enseñanza de proyecto, ya que puede pensarse en un proyecto que realizan en familia. No se considera necesario hacer el mapeo-rizomático, solo identificar el área en donde se colocarán los libros y el material plástico. Esto apela a mantener un orden que permita su ejecución, pero, de igual forma, se debe de tener un cajón con material plástico que no sea peligroso o que requiera de supervisión directa de un adulto. Esta caja de material plástico puede contener masas para preescolares, pintura digital, esponjas, papeles etc. También se recomienda tener un librero o portalibros y, en familia, determinar cómo ordenarán los libros, así como hablar sobre la responsabilidad de mantenerlos en orden y en buenas condiciones.

Se sabe que muchos viven en casas pequeñas donde los espacios son reducidos y la utilización del diagrama- juego requiere de mucho espacio para hacer las conexiones. No obstante, se pueden hacer adaptaciones con hojas de colores y trabajarlo en el comedor. También se recomienda comprar un mantel plástico para ponerlo en donde se vaya a trabajar a fin de no maltratar los muebles de la casa.



Es importante tener claro que los materiales que se pueden trabajar en cada casa varían, y no por ello se verá demeritado el trabajo; al contrario, tener limitantes de materiales pone a prueba la creatividad. Una vez puntualizado, se comienza con el diagrama-juego. Al igual que en las estrategias docentes y del niño, se inicia con la pregunta ¿Qué haremos hoy? En familia, seleccionan un motor cognitivo. Una vez seleccionado, se pregunta ¿Por qué lo seleccionaron? Hay algo dentro del inconsciente y deseos que los invita a querer hacer dicha expresión.

Lo que se hizo al trabajar con los padres fue que se les pedía que, a cada respuesta, permitieran que el niño hiciera el dibujo en la hoja. Ellos escribían la idea debajo del dibujo después. Esto atiende a que un docente o educadora ya tiene habilidades para reconocer los dibujos y retener las ideas de los niños, pero, muy probablemente, los padres no tengan estas habilidades y, a fin de que no generen confusión con lo que el niño dibuja y recuerda, se le invita a colocar la idea debajo del dibujo del niño, pero solo después de que el niño realizó su dibujo.

Ahora pasamos a las pizarras verdes y la pregunta que se hace es ¿Cómo nos ayudará la lectura? Se tienen tres pizarras, y se recomienda trabajar con estas tres estrategias primero. Si la familia está en disposición, después pueden aumentar las otras dos estrategias cuando se dominen las primeras. Pero, si se complica mucho aumentar las pizarras, con el trabajo de estas tres estrategias, es suficiente. La familia se cuestiona cuál es la mejor estrategia para ejecutar: *lectura para la información*, *lectura como suceso cultural* o *lectura como detonador cognitivo* (revisar preguntas en los apartados correspondientes a cada estrategia). En la pizarra seleccionada de estrategia, se pone por qué se seleccionó dicha estrategia a fin de tener claros los objetivos.

Una vez seleccionada la estrategia, se seleccionan los soportes lectores. Si no se cuenta con libros suficientes o que apoyen a la actividad, se pueden buscar recursos libres y legales en la red. Se realiza la lectura y, como ya se mencionó, se recomienda la modalidad de lectura comentada, donde cada

que se lee se hacen pausas en momentos significativos. En este punto, comienza el trabajo de desarticulación de la lectura, por lo que se debe de tener a la mano la pizarra de Busca. En ella, se pueden ir haciendo anotaciones, teniendo en consideración tanto la pizarra de motor cognitivo, como la de estrategia, a fin de no perder objetivos.

Al terminar la lectura, se utilizan las pizarras *Identifica*, *sentidos*, *emociones e ideas*. Máximo se colocan 3 dibujos e ideas, no más, pues se puede confundir el niño. A diferencia de la estrategia para el niño, donde se hace un dibujo por pizarra, en las estrategias donde participa el adulto, se pueden poner tres dibujos, pues el adulto ayuda al niño a no confundirse.

Lo mismo se hace con el motor cognitivo. Se utilizan las pizarras amarillas de *Identifica* y se colocan los tres dibujos por cada pizarra. Es importante ir conectando las pizarras para así cuestionar si la lectura evoca algún cuestionamiento de los sentidos en el motor cognitivo.

Ahora, la familia utiliza la pizarra de *Ordena* a fin de ordenar las ideas de las pizarras amarillas, la pizarra roja y la pizarra verde. En este momento, se pueden desechar algunas ideas que no den sentido en conjunto. Una vez sintetizado esto, se plantea en un dibujo la actividad a realizarse. Un ejemplo de la práctica ocurrió cuando una niña y su mamá seleccionaron en la pizarra roja de motor cognitivo el *cuerpo*, de la verde usaron la lectura como *detonador cognitivo*, por lo que seleccionaron el libro de animales para conocer más de animales. Entonces, buscaron sobre animales y encontraron, con sus sentidos, en la lectura que hay animales que se ven y otros que no se ven (camuflaje), que las emociones eran de sorpresa, y que la idea de ocultarse era lo que más les gustaba. Pensaron con respecto al cuerpo, y concretaron que lo que harían de actividad sería pintar el brazo como un animal para que, cuando lo moviera, apareciera el animal y desapareciera, provocando sorpresa. El resultado ya no se logró ver, pero el proyecto animó a ambas, pues ya estaban pensando en comprar pinturas para la piel y brillos.





De esta forma, se coloca en la pizarra *Ordena* la actividad a realizarse y se enlistan los materiales. Después se trabaja con las pizarras *Transforma* y *Aplica*. En estas pizarras, se pone a prueba si los materiales funcionan o no, también se plantea un trabajo activo de prueba y error. En las pizarras, se pueden escribir y dibujar las consideraciones necesarias, ya sea para transformación o la aplicación. De no requerir estas, porque todo salga bien, se pueden dejar sin dibujo. Por último, se utiliza la pizarra rosa *Explica*, para narrar y compartir todo lo que hicieron y sus conclusiones con la actividad. Es necesario saber que, al igual que en el trabajo de estrategia docente y del niño, la pizarra *explica* se puede usar durante todo el proceso, es decir, desde que se selecciona el motor cognitivo. No obstante, puede confundir a algunos padres su uso intermitente en el proceso, que fue lo que ocurrió; muchos padres lucían asustados y nerviosos cuando se hizo ese uso en el diagrama-juego. Esto atiende a que los padres ya tienen bien estructurados sus procesos de pensamiento y les cuesta trabajo entender la evaluación constante, por tal motivo, se sugiere empezar con el uso de la evaluación al final de la actividad y, cuando ya se sientan más seguros, ir cuestionando qué se está haciendo cada vez que se requiera.

