

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

***EDUCACIÓN
ARTÍSTICA EN EL PRIMER CICLO
DE LA ESCUELA PRIMARIA: EXPRESIÓN O COPIA***

Tesis presentada por

Myrna Ortega Guzmán

Licenciada en Educación Primaria

Para optar por el grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Director de Tesis:

Mtra. Alma Dea Cerdá Michel

México, 2005

DEDICATORIAS

A mi esposo por ser un gran compañero y amigo en esta aventura.
Te amo.

A mis padres quienes siempre serán mi gran apoyo. Gracias. Los quiero mucho.

A mis hermanos y sobrinos por darme lo mejor y estar conmigo. Los quiero mucho.

A mi asesora de Tesis Alma Dea. Mil gracias por tu tiempo y dedicación.

A mis profesores y compañeros de la Maestría. Gracias por hacer significativo este tiempo.

A las profesoras y alumnos quienes abrieron las puertas de sus aulas y me permitieron entrar a la intimidad de lo cotidiano.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1 FUNDAMENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.	11
1.1 ¿Qué es la Educación Artística?	11
1.2 La actividad como unidad de análisis del trabajo de E.A. en la Escuela Primaria.	22
1.3 Metodología: Recopilación y análisis de los datos.	25
2 MOVIMIENTO, JUEGO TEATRAL, RITMO, COLOR: EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL PLAN DE ESTUDIOS 1993 Y PROGRAMAS DE PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA.	36
2.1 Plan de Estudios 1993.	36
2.2 Programas de Educación Artística primer ciclo de la escuela primaria.	39
3. UN CONTEXTO, LOS PROTAGONISTAS Y LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	48
3.1 La escuela.	48
3.2 Las Profesoras y los niños del 2º B y del 1º A.	52
3.3 El personal y la organización de la escuela.	52
3.4 Sobre la forma de trabajar las actividades de Educación Artística.	53
4. TRES COMPLEJIDADES EN ACCIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO EN EL AULA.	60
4.1 La enseñanza y las maestras: copia vs. expresión.	60
4.2 Los niños espontáneamente ante la actividad.	83
4.3 El contenido: ¿arte?	95
5. CONCLUSIONES	102
6. BIBLIOGRAFÍA	108
7. ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la Educación Artística está presente en los planes de estudio de educación primaria que fueron definidos a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa (1989-1994) y que están vigentes desde 1993. El Plan de estudios define la Educación Artística como una asignatura que aporta importantes elementos para el desarrollo integral de los niños al estimular su creatividad e imaginación y fomentar las experiencias expresivas y sensibles de los alumnos.

En las escuelas y, específicamente, en las aulas se implementan actividades de Educación Artística que pueden fomentar éstas y otras experiencias expresivas. A partir de mi experiencia docente puedo constatar que los profesores efectúan actividades variadas de Educación Artística en el aula; la diversidad de las actividades creó en mí un interés por conocer lo que sucede con la asignatura en el salón de clases. Comentarios de algunos compañeros constatan la diversificación de opiniones sobre la asignatura en el aula, al respecto, mencionan:

“Es cuando los niños recortan, pegan y colorean”

“Yo no sé tocar ni el timbre”

“Nosotros trabajamos los viernes con un cuaderno de marquilla”

“De teatro y danza...ni me digas, porque no se tocan en clase”

“Trato de implementar actividades donde los niños puedan expresarse”

“Hacemos papiroflexia”

En estas opiniones se aprecia diversidad de puntos de vista, lo cual provocó en mí el interés por saber qué sucede en el aula con la asignatura, cuestión que fue favorecida con el ingreso a la Maestría en la UPN en un contexto educativo propio para un proceso formal de investigación. Proceso de investigación que generó nuevas inquietudes y cuestiones por ahondar como el acercamiento a las producciones de los alumnos, a la opinión de las docentes y /o alumnos, que pueden ser recuperados en otro momento.

El estudio requirió fundamentarse en elementos teóricos que expertos en el tema han analizado y propuesto. Concretamente para la comprensión de lo que implica la Educación Artística, recupero los planteamientos de Acha quien propone al arte, la educación y los niños como aquellas tres complejidades que dan cuenta de la Educación Artística. Que pudieron ser analizadas en las actividades observadas que sustentan la investigación.

Los fundamentos teóricos aunados a una metodología de investigación de corte cualitativo; que implica entrar en el campo de acción de la escuela primaria para dar cuenta de las acciones cotidianas en el aula, se presentan en la investigación con una estructura que comprende tres complejidades: el arte; como contenido curricular a desarrollarse en el aula, lo educativo que hace referencia a la enseñanza o las estrategias metodológicas y, por último, los niños quienes responden ante la actividad de maneras diversas.

Las tres complejidades identificadas en las actividades desarrolladas en el aula interactúan y conforman los espacios para la asignatura, propios de cada grupo. El procedimiento de búsqueda contribuyó a esclarecer mis dudas y al mismo tiempo la investigación me situó en un camino de exploración.

El escrito se ha organizado en cuatro capítulos. En el primero se explican los fundamentos teóricos y metodológicos con base en los que se sustentó el trabajo. En un primer apartado se precisan las tres complejidades que dan cuenta de la Educación Artística (arte, niños y educación) que fueron referencia para la delimitación del objeto de estudio. En el segundo apartado se identifica a la actividad como unidad de análisis del trabajo de Educación Artística en la escuela primaria. Finalmente, en el tercer apartado se citan los principios metodológicos que orientaron la investigación de la cual se precisa una descripción.

En el segundo capítulo se presenta una panorámica general del Plan de Estudios 1993 y los Programas de Educación Artística de primer ciclo, como referente del que parte el docente para implementar actividades en el aula que hablan de espacios para la Educación Artística. Se hacen algunos señalamientos en cuanto a las tres complejidades que dan cuenta de la Educación Artística desde estos documentos.

El tercer capítulo hace referencia al contexto, los protagonistas y la forma de abordar las actividades en ambos grados con el fin de dar una referencia contextual de la investigación. En el cuarto capítulo se analizan las tres complejidades desde las actividades observadas. El primer apartado habla de la enseñanza y las profesoras en la que se identifican dos elementos que las caracterizan: copia vs. expresión. En el tercer apartado se citan las acciones espontáneas de los alumnos identificadas durante su participación en las actividades. Y, en el último apartado se reconoce que el arte no es precisamente el contenido abordado en las actividades.

En las conclusiones se identifican los espacios que abren las actividades de Educación Artística en el aula desde la interacción de las tres complejidades.

Planteamiento del problema y justificación

Dentro del quehacer cotidiano en el salón de clases, pueden percibirse ciertas tendencias que tienen que ver con el contexto de la propia escuela y el aula, las propuestas curriculares y la interacción social entre alumnos y maestros. Las actividades de Educación Artística que se desarrollan en las aulas de las escuelas permiten conocer los contenidos propuestos y desarrollados en clase bajo un estilo de enseñanza que invitan a los alumnos a un tipo de participación.

De lo anterior saltan las siguientes interrogantes: ¿Qué contenidos de la asignatura se priorizan? ¿Qué uso se le da a los recursos destinados para la

actividad? ¿Qué participación se procura en los alumnos? ¿Qué valoraciones hacen las docentes acerca de la participación de los alumnos? ¿Qué lenguajes artísticos están presentes en las actividades implementadas? En su conjunto, hacen referencia a la dinámica e interacción de las tres complejidades que dan cuenta de la Educación Artística (el arte, lo educativo y los niños) y permiten identificar los espacios que se abren en el aula mediante las actividades de Educación Artística en el primer ciclo de la escuela primaria.

Centro mi atención en el primer ciclo de la escuela primaria, primer y segundo grado, pues me parece interesante conocer cuáles son los acercamientos iniciales que los alumnos de la escuela primaria tienen con la Educación Artística; que contribuirá a conformar ideas de lo que es la asignatura; además de conocer que tipo de actividades reconocen y aprovechan la intensidad de los procesos creadores, imaginación y fantasía que los niños desde temprana edad manifiestan.