La pizarra *Explica* puede causar muchas dudas, pues se plantea de una forma muy diferente a la que se está acostumbrado a trabajar la evaluación. Al docente y educadora les puede causar al principio confusión, pero, cuando den cuenta que esta pizarra le sirve de apoyo, será más fácil. No obstante, a los padres se les puede dificultar más su uso, por eso en el siguiente apartado se hablará de la evaluación y de las adaptaciones o consideraciones con cada estrategia.

3.4 Evaluación y estrategia

A continuación, se describirán las complicaciones de la evaluación por las cuales se atravesaron antes de poder llegar a una comprensión holística de la evaluación y entenderla dentro de un sistema. Se comparte este difícil camino para que se entienda

por qué se apuesta a esta forma de evaluación que produce, en el pequeño, aprendizajes y no traumas o clasificaciones.

Todo inició cuando se pensó en la evaluación, debido a que las educadoras decían hacer evaluaciones constantes y al final de semestre. No obstante, se observó que las educadoras no realizan evaluaciones. Por tal motivo, la primera pretensión apelaba a la importancia de elaborar un diseño de evaluación que pudieran realizar las educadoras y les sirviera como sustento de sus actividades de aprendizaje con los padres de familia. Ante esta situación, se pensó en llevar a cabo un portafolio de evidencias, rúbricas por actividades y una lista de cotejo que apoyara al seguimiento de lecturas.

Se diseñó una rúbrica, la cual se mostró a las educadoras. Una de ellas comentó que la evaluación por rúbrica estaba bien, pero que necesitaría ampliarla más, puesto que la rúbrica exenta respuestas que, en los pequeños de preescolar, suelen no poder predecirse. Además de que hacer una rúbrica por cada actividad se volvía inaccesible, pues las educadoras deben de cumplir con otras actividades y no tenían tiempo para dedicarle.

Después de la aplicación de la primera actividad, se identificaron problemas para realizar la evaluación. Debido a que ésta resultaba muy rígida y los niños respondieron de una forma más dinámica. Atendiendo a las necesidades de los niños, se comienza a cambiar el diseño de los instrumentos de evaluación para que sea funcional.

Este fue un trabajo de prueba y error, pues se llegó a diseñar instrumentos diferentes. En el primer formato, se trabajaba con una tabla sencilla con los rubros necesarios para la planeación y para la estrategia. Después se pensó en hacer un diseño más dinámico. Inspirado en el material didáctico diagrama-juego, se decidió utilizar la figura de un hexágono para cada rubro y se le asignó un color. En este cambio, se agregó a la evaluación los cuatro pilares, ya que a las profesoras no les quedaba claro en qué momento de las actividades ellas verían estos o cómo se trabajan en la estrategia. Se agregó información como apoyo



para que se identificaran de manera más fácil los cuatro pilares. Sin embargo, esto complicaba más el diseño de planeación.

De esta forma, se rediseña el instrumento. Se le hace saber al niño de manera clara cuál era el objetivo de la clase, dejando de ser sólo tema del docente. Esto atiende a que, al hacer la revisión, se identificó una incongruencia con respecto al enfoque filosófico holístico, pues éste trata, de manera integral, a los participantes de la educación. En la educación preescolar, no se hace partícipe al niño, por lo que sólo se identifica su necesidad, se planea y se evalúa, siendo ésta no una evaluación, sino una calificación, pues, si se quiere que realmente sea una evaluación el niño debe de participar en ella ¿De qué otra forma puede ser consciente de sus aprendizajes y áreas de mejora?

Sin embargo, existía la duda de qué tan viable es que un niño de edad preescolar evalúe su desempeño en una actividad ¿Realmente lo identificaría? ¿Realmente le serviría para mejorar su desempeño? Dado que se está trabajando con la lectura y se propone que el niño desarticule y reflexione en las actividades, se apela a que realizar la evaluación junto con el niño de las actividades es viable. En ese momento, se decide que el niño participará de la evaluación de su actividad para ser congruente con el enfoque filosófico holístico, con el enfoque cultural visual y con el fin de la lectura: la apropiación. Si se recuerda el capítulo dos, se habló de la apropiación lectora y de que ésta se logra cuando el individuo es consciente del uso que le da a esta. Por lo tanto, es necesario hacer partícipes a los niños de las actividades, estrategias y de la evaluación que también hace de la lectura. Así el niño podrá apropiarse de los soportes lectores que más le funcionen.

De esta forma, se hicieron las modificaciones. Así pues, se propone hacer una rúbrica sólo para la evaluación sumativa y listas de cotejo para la evaluación inicial y formativa. Se diseñó un instrumento de evaluación como un panel de logros por niño. El resultado de cada actividad se puede ir sumando a las demás, logrando su refuerzo y complejizando

e individualizando el aprendizaje. Al momento de llevar a cabo la evaluación con los niños, no se encontró dificultad en reconocer su desempeño por parte de los pequeños, salvo el caso aislado de dos pequeños. Uno de ellos, diagnosticado con retraso mental, pese a que le costó trabajo entender las indicaciones, hizo un esfuerzo, logró concluir la actividad y darse cuenta de que podía concluir su trabajo.

Fue interesante que los niños más inquietos, al momento de evaluarse, ya mostraban una sonrisa pícaro y se les veía muy ensimismados pensando. Como las preguntas estaban relacionadas con los objetivos, las actividades y con la lectura, ellos sabían que no habían seguido las indicaciones. Con una sonrisa nerviosa, contestaban, al momento de evaluarse, que lo habían hecho correctamente. Al cuestionarlos por qué se reían, cambiaban su evaluación diciendo -Bueno, no es cierto, pero ya no va a pasar-. Lo cual demuestra que son conscientes de sus acciones y que algunos son muy astutos, pues manipulan sus acciones para evitar problemas.

Por otro lado, el formato de evaluación resultaba ineficiente por lo que se pensó en hacer otro más, en donde la lista de cotejo funcionara como un gran hexágono dividido en varios aspectos. Se trasladó la lista de cotejo de los estilos de trabajo del proyecto spectrum. Al parecer, de nuevo el formato de evaluación no fue funcional, pues la forma dificulta mucho su utilización. Se pensó en cambiar nuevamente el formato, pues durante esta actividad ocurrieron acciones fuera de las pensadas que impactaron en los resultados. Aunque es muy buena la lista de los estilos de trabajo del proyecto Spectrum, es necesario que exista un apartado que permita realizar las observaciones, como en el otro formato, por lo que se diseñó un nuevo formato de evaluación.

Pese a los hallazgos y los avances en los niños, aún se tenía la problemática del formato para la evaluación. La rúbrica sirve para evaluar los procesos, pero no es eficaz ante la diversidad de situaciones que suceden en preescolar, ya que el humor o las





distracciones en esta etapa son más influyentes en el desarrollo del pequeño en clase.

Por otro lado, reflexionamos en que siempre se dice que se deben de evaluar los procesos, pero realmente ¿Qué son los procesos en las artes con enfoque cultural y de los estudios visuales? ¿Cómo se identifican dentro del enfoque holístico? ¿Dónde están los procesos y la dialógica de estos? Esto llevó a pensar en que el enfoque holístico rechaza una evaluación lineal.

El currículo de este trabajo se compone por un enfoque filosófico holístico, por un enfoque de enseñanza de los estudios visuales y, para alcanzar los objetivos de aprendizaje, se usa a la lectura. Estos tres aspectos se deben de pensar de manera diferente. De hecho, muchas veces se escucha decir que las artes no se pueden evaluar de la misma forma que las demás disciplinas.

En efecto, los procesos educativos de las artes (y en la lectura misma), aun cuando sean solo ejercicios visuales y plásticos, no tiene un proceso lineal. En el capítulo dos, se mencionó que el proceso lector no es consecutivo y que varía de acuerdo a la apropiación que el individuo vaya adquiriendo en su desarrollo y dependiendo de su cultura. Esto ocurre de igual manera en las artes. En el capítulo uno se explicaron las inconsistencias de usar el enfoque holístico y someter la evaluación a instrumentos inapropiados. Por ello el problema que se tenía era el diseño del formato, no de la evaluación, pues lo niños estaban respondiendo a ésta muy bien.

Es entonces que se revisaron de nuevo las propuestas. Algunas rompían con el esquema, pero se volvían ineficientes. Lo importante en la evaluación son los procesos, pero los procesos en nuestra propuesta son complejos. Así, nos hemos apoyado en algunos conceptos de la complejidad para el diseño de la estrategia y del currículo, lo que nos llevó a pensar: los procesos en nuestra propuesta didáctica son procesos sistémicos, no estructuras; las evaluaciones que se realizaban atienden a estructuras. Las artes, la lectura y el enfoque holístico no son estructuras, son sistemas que se han abierto

y unido entre ellos para formar esta estrategia cognitiva de enseñanza aprendizaje. Por tal motivo, el formato debe de permitirse entenderse como un sistema donde, si bien se necesitan nodos determinados, también debe de haber nodos abiertos, constantes desde que se piensa en la actividad. Por lo que se decidió tomarse más tiempo para hacer el formato utilizando la forma del diagrama-juego que ya tenía la planeación y jugar con los elementos y sus relaciones, así como con los colores.

En la parte de la evaluación, se llegó a un acuerdo con las educadoras para evaluar en tres niveles; competente avanzado, competente en progreso y competente en mejora. De esta forma, se realizaron los últimos cambios solicitados por las educadoras y se hizo la entrega de los nuevos formatos, las consideraciones y adaptaciones.

3.4.1 Instrumentos de evaluación para el docente

Los instrumentos usados de la estrategia lectora para el docente son la lista de cotejo de lecturas, el instrumento de planeación para talleres/rincón, su respectivo instrumento de evaluación, el instrumento de planeación para proyecto y su instrumento de evaluación (revisar fig. 1.22).

Primeramente, la lista de cotejo de lectura es una tabla que trabaja con los géneros y categorías de lecturas, así como opciones de contenedores lectores. De este instrumento se deben de tener uno por cada participante. Estas listas de cotejo de lectura se utilizan durante todo el ciclo escolar. Permite identificar las prácticas lectoras de los participantes e ir concluyendo una perspectiva de la comunidad lectora (revisar fig.1.20).

Las listas de cotejo están constituidas de esta forma. En la parte superior, se encuentran celdas que tienen dibujos sobre soportes lectores: libro, revista periódico, gaceta, ebooks, blogs, enciclopedias, diccionarios, atlas, recetarios y manuales. La parte lateral izquierda se encuentra dividida en los dos géneros: el informativo y el literario. En esta misma parte lateral

izquierda, se encuentran las categorías correspondientes a cada género. En género literario, se encuentran cuentos de aventuras y viajes, clásicos, de la vida cotidiana, de terror, históricos, mitos y leyendas, poesías, rimas y canciones, palabras y teatro. Para el género informativo, las categorías son la naturaleza, el cuerpo, los números y las formas, los objetos y su funcionamiento, las personas, las historias del pasado, los lugares de la tierra y del espacio, las artes y los oficios, juegos actividades y experimentos y crónicas y reportajes. Estas consideraciones se toman de la clasificación de los libros del rincón según SEP.

Los dueños de las listas colocarán una marca en las coincidencias entre soportes lectores y categorías. Por ejemplo, si se hace una lectura de un manual sobre la categoría de las artes y los oficios, se aplica una marca. En la escuela, las educadoras decidieron tener una lista grupal y anotaban las lecturas que hacían. De esta forma, se fueron incrementando el acervo de libros de temas con los que no se contaba, como del cuerpo humano (fig. 1.24). La resolución de las educadoras por tener una lista de cotejo grupal y no individual se debió a que los padres apoyaron con el registro de los libros en sus casas. Esto queda a consideración de las educadoras o del docente, de preferencia se sugiere que se tengan una lista por integrante. No obstante, dependerá de las posibilidades de cada contexto, determinadas en el mapa rizomático.



fig.1. 24 Lista de cotejo de lecturas de preescolar tres.



Las listas de cotejo de lectura se observan constantemente para intercambiar lecturas o compartirlas. Se *evalúa*, por así decirlo, cuando se requiere revisar su funcionamiento o se tiene alguna solicitud de soporte o categoría. Esto lo determina las necesidades de la clase, es decir, si de pronto en una actividad se necesita un libro que no se posee, se les cuestiona a los niños sobre si ya han leído algún otro soporte que puedan compartir, entonces ellos podrán decir si poseen algún soporte. Esto pasó con una madre y su hija que, al enterarse que su compañera quería hacer algo con respecto al motor cognitivo del *cuerpo*, identificaron ambas que tenían un libro del cuerpo que habían leído y colocado en su lista. La madre primero lo prestó, después nos enteramos que lo donó.

Entonces, se evalúa no por la cantidad de libros, sino por la relación que estos puedan tener dentro de la comunidad. Se cuestiona ¿Nos han funcionado las lecturas para nuestro aprendizaje? ¿Hemos podido compartir lecturas? ¿Hemos conocido nuevas categoría y nuevos soportes? Las respuestas van en tres dimensiones: si, no, más o menos. Lo que procede es que, si se contesta que no en alguna, se invita a cuestionar por qué y a tratar de que dicha respuesta cambie. Por ningún motivo se califica la lista de cotejo, sino que se invita a los niños a compartir. Si alguien no ha logrado conocer un nuevo soporte, se revisa quien ya lo ha leído, y éste lo comparte con sus compañeros.