En las ochenta investigaciones con respecto a la asignatura, realizadas por egresados de Licenciatura y Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, no se encuentra ningún estudio sobre los espacios que se abren en el aula a través de las actividades de Educación Artística en el primer ciclo de la escuela primaria.

Salcido (1996) en un estudio realizado con docentes de ocho escuelas de educación primaria, encontró: que los docentes asignan de cero a una hora por semana a la Educación Artística; que las actividades que se realizan en el tiempo asignado para Educación Artística son las que representan facilidad para el docente y además están incluidas en la asignatura de Español (poesía, literatura y canto); que no existe una capacitación gradual para la enseñanza de la asignatura ni la infraestructura que permita el desarrollo artístico, así como tampoco se domina la asignatura. Centra su atención en las problemáticas de la asignatura en relación con la planeación, los estilos de enseñanza y la capacitación de los docentes en este ámbito.

Esquivel (2003) en su tesis “Actitudes hacia la enseñanza de la Educación Artística” hace un estudio sobre las creencias, actitudes e intención que manifiestan los docentes al enfrentarse a la enseñanza de la Educación Artística, quien profundiza únicamente en las actitudes del docente hacia la enseñanza.

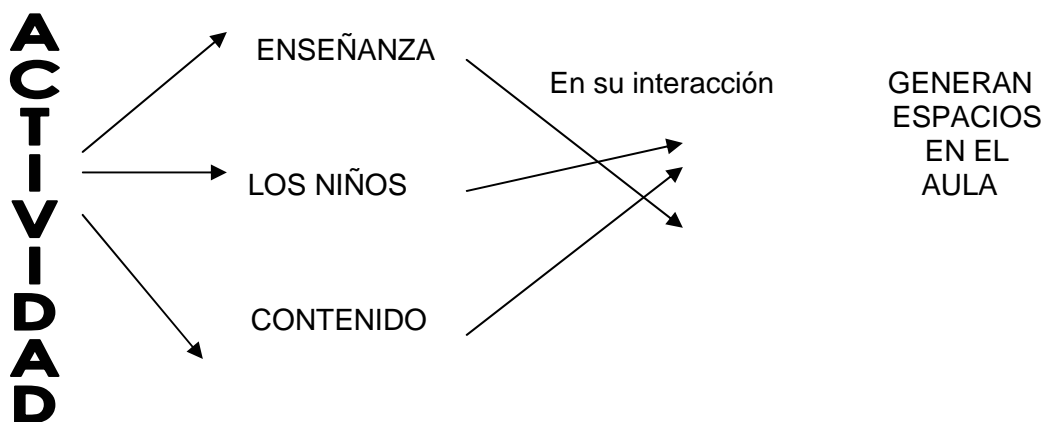
Santiago (2003) en su documento titulado: “Un horizonte utópico de la Educación Artística en la escuela primaria” identifica los factores que generan la relegación curricular de la Educación Artística en la escuela primaria, hace un análisis de la situación curricular de la asignatura en el contexto teórico y destaca su necesidad e importancia.

Jurado (2003) en “Las expresiones artísticas; un detonador de aprendizaje significativo en los alumnos de educación primaria”, recupera a la Educación Artística como un recurso para el aprendizaje.

Investigaciones que muestran la preocupación por conocer: el valor de la Educación artística como recurso para lograr un fin, la ubicación de la asignatura en el espacio curricular, las actitudes de los docentes con referencia a la enseñanza de la asignatura así como la falta de tiempo y actividades específicas para Educación Artística. Lo anterior me conduce a analizar las actividades que se desarrollan en el aula como un medio para identificar los espacios que se abren en este ámbito.

Mediante el siguiente esquema presento las ideas básicas que orientan la investigación sobre los espacios que se abren en el salón de clases a partir de las actividades de Educación Artística. Las actividades analizadas desde las tres complejidades propuestas por Acha (2001) caracterizan los espacios generados en cada grupo de la escuela primaria. Cuando las profesoras abordan ciertos contenidos mediante las actividades que se implementan en el aula, conducidas bajo ciertas estrategias de enseñanza que procuran un tipo de participación en los alumnos, construyen espacios que caracterizan a cada grupo.

LOS ESPACIOS QUE SE ABREN EN EL SALÓN DE CLASES MEDIANTE LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA



Objetivos de la Investigación

Los espacios que se abren a través de las actividades de Educación Artística en el primer ciclo de la escuela primaria son generados por factores como las prácticas pedagógicas de las docentes, sus interpretaciones de los planteamientos curriculares, el contexto social, la participación de los alumnos, así como las orientaciones propias de cada grado.

Para los propósitos de la presente investigación se toma evidencia de las actividades dentro del aula y de opiniones de profesoras y alumnos.

Por tanto, *como objetivo general de esta investigación se considera dar cuenta de los espacios que se abren en el primer ciclo de la escuela primaria a partir del análisis de las actividades desarrolladas en el aula.*

El trabajo ofrecerá una mayor comprensión acerca de las implicaciones de las actividades implementadas en el aula: procedimientos metodológicos, recursos, estrategias de trabajo que utilizan los docentes y alumnos en sus prácticas con el fin de generar conocimiento sobre esta asignatura.

Algunos objetivos específicos que se desprenden del objetivo general y que esclarecen el tema de estudio son:

- Analizar la presencia de la Educación Artística en Plan y Programas vigentes de primer ciclo de Educación Primaria como referente del que parte el docente para implementar actividades dentro del aula.
- Ofrecer la visión del contexto en que se desarrollan las actividades.
- Obtener elementos que caractericen las prácticas educativas.
- Identificar la dinámica de las tres complejidades de la Educación Artística mediante el análisis de las actividades.

La investigación pretende identificar los espacios que se abren en el aula a partir de las actividades de Educación Artística en el primer ciclo de la escuela primaria como parte fundamental de las problemáticas del proceso educativo en esta materia de estudio.

1. FUNDAMENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.

La delimitación del problema y la determinación del enfoque metodológico utilizado en la presente investigación, parten de las tres complejidades que dan cuenta de la Educación Artística: arte, educación y alumnos, así como del concepto de actividad. En este apartado se abordan conceptualmente y se resalta su importancia para la construcción del objeto de estudio.

1.1 ¿Qué es la Educación Artística?

Juan Acha (2001) establece que la Educación y lo Artístico cambian con el tiempo y que la Educación Artística es entendida como un proceso cultural. Esto quiere decir que cualquier definición de Educación Artística depende de cómo enfoquemos las realidades de la educación y de lo artístico. El mismo autor, percibe la educación como un fenómeno sociocultural que se dirige a otra complejidad: el alumno.

Acha, señala que es importante considerar las habilidades, aptitudes, capacidades del alumno y estilos de aprendizaje; el contexto y tipo de ambiente; la formación y las concepciones del docente acerca del arte y los estilos de enseñanza, como elementos particulares que permiten la comprensión de las tres complejidades anotadas líneas arriba: arte, educación y alumnos.

1.1.1 El arte.

Para elaborar una concepción de Educación Artística iniciaré por exponer algunos conceptos de arte a partir de algunos autores que han hecho planteamientos acerca del arte, la Educación Artística y la enseñanza del arte en el nivel básico. Las siguientes concepciones enfatizan la *expresión* de emociones, de la imaginación, de la sensibilidad y la realidad:

- “El arte es la actividad de expresar emociones”. (Callingwood, 1960:116)

- “El arte es un medio de expresión y de interpretación de la realidad, es el fiel reflejo de las culturas e induce a la creación y potenciación de hábitos sensitivos”. (Bou, 1989).
- “El arte permite al niño explorar y descubrir su mundo, se expresa a sí mismo pero también se descubre al representarse o expresarse”. (Kohl, 1994:17)
- “A través del arte se expresa lo que la imaginación sugiere y lo que la sensibilidad inspira. Todo arte es expresión”. (Small, 1962)
- “El arte es expresión; pero expresión no de sentimientos tal como se experimentan en la vida real, sino de esos sentimientos vividos imaginariamente en ese plano donde la realidad e irrealidad se funden”. (Plazaola, 1999:476)

Puede observarse que Callingwood hace referencia a la expresión de las emociones y que aunque Bou enfatiza que el arte es el reflejo de las culturas, considera que éste también podría potenciar hábitos sensitivos que pueden ser expresados. Creo que Kohl, al considerar que con el arte el niño explora y descubre su mundo, hace referencia a las ideas, sentimientos, emociones, etc., que aquel puede explorar por medio de alguna actividad artística. Small y Plazaola, también hablan de la expresión de la imaginación y la sensibilidad, pues los sentimientos inspiran y accionan a la imaginación para ser expresados.