El siguiente instrumento es la planeación para rincón o taller y su respectiva evaluación. En el apartado anterior, se explicó cómo traspasar la información del diagrama-juego a las planeaciones, se encuentran debajo de ellas en paneles de los colores correspondientes a la evaluación. Ésta atiende a sintetizar generalidades que se llevan en el diario de la educadora, basado en el proyecto spectrum, sólo se requiere marcar las correspondientes que se observen al utilizar la pizarra rosa de *Explica*. Además, se coloca un hexágono que atiende a *Observaciones*, por si se tienen observaciones alejadas de las sugeridas. Este formato atiende a que sea más fácil escribir el diario de la educadora y que no les lleve mucho tiempo en las actividades de la clase.

Se colocan tres posibilidades de motor cognitivo, pues se piensa en que en un instrumento se pueden poner tres

actividades a fin de no llenarse de papeleo. Las dimensiones para evaluar son competente avanzado (CA), competente en progreso (CP) y competente en mejora (CM). Recordemos que los niños constantemente se van a evaluar, por lo que se hacen anotaciones en la parte de *Observaciones* sobre las formas en las que se está evaluando el niño.

Para poner la evaluación final, que será la que piden los directivos, se hace uso de la pizarra rosa al final, y el niño se evalúa en su ejercicio, en cuanto si logró sus objetivos; de no lograrlos, qué fue lo que aprendió. Si el niño explica su proceso y objetivos o si logra decir en qué falló, se evalúa como competente avanzado (CA), es decir, el niño dirá que hizo un buen trabajo. Si duda en su proceso, objetivos o en decir en qué falló, se evalúa competente en progreso (CP), es decir, el niño dirá que lo hizo más o menos. Si le cuesta trabajo explicar su proceso, objetivos o en decir en qué falló, el niño dirá que le hace falta trabajarlo más; sin embargo, antes de evaluarlo como competente en progreso (CP), se debe revisar en las *Observaciones*, cuántas veces requirió de la pizarra rosa y por qué se hizo uso de ésta. Dependiendo de estas revisiones el docente o la educadora definirá si es competente en mejora (CM) o en progreso (CP), ya que nuestra experiencia nos demostró que algunos niños a esta edad se exigen mucho y pocas veces reconocen sus logros, ya sea porque se encuentran estresados por los padres o porque así es su personalidad. Por ningún motivo, hacer uso de la pizarra rosa determina si lo hizo mejor o no. Puede que un niño use mucho la pizarra y esto no determina si es competente avanzado (CA) o en mejora (CM). El uso de las pizarras depende de la función y relación dentro de la ejecución; es cualitativo no cuantitativo.

Lamentablemente, se solicita esta evaluación y se tiene que cumplir, pero, como tal, se busca que la evaluación se piense no como el fin de un proceso de aprendizaje, sino como un verdadero proceso que inicia desde que se planifica la actividad; lo importante es la continuidad del aprendizaje de forma abierta. Aún no se cuenta con una mejor manera de trasponer esta evaluación, pero se espera continuar investigando para poder dar una mejor propuesta.

3.4.2 Instrumentos de evaluación para el niño

Los instrumentos empleados en el rincón por el niño son la lista de cotejo de lecturas, la pizarra de Explica y una tarjeta final donde describe su proceso y, en conclusión, determina a partir de las tres dimensiones de evaluación que son: bien (CA), más o menos (CP) y necesitamos trabajar más (CM). Esta tarjeta también tiene dibujos que el niño puede identificar (fig. 1.25).



fig.1. 25 Tarjeta de evaluación.

La lista de cotejo de lecturas se trabaja de la misma manera que en la estrategia docente, sólo que al evaluarse se utiliza la tarjeta final y se deja que los niños platiquen entre ellos sobre sus prácticas lectoras. El docente sólo escucha y comenta sobre lo que vaya escuchando siempre y cuando se le solicite su intervención.

El docente debe estar atento escuchando las conversaciones de los niños en caso de surgir algún posible conflicto, ya que algunos niños pueden comentar que han leído más que algún compañero y hacer sentir mal a su par. En esos momentos, el docente interviene recordándoles que el que tenga más lecturas puede compartirlas y que se trabaja con respeto. Lo que les tiene que quedar claro a los niños es que cuando ellos trabajen en el rincón con sus listas de cotejo, no deben de competir, sino, compartir.

Para la evaluación, se explicó anteriormente que la pizarra de Explica sirve para dar cuenta de lo que se está haciendo. En este caso, el niño sabrá cuándo usar la pizarra, a menos que solicite el apoyo del docente, entonces éste hará uso de la pizarra. El docente o educadora observa el uso que haga de la pizarra y, al final de la actividad, se le preguntará al niño que evalúe su trabajo. Él explica su proceso y concluye con la tarjeta final, si lo hizo bien (CA), más o menos (CP), y si le hace falta trabajar más (CM). Se anotan sus observaciones.

3.4.3 Instrumentos de evaluación para el padre de familia

Los instrumentos para usar por los padres de familia son lista de cotejo de lectura y la tarjeta final de evaluación. En la lista de cotejo de lectura de la familia, se propone que se haga uso como lo hicieron las educadoras. Es necesario que esta lista y los trabajos se realicen dentro de una unión familiar, considerando las actividades como proyectos familiares. No es necesario que se realice diario, sino, cuando sea conveniente, por ejemplo, un fin de semana o en días de asueto.

Arriba se comentó que se recomendaba que la familia clasificará según su conveniencia los libros. En la lista de cotejo, se pueden hacer variaciones en las categorías para que correspondan a la clasificación de la biblioteca familiar. No obstante, compartimos las mismas rúbricas y no afectó las categorías solicitadas en la lista de cotejo. Los padres respondieron las listas e incrementaron sus lecturas y soportes con sus hijos. Esta lista de cotejo sólo la evalúan los integrantes de la familia con la tarjeta final. Se cuestionan en determinado tiempo ¿Cómo van con la lista? Bien, más o menos o necesitan trabajar más.

También, como ya se mencionó, puede que los padres no entiendan cómo evaluar constantemente. En caso de que se les dificulte la evaluación holística, pueden evaluar sólo con la pizarra rosa *Explica*, donde todos expongan qué fue lo que hicieron y, al final, utilicen la tarjeta final de evaluación, donde concluyan cómo fue su proceso de trabajo y su producto final: lo hicieron bien, más o menos o necesitan trabajar más.