Los conceptos de los siguientes autores resaltan el descubrimiento, crecimiento y armonía del yo en relación con el orden social en el que se vive:

- “El arte es básicamente la expresión del yo, el llegar a saber de él. Es una forma de expresar nuestra vida interior”. (Parsons, 2002:32)
- “El arte ayuda a crecer internamente, a lograr la madurez, a no perder la sensibilidad y la condición humana, a compartir experiencias, a interrelacionarse, a participar en el bien común, a proponer iniciativas, a buscar el equilibrio entre lo material y lo mental, a defender valores, a disfrutar; apreciar, preservar e incrementar lo que existe” (Venegas, 2002:11)

- “El arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive”. (Herberd Read, 1991)

Parsons enfatiza que el arte es la expresión del yo, de la vida interior y Venegas dice que el arte ayuda a crecer como persona; se comparte, propone, aprecia, preserva y defiende. Asimismo, Read señala que con el arte el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno (ideas, sentimientos, emociones) y el contexto en que se desenvuelve.

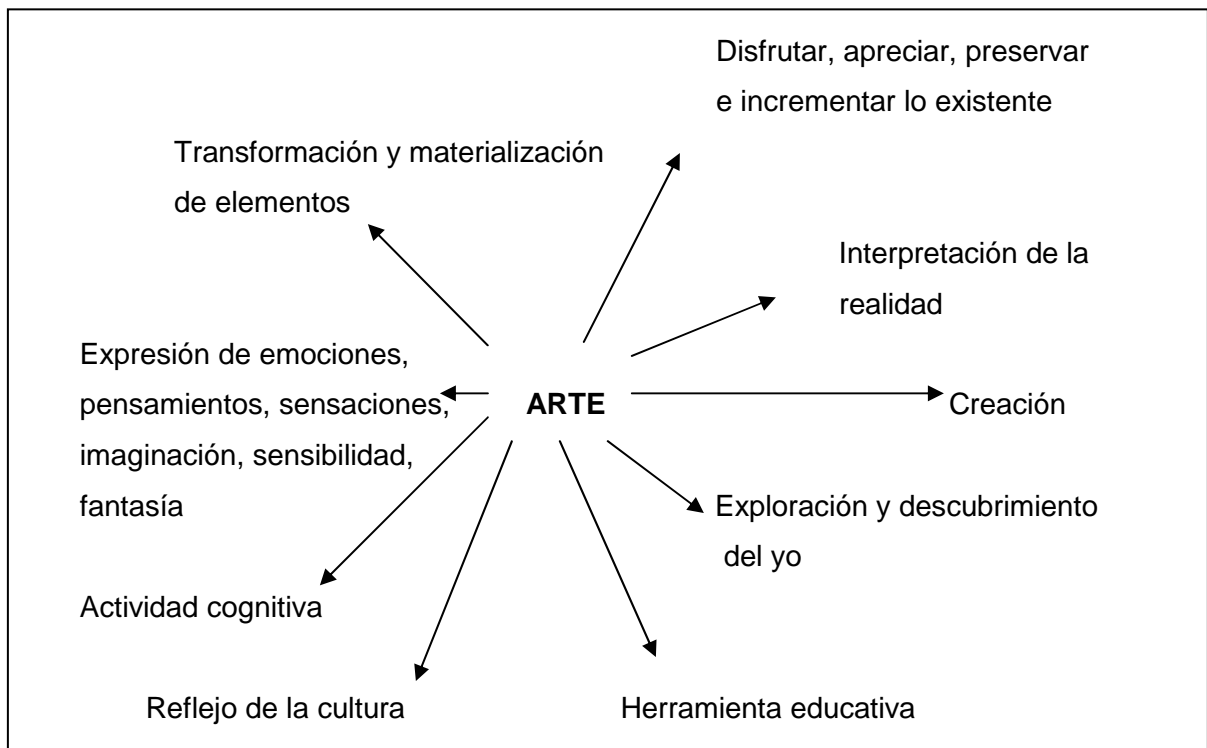
El siguiente concepto hace referencia a que el arte es la *materialización* y transformación de elementos en los que se plasma la persona. El arte es la materialización de emociones, pensamientos, sensaciones a través del trabajo sobre elementos naturales y artificiales. Se expresa sensación, idea y sentimiento (Seminario Especializado de la Maestría). Concepción en la que considero también está presente el yo, pues hace referencia a emociones, pensamientos, sensaciones, etc. Por otro lado, Eisner, Lowenfeld y Akoschky plantean que es una *actividad cognitiva* que cultiva la sensibilidad y desarrolla el funcionamiento creativo:

- “El arte es el vehículo con el que se puede alcanzar el crecimiento creativo y mental del niño. Es una herramienta educativa que puede cultivar la sensibilidad del hombre, fomentar la cooperación, reducir el egoísmo y por encima de todo desarrollar una capacidad general de funcionamiento creativo”. (Lowenfeld, 1972)
- “El arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento”. (Eisner, 1995:8)
- “El arte es un saber y una experiencia que afecta no sólo al pensamiento sino también a la sensibilidad”. (Akoschky, 1998:44)

Estos autores comparten la idea de considerar el arte como herramienta educativa que implica una actividad cognitiva que cultiva la sensibilidad, es decir, el yo nuevamente está presente. Cabe aclarar que aunque los autores compartan esta idea, sus enfoques son distintos a nivel teórico y metodológico en lo que se refiere al papel del arte. Eisner resalta a la *estética como método* para comprender la cultura:

- El arte funciona como un modo de activar nuestra sensibilidad, de vivificar lo concreto. El arte es el medio a través del cual se desarrolla la capacidad de percibir la calidad estética, como método para facilitar la comprensión cultural. El arte nos transporta también al mundo de la fantasía y del sueño. (Eisner, 1995:10)

Esta concepción recupera la expresión del yo, pero enfatiza la calidad estética para la comprensión cultural y el desarrollo de las capacidades sensibles e imaginativas. Estas citas me hacen pensar que el arte es:

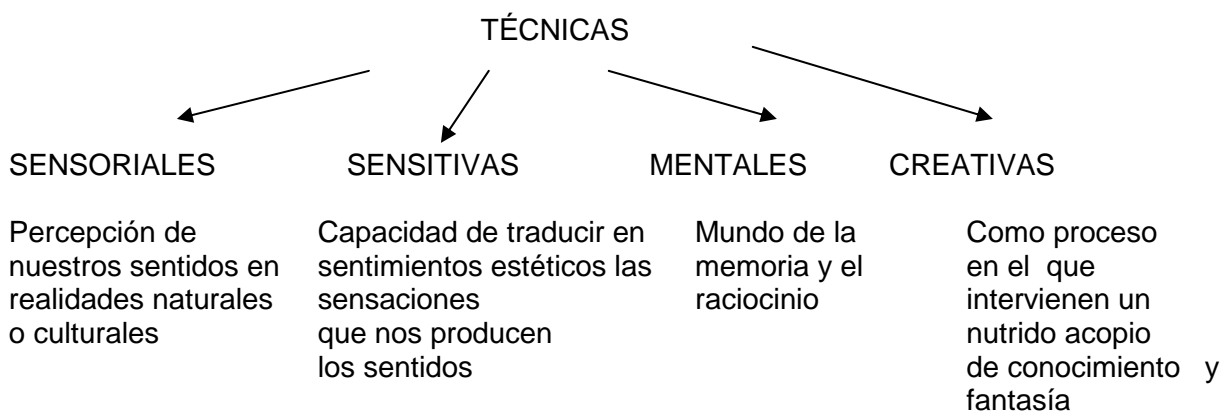


Donde:

- El descubrimiento y exploración del yo se expresan a través de movimientos corporales, la música, el juego teatral o la plástica.
- Se interpreta la realidad, pues en una obra corporal, musical, teatral o plástica, el artista interpreta, presenta y vivifica su contexto, su cultura.
- El arte funciona como herramienta educativa que permite la expresión de emociones, pensamientos, sensaciones, imaginación, sensibilidad y fantasía.
- Se transforman y crean elementos (movimientos, sonidos, trabajos plásticos, representaciones).
- Se disfrutan, aprecian y preservan obras artísticas.
- Como actividad cognitiva, incentiva procesos de pensamiento como la reflexión, imaginación, memoria, fantasía, etc.