No hay respuestas correctas en este trabajo, sólo situaciones adecuadas, que se tienen que pensar y continuar trabajando. Esto es importante, pues se observó que muchos padres al realizar la actividad no se cuestionaban de igual forma que los niños, pues estos ya habían aprendido a hacerlo. Los padres creían tener una respuesta “correcta” para todo. Por ejemplo, con un libro de animales, una de las madres corrigió a su hija cuando se le cuestionó si en el libro había algo que pudiera probarse con el sentido del

gusto. En ese momento, la niña respondió que sí, y la madre rápidamente le dijo que no. Se cuestionó a la niña qué era lo que se podía probar, y ella dijo: la comida del conejo es una zanahoria. La madre, apenada y un poco molesta, reconoció su error.

Lo importante es que platiquen sobre sus experiencias, ideas, que compartan aprendizajes, lecturas, actividades culturales, ya que lo más valioso que se puede hacer con los niños es compartir. Eso se puede asegurar y se espera seguir haciéndolo, por ello se pide que el aprendizaje no tenga un fin con la evaluación.



Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se tuvo dos diferentes tipos de resultados debido a la forma en la que se fueron replanteando los hallazgos, algo que se considera necesario compartir, pues, aunque estamos acostumbrados a las conclusiones o evaluaciones desde la perspectiva de la culminación total y absoluta de las investigaciones (o de la propia educación), el planteamiento holístico invita a pensar en un sistema abierto e inacabado.

Los primeros resultados apuntan a los logros obtenidos; los segundos muestran las necesidades para darle una continuación a los hallazgos que, debido a los tiempos determinados para la investigación, aún no han sido trabajados, pero siguen ahí.

Atendiendo a los primeros, los logros sucedieron a partir del replanteamiento teórico. Este cambio dio la oportunidad de ofrecer un trabajo más congruente a los planteamientos filosóficos y teóricos. Cuando se fija una postura filosófica educativa, se requiere modificar y cuestionar a su vez las posturas teóricas que acompañan a ésta. El trabajo educativo debe ser congruente de acuerdo a su función, para que sea eficiente para todos los agentes educativos y para los niños.

Si bien una filosofía abre las posibilidades de entender el ser de la educación, hay que estar dispuestos a cambiar todas las partes del sistema que la conforman. Es necesario que los actores dentro de ella también compartan las bases de ésta y, aunque la reflexión parece ser obvia, se observó que esa obviedad es la que dificulta pensar en un sistema educativo de gran escala que logre cumplir con dicha percepción.

De igual manera, se observó que la importancia en estos momentos de crisis sistémicas es replantearse los conceptos y cómo estos funcionan dentro del sistema. De esta forma, se hizo un acercamiento a los estudios culturales que permiten cuestionar la reconceptualización de los nodos del sistema contextual educativo, así como darle importancia a las relaciones de poder que se dan entre estos. Se detectó que son



las relaciones dentro del sistema las que permiten la posibilidad de las formas educativas. Las relaciones de poder dentro del sistema educativo son el factor principal para hacer posible la educación. Cuestionar nuestras acciones dentro de estas relaciones de poder, nos permite ser más cautelosos en la misma investigación y pensar en las posibilidades educativas.

Otro de los aciertos fue el acercarse a los estudios visuales, lo cual permitió tener una postura diferente ante las artes. Estas posturas permiten centrarse en las realidades de las imágenes dentro del sistema comunicativo. Más allá de denotar deficiencias, permitió entender la necesidad de abordar dichas situaciones para un trabajo centrado en la conformación de la mirada del niño. Si bien se hicieron aproximaciones a los estudios visuales que aportaron grandes aciertos, también es cierto que aún falta mucho por recorrer en los mismos.

También la investigación permitió replantear las formas en las que se realiza la educación y la evaluación. Debido a los enfoques filosóficos y teóricos, se cuestionó las formas en las que se ejerce la educación, en sus instrumentos y aplicaciones. Es importante acotar que los instrumentos que se utiliza en el ámbito educativo preescolar para las artes son incongruentes con los enfoques, por lo que, se dio a la tarea de buscar las mejores formas de hacer que estos instrumentos fueran más acercados a los enfoques del proyecto. Pese a la ardua labor de diseño y prueba, aún no se puede concluir que los instrumentos aquí mostrados sean los más adecuados para cualquier contexto. Aún se debe de seguir trabajando con la reconceptualización de los instrumentos de planeación y de la evaluación propiamente.

Esta investigación generó un material didáctico que en un principio fungía con un papel de auxiliar en algunas clases. Más tarde, se logró dar cuenta de la importancia y coherencia que estos debían de tener para sustentar las estrategias y los

mismos planteamientos. El material didáctico en preescolar es el instrumento imprescindible para concretar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, también se percató que se requiere poner atención a las cualidades de los niños para ser incluyentes. No sólo se aplica al momento de la enseñanza, también se requiere poner atención de lo mismo para la generación de los materiales didácticos. De igual forma, al diseñar las estrategias se deben de considerar las diversas condiciones de los niños y la función del espacio y tiempo. Partir de un diseño rizomático permitió visualizar el contexto de actuación educativa y sus posibilidades, ya que canceló el trabajo vertical y permitió entender de manera horizontal el todo del contexto educativo, lo que permite la consideración de nuevas estrategias.

Como consecuencia del temblor del 19 de septiembre del 2017, se contribuyó con la realización de actividades y se realizó la lectura de cuentos sobre apoyo entre pares. Tiempo después, se encontró con una perspectiva del uso de la lectura en situaciones de emergencia, que bien podría ser otro uso estratégico, pero se debe de estudiar más al respecto para determinar sus posibilidades. Existe la biblioterapia de intervención, que es la que se realiza con víctimas de desastres naturales o conflictos armados. Brenda Bellorín y Carmen Martínez nos comparten su experiencia de la lectura en el deslave del estado de Vargas de Venezuela en 1999, donde a través de la lectura, apoyaban a la gente a reconstruir sus realidades²¹⁷. Esta es una posibilidad estratégica que se puede usar. En el caso del proyecto, no se reflexionó en lo que se había realizado hasta tiempo después, por lo que no se consideró dentro de las estrategias de lectura, pues no se trabajó de manera consciente.

Por último, los conceptos que más proporcionaron apoyo en la enseñanza y en las estrategias de lectura fueron *compartir*

217 Brenda Bellorín y Carmen Martínez, Comunidades lectoras: Guía para propiciar la lectura en su entorno, primera edición en pasamanos (México: CONACULTA, 2010), 25, 26.

y aprender. Compartir es el eje más importante dentro del enfoque filosófico y teórico. Compartir hace pensar en una educación más horizontal y en acciones de la comunicación y de las artes. Al final, se logró hacer propios los conceptos y se compartieron conocimientos mutuamente con los niños sobre las artes y sobre la lectura.

Ahora, concierne hablar del trabajo que se inició y que, como tal, aún no queda concluido, pero formará parte de la continuación de este trabajo. Al igual que el enfoque holístico o el mapa rizomático, esta investigación queda abierta para seguir conectando con otros nuevos hallazgos.

Como se mencionó más arriba, aún se debe reconceptualizar la evaluación a una realidad de función, no al ilusorio en el cuál es usada. Falta a su vez realizar un trabajo más elaborado de los instrumentos de la planeación y de la evaluación propiamente dicho. Se tiene que cuestionar si es necesario cambiar el término o sólo replantear sus usos dentro de la educación holística y dentro de las artes.

También se comenta que hace falta adentrarse más en el campo de los estudios visuales a fin de poder pensar ya propiamente en el diseño de un currículo dentro de las artes. Si bien, en la presente investigación, se pensó en un replanteamiento curricular, no se llevó a cabo al cien por ciento, debido a que esto implicaba un estudio más cauteloso. Lo cual no era objetivo, pues sólo se requería que la clase se acercara más a los estudios visuales. Sin embargo, al término de esta investigación, queda planteada la necesidad de un abordaje más circunspecto en cuanto a esto, pues también se debe de considerar que “un currículo holístico es interdisciplinar e integra las perspectivas globales y de la comunidad”²¹⁸.

Los beneficios de pensar en un diseño curricular dentro de los estudios visuales implican poner interés en las formas de ver y actuar del niño, lo cual posibilita mejoras en las estrategias didácticas. Permitirán no sólo hacer adecuaciones

a un currículo de la SEP, sino ser motores de un currículo que va encaminado a los mismos fines educativos. Esto permitirá que las estrategias cognitivas, organizativas y lectoras se puedan fusionar, relacionar con otras estrategias, o bien cohesionar a un diseño metodológico de enseñanza de las artes en la etapa preescolar. Pensar en una propuesta curricular permite conectar ya no con nodos dentro del sistema educativo de la SEP, sino, más bien, conectar un sistema de enseñanza con otro.

Otra de las tareas pendientes es que, para poder sustentar la creación de una propuesta curricular, se requiere poner a prueba esta perspectiva dentro de poblaciones más grandes. Nuestras estrategias fueron puestas a prueba en un contexto con una población muy pequeña de niños. Esto atiende a que, con niños en etapa preescolar, se requiere del trabajo investigativo con una población pequeña, debido a que se quería entrar y salir constantemente del campo. Esto puede generar confusión emocional en grupos grandes de niños. Cuando en un grupo se cambia constantemente de docente o de formas de enseñanza, los niños tienden a mostrarse más inquietos e inseguros, pero ante un grupo pequeño el impacto es menor. Ahora que ya se tiene un trabajo inicial y que se conocen las necesidades e implicaciones de su uso, se puede llevar a poblaciones mayores. La meta es poder trabajar con estas estrategias y con el material didáctico en poblaciones de escuelas públicas, donde la asistencia es de 30 niños en etapa preescolar.

Por otro lado, se observó que la metodología de investigación acción (IA) no fue tan funcional para lograr la apropiación de las estrategias por parte de todos los agentes educativos. De ahí el cambio a la Investigación acción colaborativa (IAC). La razón se basa en que la IAC permite la participación de todos los agentes educativos y de los niños, alejándose, como tal, de la percepción de sujetos de investigación y haciéndolos más participativos en la construcción de su educación. Lo cual evidenció que, en las artes, esta participación es aún más solicitada. Así la IAC es:

218 Fredy H. Womper, *Educación holística: selección de artículos y publicaciones*, Universidad de Málaga (Chile: Grupo Eumed, 2011), 42.



El proceso de construcción y desarrollo de conocimiento donde ambas partes, investigador y actores locales forman parte de una misma unidad de observación: una comunidad emergente de conocimiento que vive el proceso de generarse nuevas preguntas de su realidad social para transformarla²¹⁹.

Se pretende que a partir de la IAC, hay mayores posibilidades de apropiación de los agentes educativos, así como, poner a prueba la estrategia organizativa con el uso del mapa rizomático con todos los actores.

Por último, se quiere acotar en lo que de manera personal dejó esta investigación. Hablar de la experiencia de investigación pone a reflexionar en el estado en el que se encuentra el sistema educativo. Invita a pensar en la práctica educativa como una emergencia. Cabe destacar que se piensa distinta a lo que vendría a ser una educación de emergencia, que es la que se suscita dentro de conflictos bélicos o desastres naturales. Se piensa en una emergencia educativa ante un sistema en crisis donde sus agentes tienen una función de apéndices, dejando en total vulnerabilidad a los niños. Sobre todo, pensando en niños de clases medias a bajas que son la mayoría de la población infantil en México.

Esa fue la experiencia, y estoy segura de que muchos han pasado por lo mismo, se han encontrado motivados y listos para trabajar en la educación, porque hay un amor por las artes, por compartir la experiencia de trabajo que uno ha realizado en su vida profesional. No obstante, al llegar al sistema educativo, encontramos un ambiente poco gratificante, pero, aun así, persistimos, porque creemos en nuestra disciplina y en lo que aprendimos. Sin embargo, es necesario dar cuenta que se requiere de reconceptualizar una vez más y que nuestras percepciones son parte del ilusionismo educativo. La realidad es que, ante la crisis educativa, debemos cuestionarnos a nosotros mismos el papel que ocupamos en esta red sistémica, para evitar ser apéndices.

Se sabe que existen escuelas que poseen programas maravillosos y currículos donde las artes tienen un lugar privilegiado, pero estas escuelas son las de menos acceso económico, y en ellas asisten una minoría de población. Por lo tanto, hay una responsabilidad educativa latente con las escuelas públicas y privadas que atienden a niños cuya educación parece estar en desventaja frente a estas opciones, pues no todas las escuelas privadas aseguran ser de calidad. Más bien, existen escuelas con cuotas accesibles y que cubren las necesidades (que no una pública normal no podría) de familias donde todos sus miembros trabajan, pero no pueden costearse una colegiatura alta.

Esto evidencia que la oferta educativa y las posibilidades de acceso a una educación se ven afectadas por la situación económica de la mayoría de la población. Tomo, al final, una acotación al respecto, pues fue lo que tuvo más impacto para la culminación de las propuestas estratégicas. Las crisis educativas son afectadas en México por las crisis económicas. Si bien otros países como Corea han apostado al fortalecimiento de la educación para una mejora económica, en México, se cuestiona si esto es posible, dado que se piensa que el fortalecimiento económico mejora la posibilidad de una educación de calidad. De igual manera, la incidencia de las artes en otros países se piensa como una mejora para la educación, pero la actitud real (no la discursiva) de los agentes educativos mexicanos evidencia su creencia de que primero se debe mejorar la educación para después poner atención en las artes. Probablemente, estas perspectivas sean recíprocas y cíclicas. Sin embargo, invita a repensar las acciones a tomar para poder afrontar dichos paradigmas.