Estas características son elementos sustanciales para la apertura de espacios en materia de arte que podrían ser identificados en las actividades a las que posteriormente me referiré.

Acha también propone la idea de las Técnicas Artísticas Enseñables como los métodos, estrategias y recursos, a través de los cuales se educa en el arte. Estas técnicas permiten identificar qué se educa en el alumno:



La clasificación funciona como herramienta de análisis de los espacios que se abren en el aula, a través de las actividades que ahí se implementan. Es importante aclarar que cada una de las concepciones que aquí presento contienen una mayor especificidad en el plano conceptual y que esta breve descripción, más que hacer un análisis para la comprensión de todos y cada uno de los matices que en ellos se expresan, se ha propuesto hacer un reconocimiento de algunos modos de concepción del arte como una de las tres complejidades que permitan dar cuenta de la Educación Artística.

1.1.2 La Educación.

El segundo aspecto que integra la comprensión de lo que es la Educación Artística es la educación. Dado que las escuelas son el principal vehículo social a través del cual se ofrece una educación formal, el carácter de la enseñanza se convierte en tema central. Sacristán señala al respecto: “Los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los aspectos que se entrecruzan en las situaciones de toda enseñanza: tipos de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilos del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales, etc.” (Sacristán, 1998:242)

Eisner, concibe la enseñanza como la forma en que un profesor realiza los planes de estudio y entiende por currículo “el conjunto de actividades que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer una experiencia educativa a uno o más estudiantes”. (Eisner, 1995:139)

Pero ¿Cómo debe llevarse a cabo la enseñanza? ¿De qué deben ser conscientes los profesores? Considero que uno de los aspectos más importantes de la enseñanza, y no sólo en el arte sino en cualquier campo, es el tipo de relación que se establece entre el profesor y los estudiantes. Un tipo de relación que engendre confianza y franqueza aumentará el conocimiento que tiene el profesor de los

estudiantes y viceversa; que sitúa al profesor en una mejor posición, gracias a la mayor comprensión que este tipo de relación conlleva y ofrece. Las formas como puedan establecerse estas relaciones con los estudiantes son muchas y diversas. Es importante invitar a los alumnos a la participación, tomar en cuenta su opinión, ideas y sugerencias.

Al establecer una relación de confianza entre profesor y alumnos, se trabajará en un ambiente de apoyo, el cual es crucial para el proceso educativo. “La práctica educativa sólida apunta al establecimiento en las clases de un tipo de relaciones que permitan que los estudiantes expresen sus sentimientos e ideas” (Eisner, 1995:165)

Otro aspecto de la enseñanza que puede ser extremadamente influyente es la actitud que el profesor demuestra ante el trabajo; si él se involucra y participa, ofrece la oportunidad de que los estudiantes vean a un profesor interesado por lo que quisiera que sus estudiantes aprendieran y disfrutaran. Eisner plantea la idea de que existen tres ejes que influyen en lo que los estudiantes aprenden en la clase: el contenido, el profesor y los pares.

El eje del contenido se refiere a lo que pueda aprenderse de las distintas disciplinas artísticas (propias de la música, teatro, danza y artes plásticas). El eje del estudiante se refiere a la relación de cada estudiante con el aprendizaje: “[los estudiantes] aprenden también ideas, habilidades y actitudes que son específicas para ellos mismos. Cada estudiante, debido a su propio bagaje único y a sus capacidades, construye significados concretos con relación a ese bagaje o serie de capacidades” (Eisner, 1995:168). El eje del profesor se refiere a lo que éste enseña como modelo, su estilo, competencias, metodología aplicada y formas de trabajo.

Al esquema planteado por Eisner, agregaría algunos aspectos para entender que la enseñanza se delimita a partir:

DEL CONTENIDO	DEL PROFESOR	DEL ESTUDIANTE
Planes	Metodología	Comportamiento
Programas	Estilos de enseñanza	Habilidades
Enfoques	Organización del aula	Actitudes
Contenidos	Recursos	Capacidades
Propósitos	Preparación	Estilos de aprendizaje
	Concepciones	Competencias

Estos elementos están en constante relación y generan un tipo de ambiente para el trabajo en el aula. El docente recupera lo que el plan proyecta en sus programas, enfoques de cada asignatura, propósitos y contenidos; organiza el aula y desarrolla un estilo de enseñanza y metodología que dejará ver su preparación profesional y concepciones de las que parte, sin dejar de tomar en cuenta que el estudiante posee capacidades, actitudes, habilidades, comportamientos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, la enseñanza se convierte en una herramienta conceptual que permite observar cómo los elementos que la componen entran en relación y producen un espacio específico en cada grupo dentro de la escuela.

1.1.3 Los alumnos.

El último aspecto para comprender la Educación Artística es el de los *alumnos*. Es importante tomar en cuenta que la manera de percibir y aprender, así como las necesidades y los intereses de cada alumno son distintos en cada edad, y que el trabajo educativo se debe realizar de modo especial. Algunos autores han señalado algunos aspectos importantes en cuanto a esto.

Piaget señaló que el desarrollo cognitivo de los niños cambia según un patrón predecible y que el tipo de operaciones cognitivas que un niño puede realizar depende de su edad y estadio de desarrollo. Denomina estadio de las operaciones

concretas, a la etapa del desarrollo cognoscitivo del ser humano que abarca de los seis a los once años aproximadamente, donde los niños:

- “Son capaces de usar símbolos para realizar operaciones o actividades mentales.
- Al emplear representaciones mentales de cosas y hechos les permite adquirir destreza en la clasificación y el manejo de números, así como comprender los principios de conservación mediante el manejo de objetos.
- Pueden considerar o tener en cuenta más de un aspecto de una situación para sacar conclusiones.
- Entienden la reversibilidad de la mayor parte de las operaciones físicas.
- Disminuyen su egocentrismo y comienzan a entender el punto de vista de otras personas.
- Desarrollan habilidad para ponerse en el lugar de los otros, lo cual hace mejorar su capacidad para comunicarse”. (Papalia, 1988:292)

Otros factores que intervienen en el desarrollo intelectual son la maduración, experiencias físicas e interacción social. Los niños además de ser distintos en cuanto a su nivel de desarrollo, lo son también con respecto al entorno cultural en el que viven, entorno que influye en su concepción del mundo. Lo que un niño aprende se debe en parte a lo que tiene posibilidad de experimentar. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de estructuras de referencia que a su vez crean expectativas que admiten o rechazan ciertos aspectos del entorno.

Vigotsky por su parte, al proponer la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) defiende la importancia de la relación e interacción con otras personas como el origen de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. La “ZDP puede definirse como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con el nivel que no sería capaz de tener individualmente” . (Zabala, 1992:105)

La ZDP es donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas por parte del alumno; y gracias a los soportes y a la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que implica el aprendizaje escolar. “Para crear y avanzar en la ZDP no basta cuidar los aspectos puramente cognoscitivos e intelectuales de la interacción, sino también los de carácter relacional, afectivo y emocional que servirán de soporte de los primeros”. (Zabala, 1992:112)

En esta complejidad entran en juego un sin fin de factores que inciden en la manera en que los alumnos se conducen en el aula. Aunque compartan características comunes por la edad, los alumnos estarán condicionados por:

- Historia individual
- Carácter
- Ambiente escolar
- Desarrollo cognitivo
- Ambiente familiar
- Relación con otros
- Entorno en general
- Experiencias previas

Eisner propone algunas generalizaciones en relación con el desarrollo artístico infantil. Algunas de ellas son:

- Las características halladas en el arte infantil cambian en función de la edad cronológica del niño.
- El nivel de complejidad del arte infantil aumenta a medida que los niños maduran. A medida que el niño madura, sus objetivos se amplían y ya no se desea sólo representar una idea, sino conseguir formas que transmitan estas ideas de manera que imiten adecuadamente las formas del mundo.