Se nos plantean crisis, cambios educativos, necesidades de reformas, necesidades económicas y más discursos, pero, al final, nos preguntamos ¿Realmente estamos listos para afrontarlo todo? ¿Estamos listos para lo inesperado? Si no es así, qué esperamos.

219 Almaguer Kalixto, Patricia Eugenia, “Cibercultur@ e Investigación-Acción Participativa: Intersecciones metodológicas para el desarrollo de comunidades emergentes de conocimiento local” *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XIX, núm. 37, Universidad de Colima (2013):131.



Fuentes de consulta

1. Abero Laura, Lilían Berardi, Alejandra Capocasale, Selva García Montejó, Raúl Rojas Soriano. Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Uruguay: CLASCO, 2015.
2. Almaguer Kalixto, Patricia Eugenia, “Cibercultur@ e Investigación-Acción Participativa: Intersecciones metodológicas para el desarrollo de comunidades emergentes de conocimiento local” Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XIX, núm. 37, Universidad de Colima (2013): 129-164.
3. Bellorín, Brenda y Carmen Martínez. Comunidades lectoras: Guía para propiciar la lectura en su entorno. Primera edición en pasamanos. México: CONACULTA, 2010.
4. Bueno García, Mercedes , Fátima López Tapia, Cristina Martínez Palomares, Paola Moreno Álvarez. “Psicología teórica, neuropsicología del color”, Universidad de granada. (2006): ____ . https://www.ugr.es/~setchift/docs/cualia/neuropsicologia_del_color.pdf
5. Brea, José Luis, ed. Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Reimpresión. España: Akal, 2015. Revisar WJT Mitchell. “No existen medios visuales”. 17-25. Keith Moxey, “Estética de la cultura visual en el momento de la globalización” 27- 37. Philip Armstrong, “ ¿Una epistemología de los estudios visuales?: recepciones de Deleuze y Guattari” : 116-130. Juan Martín Prada, “La enseñanza del arte en el campo interdisciplinar de los estudios visuales” 131-141. Anna María Guasch, “ Doce reglas para una nueva academia: la nueva historia del arte y los estudios visuales” 59-74.
6. Casanova,Hugo. “Expertos analizan el nuevo modelo educativo” 15 de noviembre del 2016, Boletín IISUE. <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=4514>
7. Casanueva, Mario y Bernardo Bolaños (comps), El giro pictórico: Epistemología de la Imagen, México: Anthropos-UAM, 2009.
8. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Encuesta nacional de lectura y escritura 2015- 2018. México: CONACULTA, 2015.
9. Constitución política de los estados unidos mexicanos, Última Reforma DOF 29-01-2016.



10. Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español, 2006.
11. Chaves, Sienna, Adriana Pérez García, Leonardo Rodríguez Torres, Juan Mojica Arias comp. La imagen como pensamiento, 1a ed. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2015. Revisar, Humberto Chávez Mayol, “Re-conocer; apuntes, estrategias y tácticas”. 41-49.
12. Deleuze Gilles y Félix Guattari, Rizoma, 1.a Reimpresión. México: Fontamara, 2016.
13. Dussel, Inés, Abramowski Ana, Igarzábal Belén, Laguzzi Guillermina. La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? __: INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (C.A.I.E), 2010.
14. Eisner, W Elliot. El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en al transformación de la conciencia. 5.a ed. España: Paidós, 2015.
15. Estévez Nénninger, Etty Haydeé. En enseñar a aprender: Estrategias cognitivas México: Paidós, 2002.
16. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Estado mundial de la infancia 2016: Una oportunidad para cada niño. Nueva York: UNICEF, 2016.
17. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, Estado mundial de la infancia 1999: Educación (Nueva York: UNICEF, 1999), 11.
18. Fondo de las naciones unidas para la infancia, Informe anual 2015 UNICEF-México. México :UNICEF ,2016.
19. Gardner, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1994.
20. Gardner, Howard. El proyecto spectrum: Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles. Madrid: Morata, 2000.
21. Gardner, Howard, David Henry Feldman, Mara Krechevsky comps. El proyecto spectrum: Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil. Madrid: Morata, 2001.
22. Garrido, Felipe. El manual del buen promotor: una guía para promover la lectura y la escritura, Primera reimpresión. México: Edukal, 2013.





23. Gonzalbo, Pilar. La educación de la mujer en la nueva España, Antología. México: SEP, 1985.
24. González, Javier. Arte y cognición. México: Fontamara, 2016.
25. González, Juan C. Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: Categorización, percepción y conceptualización. México: Siglo XXI, 2006.
26. Guevara, Gilberto. La educación socialista en México, Antología. México: SEP, 1983.
27. Guiseppe, Ídeo Nérec. Hacia una didáctica general dinámica. Argentina: Kapeluz, 1991.
28. Granjas-Castro, Josefina. “Contar y clasificar a la infancia: las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930” RMIE, Revista mexicana de investigación educativa, enero-marzo, vol. 14, núm. 40 (2009): 217-254.
29. Grieshaber, Susan y Gail, S. Cannella, coords. Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades. Colección educación y pedagogía. México: FCE, 2005.
30. Leff, Enrique. Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. 2006 doi. http://conceptos_sociales.unam.mx/conceptos_final/470trabajo.pdf
31. Lerner, Delia, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE, 2001.
32. Ley General de Educación, Reforma DOF 01-06-2016.
33. Mansilla Sepúlveda, Juan y Juan Beltrán Véliz, “Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas” Revista perfiles, tercera época, vol. 35 no. 139 (2012):
34. Martínez, Franklin, Ana María Silverio Gómez, María T. Burke Beltrán, Mayra Ojeda del Valle, Hilda Pérez Forest. Los procesos evolutivos del niño. La Habana: Pueblo y educación, 2001.
35. Matute, Esmeralda. Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas. El manual moderno, 2012. Revisar Julieta Ramos, “Psicobiología del procesamiento emocional”. 2.a ed. México: 65-86.