- A medida que los niños tienen una mayor habilidad perceptiva y gráfica, aumenta su capacidad de descentralizar su percepción y aumenta su capacidad de pensar en términos de relaciones entre cualidades.
- Los niños tienden a exagerar aquellos aspectos que de un dibujo, pintura o escultura son más significativos para ellos.
- Los niños tienden a dibujar formas más simples antes de realizar formas complejas, ya que necesitan tiempo y experiencia para adquirir las habilidades necesarias para crear imágenes gráficamente complejas.
- La cantidad de detalles que tiene el dibujo infantil de un figura humana es una indicación de en qué medida el niño posee capacidad para formar conceptos.
- La utilización de la forma, el color y la composición está relacionada con la personalidad del niño y del desarrollo social.
- La figura humana es el tema más habitual dibujado por los niños de edad escolar. (Cfr. Eisner, 1995:103-111)

El conocimiento de estas cuestiones me parecen fundamentales para la implementación de actividades en el aula acordes a las características propias de los niños de cada grado escolar. Lo citado con respecto al tercer componente: el de los niños, representa otra herramienta conceptual para observar el trabajo en el aula con respecto a la Educación Artística, pues este conocimiento permite analizar el por qué de sus actitudes, formas de trabajo, relación con los demás, etc.

Después del recorrido por los tres aspectos que permiten comprender la Educación Artística: arte, educación y alumnos, puedo pensar que la Educación Artística dista mucho de ser una realidad estable e inamovible, pues las tres complejidades en cada espacio educativo se definen de manera diferente.

He señalado que existen diversos enfoques para explicar el arte en materia de educación. Esta investigación centra su atención en el aspecto de la enseñanza que movilizará a los alumnos hacia un tipo de participación que estará

determinada por las características de los niños antes citadas, y que obedecen a aspectos físicos, psicológicos, culturales, etc.

La finalidad de comprender a la Educación Artística desde las tres complejidades: arte, educación y niños, es buscar respuestas a qué se enseña del arte, cómo se enseña y qué participación se procura que tengan los alumnos con respecto al arte. Al reconocer que al alumno se le educa su sensorialidad (sensaciones), sensibilidad (sentimientos), mente (pensamientos) y fantasía (creatividad como facultad en la que interviene su personalidad), orientadas hacia las disciplinas artísticas: música, teatro, danza y artes plásticas, me queda claro que la Educación Artística promueve el desarrollo de las facultades sensoperceptivas, intelectuales, motrices, imaginativas y expresivas de los niños a través de conocimientos, actividades y recursos de las artes plásticas, la música, la danza y el teatro.

Considero que una limitante para tener un conocimiento de la Educación Artística estaría en tomar a la educación, el arte y los alumnos como unidimensionales, simples o inamovibles. Para comprender qué se enseña del arte, cómo se enseña y qué participación y actitudes se procuran en los alumnos con respecto al arte, hace falta pensar en una herramienta que funcione como unidad de análisis. En el apartado siguiente se expone cómo la *actividad* se convierte en esa herramienta que permite acercarse a los espacios que se abren en el salón de clases cuando se enseña Educación Artística.

1.2 La Actividad como unidad de análisis del trabajo de Educación Artística en la escuela primaria.

El aula como un microsistema educativo, define espacios, actividades, papeles a desempeñar, forma de distribución del tiempo, tipo de organización, etc. A través de las actividades se concretan las condiciones de la escolaridad, del curriculum y de la organización de cada escuela.

César Coll señala que la educación promueve ciertos aspectos del crecimiento personal y para que éstos se produzcan de forma satisfactoria, se debe suministrar una ayuda específica mediante la participación en actividades especialmente pensadas con ese fin. “Estas actividades se caracterizan por ser intencionales y responder a una planificación, ser sistemáticas y llevarse a cabo en instituciones específicamente educativas. El crecimiento personal es el resultado de la participación del niño en una amplia gama de actividades educativas de diferente naturaleza. Son pues actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado, es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo” (Coll, 2001:240). Este autor, proporciona elementos para pensar que la intención y planificación de las actividades dependerá del docente y que sus concepciones con respecto a la asignatura procurarán un tipo específico de participación en el niño.

Eisner asevera que la actividad es la unidad básica del currículo, que “es la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo. La actividad es el vehículo que hace que el proceso educativo avance, permite que los estudiantes desarrollen y practiquen las habilidades o conocimientos que se van a adquirir”. (Eisner, 1995:148)

Los señalamientos de Eisner dejan en claro que la actividad requiere de la movilización de la imaginación del docente para diseñar una actividad mediante la cual los alumnos tengan una participación que aspire a aprender o experimentar; es decir, a que adquieran conocimientos.

Eisner plantea además, que en una actividad el profesor establece los materiales que los estudiantes van a utilizar, el método que van a emplear para utilizar dichos materiales, la cantidad de tiempo que van a tener para trabajar y los criterios de

evaluación. Al respecto indica: “Una actividad está diseñada para que el estudiante conozca las características de un material y para que pueda desarrollar habilidades necesarias para controlarlo”. (Eisner, 1995:143)

Gimeno Sacristán caracteriza a las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares como tareas, pues dice que “las actividades-marco como preparar un informe, realizar experimentos, confeccionar un periódico escolar, etc., exigen tareas menores cuyo significado psicológico y educativo para el alumno ha de verse en relación con el sentido que presta la actividad global” (Sacristán, 1998:248). El autor reconoce que el significado de la práctica y del currículo en la acción puede analizarse a partir de las actividades que se desarrollan en el tiempo en que transcurre la vida escolar. Agrega que las actividades:

1. Expresan la práctica pedagógica.
2. Entrecruzan la participación de profesores y alumnos.
3. Buscan una finalidad.
4. Definen ambientes generales de la clase.
5. Configuran una metodología que desencadena efectos permanentes.
6. Concretan el currículo.
7. Expresan el estilo y competencia de los profesores.
8. Reflejan un modelo de organización escolar y tipo de aula.
9. Exigen un cierto tipo de pautas de comportamiento (Sacristán, 1998:254).

En el siguiente cuadro muestro los elementos en que coinciden los autores en relación con la noción de actividad:

LAS ACTIVIDADES

	César Coll	Eisner	Sacristán
Logro de un propósito	Son intencionales	Intentan que los niños aprendan, experimenten, desarrollen y practiquen	Buscan una finalidad

Metodología	Se ejecutan de acuerdo a un plan de acción	Método para emplear materiales, tiempo y evaluación	Configuran una metodología que desencadena efectos permanentes
Participación	Del niño	Del estudiante y del profesor	De profesores y alumnos
Contenido	Al servicio de un proyecto educativo	Con valor educativo	Concretan el currículo

En síntesis, una actividad se relaciona con un contenido por medio de una metodología que implementa el docente, donde se pretende que el alumno aprenda, desarrolle, experimente y practique. Puedo pensar que las tres complejidades de la Educación Artística están presentes en las actividades de la siguiente manera: *El arte* como contenido que implica la expresión de sensaciones, sentimientos, pensamientos, imaginación y fantasía, transformación y materialización de elementos; *la educación* mediante la enseñanza del docente quien emplea una metodología, determina recursos y tiempos, selecciona contenidos, etc.; y *los niños*, de quienes se espera que aprendan, desarrollen habilidades, actitudes y formas de trabajo, experimenten y se relacionen con los demás. La actividad como herramienta de análisis, permite reconocer cómo el docente aborda el contenido, qué participación tienen los niños en las actividades, y qué se enseña del arte, es decir, qué espacios se abren en el aula cuando se trabaja con Educación Artística.

1.3 Metodología: recopilación y análisis de datos.

La idea de que las actividades buscan una finalidad, se ocupan de un contenido, responden a una planificación, procuran la participación del niño en el desarrollo y práctica de habilidades y conocimientos, que implican definir materiales, métodos tiempos y criterios de evaluación y expresan el estilo y competencia de los profesores, trae consigo la necesidad de acercarse al aula en la que la actividad se desarrolla. En este espacio, puede apreciarse cómo los elementos que la

componen se relacionan entre sí de manera específica en cada grupo de la escuela primaria.

El estudio se realizó a partir de un enfoque cualitativo, pues es el que permite dar cuenta de los procesos cotidianos mediante una constante construcción e interpretación, a partir del análisis, reconstrucción e interpretación de actos y procesos sociales, dentro de los cuales se encuentran los procesos educativos. La presente investigación se construye a partir de observaciones, así como del referente teórico que da como resultado la construcción de categorías de análisis. “La enseñanza y las maestras”, “Los niños ante la actividad” y “El contenido: ¿arte?”, se definen como categorías de estudio, que se componen a su vez de algunas subcategorías. En el siguiente cuadro las sintetizo y expongo los niveles de cada una de ellas.

CUADRO DE CATEGORÍAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
La enseñanza y las maestras: copia vs. expresión	<ul style="list-style-type: none"> *Acciones de organización de la actividad *Estrategias para la realización de la actividad *Acciones orientadoras del trabajo de los alumnos *Evaluación *Acciones de supervisión y control *Atención personal y tutorial al alumno *Acciones ajenas a la actividad
Los niños espontáneamente ante la actividad	<ul style="list-style-type: none"> *Comparten *Estrategias desarrolladas *Solicitan orientación durante la actividad *Expresan emociones, pensamientos, sensaciones, imaginación
El contenido: ¿arte?	<ul style="list-style-type: none"> *Disciplinas artísticas *Trabajos manuales *De otras asignaturas

Las categorías permiten identificar los espacios que tienen las actividades implementadas en el aula, analizadas desde lo cotidiano. El enfoque cualitativo que proporciona la observación participante resulta idóneo para analizar las actividades desplegadas en el salón de clase.

1.3.1 Instrumentos de investigación.

Es de fundamental importancia el tipo de herramientas que permitan interpretar las interacciones y lo acontecido en el aula. En este caso se recurrió a:

- El diario de campo en el que se registraba todo lo acontecido, se tomaban notas, se hacían esquemas o planos que sirvieron para conformar:
- Una guía de observación cuyas características se abordan más adelante.
- Charlas con las profesoras y alumnos, que reiteran o aclaran lo observado.
- Referentes teóricos que contribuyen a delimitar, orientar y enriquecer el objeto de estudio y a conformar las categorías de análisis que ayudaron al proceso de interpretación.
- Recuperar algunos materiales utilizados durante la actividad como las fotocopias empleadas en el primer grado y a través de fotografías y videos, algunos trabajos finales.

1.3.2 Características de las observaciones.

Durante el primero y segundo bimestres del ciclo escolar 2003-2004 se observó un grupo de primer grado y un grupo de segundo grado de la escuela primaria “Juan B. Molina” turno matutino, de organización completa, ubicada en la Delegación Iztacalco. El número de observaciones quedó establecido según la organización de los docentes, quienes me indicaron que trabajaban Educación Artística los días viernes a las primeras horas del día. Las observaciones se centraron en registrar todos los sucesos que ocurrían con respecto a las actividades. Como elementos medulares de las actividades en el aula, me interesó observar:

- Formas de relacionarse maestras y alumnos durante la actividad.
- Actitudes de las profesoras hacia el trabajo de los alumnos.
- Las reglas para el trabajo dentro del aula.
- Metodologías de enseñanza.
- Participación de los alumnos.

- Actitudes de los niños hacia el trabajo.
- Contenidos abordados.
- Tipo y utilización de recursos.
- Tiempos destinados para la actividad.
- Organización del aula para el trabajo, en cuanto a la utilización del mobiliario y espacio, así como el lugar de participación de los alumnos dentro del aula.

Se realizaron diecisiete observaciones del 22 de agosto de 2003 al 23 de enero de 2004. Ocho observaciones al grupo de primero y nueve al de segundo. Las observaciones tenían una duración de cincuenta minutos a una hora y media; esto estuvo determinado por las profesoras, quienes me indicaban cuándo comenzaba y terminaba el tiempo de cada observación. No obstante esta situación de marcaje del tiempo por parte de las profesoras, en algunas sesiones pude percatarme de la realización de dos actividades por el inicio, desarrollo y cierre de cada una. Así, en algunas observaciones de una sola sesión, están registradas un par de actividades en lugar de una. De las ocho observaciones de primer grado, siete actividades fueron de apreciación y expresión plástica y una actividad de expresión y apreciación musical.

Un registro se levantó a partir del relato de la descripción que la profesora hizo de la actividad, pues ya había trabajado ésta como parte de un proyecto escolar que procura la participación conjunta de padres e hijos en actividades que fomentan la necesidad del acercamiento familiar, con la finalidad de mejorar la educación de los alumnos.

De las nueve observaciones de segundo grado, cinco fueron a partir de contenidos de apreciación y expresión plástica, una de apreciación y expresión teatral, otra de expresión y apreciación musical, una más de apreciación y expresión plástica junto con danza y expresión corporal y, finalmente, una de expresión y apreciación musical con danza y expresión corporal.

1.3.3 El registro de las observaciones.

En los registros incluyo datos como: fecha, lugar, ubicación de la escuela, grupo, turno, nombre de la profesora, salón, observadora, tiempo de observación y situación. La transcripción de la primera observación la registré a dos columnas, del lado izquierdo la descripción de los hechos y del lado derecho, indicadores de la descripción que me parecieron relevantes. En la transcripción de la segunda observación decidí cambiar el formato de dos columnas por el del registro a renglón seguido, pues se me facilitó hacerlo así, además de que recuperé más elementos a la hora de redactar (ver Anexo 1).

También aparecen los signos que utilizo al momento de transcribir que permiten identificar:

- El discurso textual “ “
- Pausas breves ...
- Percepción del observador []
- Silencios (...)
- Reconstrucción del discurso / /
- Descripción del contexto ()

En otro apartado del registro se incluye la descripción del contexto; se especifica la situación del salón de clases del día de la observación: cambios en el mobiliario, objetos pegados en las paredes, objetos sobre las mesas y/o escritorio, etc. Sólo en el primer registro de las observaciones de cada grupo aparecen el mapa del salón, personas en el grupo y tipo de mobiliario.

Al realizar la selección de las referencias de observación objeto del análisis, éstas fueron numeradas y clasificadas a fin de facilitar su manejo. Para ello se utilizaron los siguientes códigos: un paréntesis, un número romano, coma, un número arábigo, punto, otro número arábigo y un paréntesis, por ejemplo: (III, 5.8). El número romano indica el número de observación, el número después de la coma

indica la página y el número después del punto, el párrafo donde se localiza la cita. Así (III, 5.8) indica: observación tres, página cinco, párrafo ocho.

1.3.4 El análisis de las observaciones.

La idea de que el arte, la educación y los niños son las tres complejidades que permiten dar cuenta de la Educación Artística y que la actividad se convierte en unidad de análisis de los espacios que se abren con esta asignatura en el primer ciclo de la escuela primaria, constituye en un nivel general, el fundamento del presente trabajo, tanto en cuanto a la delimitación del objeto de estudio como en cuanto a los criterios para la selección y análisis de la evidencia empírica.