- 
36. Medina, María Beatriz, coord. Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia. Revisar Marie-José Chombart De Lauwe, “El niño ciudadano” México: CONACULTA, 2012. 161-171.
 37. Miranda, Fernando “Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades” Revista Digital do LAV - Santa Maria - año VI, n.11, p. 19-30 - set. (2013): 19-30. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734810724>
 38. Mitchell, W. J. T. Teoría de la imagen. Madrid: Akal, 2009.
 39. Morin, Edgar. “La epistemología de la complejidad” Gazeta de Antropología No 20, Texto 20-02 (2004): 1-20. <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>
 40. Morin, Edgar. El método 5: La humanidad de la humanidad; La identidad humana. 6.a ed. Madrid: Cátedra, 2014.
 41. Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO, 1999.
 42. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Educación 2030 Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Corea: UNESCO, 2015.
 43. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO, 2005.
 44. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “Hoja de Ruta para la Educación Artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística; construir capacidades creativas para el siglo XXI”, UNESCO, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.
 45. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, El estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO, 2016.
 46. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Manifiesto para las bibliotecas escolares de la IFLA, (UNESCO,1999) <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/libraries/unescoifla-library-manifestos/>

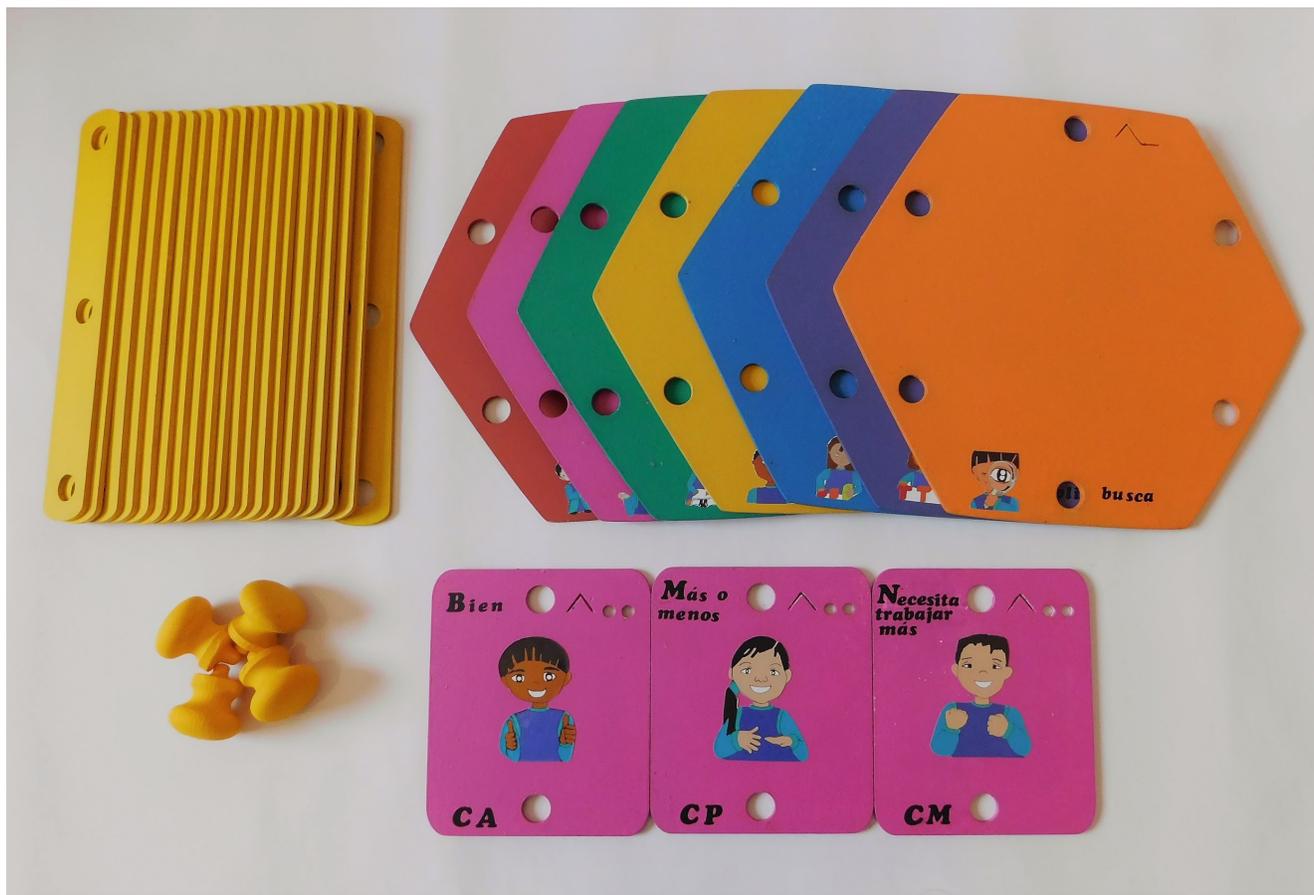
- 
47. Ornelas, Carlos. El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. 2.a ed. México: FCE, 2013.
 48. Ortiz, Hernández. 2011. “Impacto del color en la memoria de los niños preescolares”. UNAM, Vol. 7 año, No. 1 y 2. (2011):____.
 49. Petit, Michèle. Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural, 1.a ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: FCE, 2015.
 50. RAE, Diccionario de la lengua española, 23.a ed. <http://www.rae.es/>
 51. Sánchez-Ramos, Ma. Eugenia y Diana del Consuelo, Caldera González, “La significación del color y su importancia para la divulgación de la ciencia. Un enfoque cualitativo” Revista científica, Venezuela: Universidad del Zulia Maracaibo,, vol. 32, núm. 13 (2016) : 540-559.
 52. Secretaría de cultura, Secretaría de educación pública y Fondo de cultura económica, “Seminario de lecturas, lectores y bibliotecas en el siglo XXI” (seminario transmitido en vivo el 27 abril 2017) https://www.youtube.com/watch?time_continue=109&v=ZMOL6HW4Ui4
 53. Secretaría de educación pública. El modelo educativo 2016: planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP, 2016.
 54. Secretaría de educación pública, Manual apoyemos juntos. México: SEP, 2011.
 55. Secretaría de educación pública. Manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar . México: SEP, 2010.
 56. Secretaría de educación pública. Plan de estudios 2011: educación básica. México: SEP, 2011.
 57. Secretaria de educación pública, Programa recreativo. México:SEP, 1983.
 58. Secretaría de Educación Pública. Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. México:SEP, 2016.
 59. TEDx Talks, Serendipia: creatividad a través de lo fortuito; Guzmán López (Publicado el 8 jul. 2014) [https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=z\]kG9\]PSorA](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=z]kG9]PSorA)
 60. Vigotsky, Lev S. La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico. Décima edición. México: Coyoacán, 2015.





61. Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje: teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. 15.ª reimpresión. México: Quinto sol, 2013.
62. Wolf, Maryanne. “¿Cómo aprende el cerebro?” entrevista por Analía Llorente. BBC mundo, 23 enero 2017, <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38112045>
63. Womper, Fredy H. *Educación holística: selección de artículos y publicaciones*, Universidad de Málaga. Chile: Grupo Eumed, 2011.
64. Ziauddin Sardar, *Introducción a los estudios culturales*, Barcelona: Paidós, 2005





Material didáctico diagrama-juego