Para el análisis de las observaciones partí del supuesto de que “la masa de datos incorporada a las notas de campo y transcripciones ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización” (Woods, 1998:139). Al tener los registros elaborados e impresos, atravesé por distintos momentos que describo a continuación:

1. Releí los registros y subrayé aquellos elementos que me parecían importantes y escribí a un lado palabras clave o representativas. La pregunta “¿Qué es esto?” estuvo presente para contestar y escribir lo que ahí encontraba. Por ejemplo:

“La profesora pide a los niños que pongan atención y que saquen el cuaderno de español (es un cuaderno profesional, cuadro grande, forrado de amarillo, que utilizan para escribir de forma horizontal), da la indicación de recortar la hoja de forma vertical, quitando el espacio en blanco que sobra. Toma unas tijeras del estante y la hoja de un niño y realiza el corte mostrándoselos. Dice ya se fijaron...” (II, 3.5)

Lo que en la cita se subraya lo interpreto como “Indicación con demostración”. Hasta este primer momento trabajé categorías de tipo descriptivas que plantea Woods para el trabajo de análisis de la información empírica: “las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son

observados o representados por primera vez”. (Woods, 1998:170) Es decir, lo subrayado habla de situaciones concretas del aula, tal como sucedieron.

2. Después de identificar este tipo de categorías, las concentré en un cuadro para cada observación con la página y el párrafo donde podían ser localizadas, donde encontré que algunas de ellas se reiteraban. El tipo de cuadro con el que trabajé es como el extracto que sigue:

CATEGORÍAS DE LA OBSERVACIÓN No.2

CATEGORÍA	PÁGINA Y PÁRRAFO
La maestra reparte las fotocopias	1.2
Los niños platican con sus compañeros cercanos sobre lo que observan	1.2
La maestra hace preguntas sobre lo observado	1.3, 1.4, 1.5, 3.3, 4.1
Los niños muestran su trabajo a la maestra	1.9
Los niños platican mientras trabajan.	2.2, 4.3

3. Posteriormente trabajé con los cuadros de categorías para integrarlos en una matriz categorial. Se conformó una para cada grupo observado, en la que integro todas las categorías de los registros de observación con la página y párrafo en que se localizan. Esta matriz categorial se registró en tres apartados, cada uno dirigido a una categoría, con el propósito de dirigir la atención a las tres complejidades que dan cuenta de la Educación Artística. El cuadro de matriz categorial quedó como sigue:

MATRIZ CATEGORIAL DEL 1° A

OBS.	ENSEÑANZA			ALUMNOS			CONTENIDO		
2	Preguntas dirigidas acerca de la fotocopia	N*	N	Ayuda entre compañeros 4.4, 4.5, 5.2, 5.8	N	N	Elaboración de un personaje Conmemo-	N	N

	1.3, 3.3, 4.1						ración del 1° de noviembre		
4									

* La letra N indica que continúa el listado de subcategorías y que de manera económica indico de esta forma.

De esta manera se comenzaron a perfilar las categorías sintetizadoras que Woods considera de segundo nivel que “son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sintetizadoras”. (Woods, 1998:170)

4. Finalmente dirigí mi atención a cada apartado de la matriz categorial por separado, con lo cual comenzarían a preformularse las categorías analíticas (de último nivel) que según Woods (1998), organizan la lógica de significado a través de lo que el investigador interpreta del objeto de estudio. Identifiqué subcategorías que hablaban de lo mismo, las organicé y asigné un título para integrar un cuadro como los que siguen para cada categoría, de los cuales muestro aleatoriamente de cada grado y categoría:

LA ENSEÑANZA Y LAS PROFESORAS: COPIA VS. EXPRESIÓN GRUPO 2° B

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS*	SITUACIONES	No. DE OBS.
LA ENSEÑANZA Y LAS PROFESORAS: COPIA VS. EXPRESIÓN	Acciones previas al desarrollo de la enseñanza	*Recuerda actividades pasadas *Pide que saquen su material *Prepara material que los niños utilizarán * N	3 , 10 1, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 17 5,15
	Estrategias para la realización de la actividad	*Plantea preguntas para que los niños	

		propongan *Ejemplifica con los trabajos de los niños *Retoma sugerencias de los niños *N	1 3, 5, 7, 17 5
	Acciones orientadoras del trabajo de los alumnos	*Explica características de la técnica *Ubica a los niños que no tienen lugar *Indicación con demostración *N	1 5 1, 3, 7, 10, 12, 15, 17
	Evaluación	*Indica que no le gustó el trabajo y pide que lo repitan *N	3
	Acciones de supervisión y control	*Establece reglas *Sanciona indisciplina *Verifica que la mayoría haya terminado para dar otra indicación *N	5, 17 17 3, 10, 17
	Atención personal y tutorial al alumno	*Ayuda a los alumnos que se lo piden *N	3, 10
	Acciones ajenas a la actividad	*Acomoda los objetos de su estante mientras los niños trabajan *Califica otros cuadernos	1 12

Las subcategorías que se identifican en este cuadro se retomaron del sistema de análisis de las acciones del profesor de educación primaria que Sacristán (1998) propone para especificar las funciones didácticas en las que el profesor se desenvuelve.

LOS NIÑOS ANTE LA ACTIVIDAD GRUPO 1° A

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	SITUACIONES	No. DE OBS.
LOS NIÑOS ANTE LA ACTIVIDAD	Comparten	*Platican entre sí acerca de su trabajo *Se ayudan entre sí *N	2, 8, 16 4
	Estrategias desarrolladas durante la actividad	*Observan el trabajo de sus compañeros *Desarrollan estilos para el trabajo *N	4, 8 4, 16
	Solicitan orientación durante la actividad	*Rectifican su trabajo con la maestra *Preguntan por el color a utilizar *N	4, 8 2, 6
	Expresan emociones, pensamientos, sensaciones e imaginación	*Expresiones de alegría por el recurso utilizado *Niña llora por no poder continuar con la actividad	6 4

GRUPO 1° A

CATEGORÍA	SUCATEGORÍAS	CONTENIDO	No. DE OBS.
EL CONTENIDO: ¿ARTE?	Disciplinas artísticas	*Elaboración de un personaje *N	9
	Trabajos manuales	*Elaboración de un trabajo navideño *N	11
	De otras asignaturas	*Reafirmación de las vocales a y e *Noción del número 2 y 3 *N	2 4

En estos cuadros muestro cómo se presentan las complejidades propuestas por Acha en los grupos que observé y las subcategorías resultantes del análisis.

En este capítulo he recuperado aportes conceptuales de diversos autores sobre el arte, la educación y los alumnos, como las tres complejidades que dan cuenta de la Educación Artística. Eisner, Acha, Venegas, Read, Lowenfeld, Akoschky, entre otros, señalan en sus concepciones que el arte es la expresión de emociones, pensamientos, sensaciones, imaginación, sensibilidad y fantasía.

También he identificado que en la enseñanza es medular el tipo de relación que se establece entre el profesor y los alumnos; estilos, competencias, metodología aplicada y formas de trabajo del docente que procurará en los alumnos –quienes se desenvuelven en el aula de acuerdo al grado de desarrollo propio de cada edad, a su historia individual, carácter, al ambiente familiar, experiencias previas, etc.– un tipo de participación específica.

En este capítulo también mostré cómo las tres complejidades: el arte, la enseñanza y los alumnos, pueden ser identificados y analizados a partir de la actividad, misma que representa una herramienta de análisis de los espacios que se abren para la Educación Artística en el aula.

Finalmente señalé paso a paso la forma de recopilación y análisis de los datos a partir de un enfoque cualitativo, pues es el que permite dar cuenta de los procesos cotidianos mediante una constante construcción e interpretación del proceso educativo.

2. MOVIMIENTO, JUEGO TEATRAL, RITMO, COLOR: EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1993 Y PROGRAMAS DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

En este capítulo ubico la forma como aparecen el arte, la educación y los alumnos en el Plan y los Programas de Educación Artística en la escuela primaria, como referente del que parte el docente para desarrollar las actividades de Educación Artística. En el primer apartado se puntualizan los propósitos, distribución horaria y enfoque señalados en el Plan de Estudios. El segundo apartado señala propósitos, enfoque y contenidos para la asignatura citados en los Programas.

2.1 Plan de Estudios 1993.

Con el propósito de comprender cómo está presente la Educación Artística en el plan de estudios, presento una breve descripción de los apartados que lo componen:

Un apartado introductorio donde se reconoce el derecho a una educación primaria de calidad, a partir de la elaboración de nuevos planes y programas. Se describe el trabajo realizado desde 1989, hasta 1993 con la aplicación del nuevo plan.

Una sección que señala los propósitos del plan y los programas para asegurar que los niños:

- a) “Adquieran y desarrollen habilidades intelectuales (la lectura y escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida diaria.
- b) Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular, los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como

aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y geografía de México.

- c) Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- d) Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico”. (SEP, 1993:13)

El último propósito, que hace referencia con pocas palabras a la Educación Artística, indica el desarrollo de actitudes para apreciar y disfrutar las artes, al igual que el ejercicio físico.

Finalmente, hay una sección referida a la organización del plan, que señala la distribución del tiempo de trabajo como nuestro en el siguiente cuadro.

DISTRIBUCIÓN HORARIA PARA PRIMER Y SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio (Trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

En el cuadro se observa que existen dos disciplinas relegadas en lo que a distribución de horas se refiere. Para las dos asignaturas el plan afirma:

“El Plan de Estudios reserva espacios para la Educación Física y Artística, como parte de la formación integral de los alumnos. Los programas proponen actividades adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad. La Educación Artística y Física debe ser no sólo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre”. (SEP, 1993:17)

Es claro que el plan considera a la Educación Artística en un lugar comparable con la Educación Física tanto en sus propósitos, distribución horaria, enfoque y tipo de actividades a desarrollar. El plan finaliza con una nota explicativa acerca de la organización de los contenidos donde se especifica que en Educación Artística, los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional. El arte, la educación y los niños están presentes en el plan de la siguiente manera:

Lo *artístico*, a partir del propósito donde se establece que se desarrollarán actitudes para el aprecio y disfrute de las artes. Esta concepción elude otros aspectos del arte como son la expresión de emociones, pensamientos, sensaciones, imaginación, sensibilidad, fantasía, transformación y materialización de elementos, etc., mismos que se señalaron en el capítulo “Fundamento teórico y metodológico”. Se concibe a los alumnos como espectadores de obras artísticas, concepción que se dirige únicamente al aprecio y valoración de las artes, lo cual limita y minimiza a la Educación Artística, que por la designación de una hora a la semana se convierte en una integrante con poca presencia en la formación de los alumnos.

Lo *educativo*, al proponer actividades que el maestro podrá aplicar con flexibilidad sin sentirse obligado a secuencias ni contenidos, con lo cual cede al docente la elección de las actividades a desarrollar como mejor lo considere. Esta “libertad” podría traducirse en un ambiente favorable para el trabajo del arte en el aula, pues de lo que se trata es de partir de las expresiones espontáneas de los niños mediante la música, la danza, el teatro y las artes plásticas.

Los *alumnos*, al tomar en cuenta los momentos de desarrollo de los niños para las actividades propuestas. El plan contempla a los alumnos de acuerdo a sus capacidades, actitudes y características en general propias de cada edad, que son el justificante del tipo de actividades propuestas.

El plan minimiza a la Educación Artística al considerarla como una actividad de entretenimiento, como una asignatura para enriquecer el tiempo libre de los niños. Pareciera que cuando los niños no tengan qué hacer, pueden “enriquecer” su tiempo con alguna actividad de Educación Artística tanto dentro como fuera del salón de clases. Considero que esta postura no aclara que lo rico de la Educación Artística se debe a que desarrolla aspectos como la sensibilidad, sensorialidad, mentalidad y fantasía.

2.2 Programas de Educación Artística primer ciclo de la escuela primaria.

En el enfoque correspondiente al programa de Educación Artística se escribe: “La educación artística en la escuela primaria tiene como propósito fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro. Igualmente se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones”. (SEP, 1993:141) El programa sugiere actividades muy diversas de apreciación y expresión, para que el maestro las seleccione y combine con flexibilidad, sin ajustarse a contenidos obligados ni a secuencias preestablecidas.

La propuesta del programa de la asignatura de Educación Artística establece que éste cumple sus funciones, cuando dentro y fuera del salón de clases los niños tienen la oportunidad de participar con espontaneidad en situaciones que estimulan su percepción y sensibilidad, su curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas.

En cuanto a la evaluación, el enfoque de la asignatura establece que debe partir del interés y participación que muestren los niños en las actividades que el maestro realice o recomiende. El programa reconoce que la E.A. se relaciona fácilmente con otras asignaturas, en las cuales, el alumno tiene la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones del arte (como Español e Historia) y de emplear

formas de expresión creativa. Dentro de los propósitos generales del programa destacan:

1. “Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir formas y recursos que éstas utilizan.
2. Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
3. Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
4. Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado”. (SEP, 1993:143)

En estos propósitos resaltan los tres aspectos del aprendizaje artístico que aborda Eisner (1995:59). El *aspecto productivo* que aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas; propone el incremento de la creatividad y capacidad de expresión. El *aspecto crítico* mediante el desarrollo de las capacidades para la percepción estética al estimular la sensibilidad y percepción del niño. Y por último el *aspecto cultural*, que desarrolla la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural, pues fomenta el gusto por las manifestaciones artísticas y la idea de que el arte es un patrimonio colectivo.

Cabe mencionar que en contradicción a los anteriores señalamientos, el propósito que señala el plan de Estudios en cuanto a la Educación Artística, recupera únicamente el aspecto cultural del aprendizaje artístico, al proponer el desarrollo de actitudes para el aprecio y disfrute de las artes.

Encuentro que hay una diferencia en cuanto a los propósitos que se establecen en el programa de la asignatura y los que se indican en el plan de estudios. En el primero se hace referencia a la creatividad, capacidad de expresión, sensibilidad, percepción, posibilidades expresivas, así como a fomentar la capacidad de aprecio y gusto por las manifestaciones artísticas, mientras que el propósito que establece el plan, centra su atención únicamente en el desarrollo de actitudes propias para el aprecio y disfrute de las artes.

Los programas por grado escolar sugieren actividades específicas de expresión y apreciación, y las ubican de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños de cada curso. Además, se sugiere que algunas actividades se desarrollen reiteradamente a lo largo de la primaria y específicamente las de apreciación. Se propone la visita a museos y zonas arqueológicas para despertar la curiosidad de los niños y estimular su percepción de formas y matices de la expresión artística. Se reconoce que las reproducciones gráficas de obras de arte son un recurso para la apreciación artística y que en conjunto con el maestro los niños pueden “revisar y observar sus características y diferencias y comentar sobre ellas”. (SEP, 1993:142)

El programa reitera que al desarrollar las actividades sugeridas, el maestro deberá tomar en cuenta las relaciones que éstas guardan con el conjunto del plan de estudios. Las actividades sugeridas en los programas, se presentan catalogadas de la siguiente manera: Expresión y apreciación musical, Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica, Apreciación y expresión teatral (SEP, 1993:142). Por el interés de esta investigación en las actividades de primer ciclo, me permito mostrar los contenidos que marcan los programas de primer y segundo grado:

Primer Grado:

Expresión y apreciación musical.

- Identificación de sonidos que se pueden producir con partes del cuerpo y con objetos del entorno.
- Percepción y exploración de las características de los sonidos: intensidad (fuertes y débiles); duración (largos y cortos); altura (graves y agudos).
- Identificación del pulso (natural y musical).
- Coordinación entre el sonido y movimiento corporal.
- Apreciación y práctica de rondas y cantos infantiles.

Danza y expresión corporal.

- Exploración del movimiento: gestos faciales y movimientos corporales que utilizan las articulaciones.

- Tensión-distensión y contracción-expansión de movimientos corporales.
- Coordinación del movimiento corporal: desplazamientos simples.
- Representación corporal rítmica de seres y fenómenos.
- Práctica de juegos infantiles.

Apreciación y expresión plástica.

- Identificación de formas, colores y texturas de objetos del entorno.
- Identificación de colores primarios y experimentación con mezclas.
- Dibujo libre.
- Manipulación de materiales moldeables.
- Representación de objetos a partir del modelado.

Apreciación y expresión teatral.

- Juego teatral: representación de objetos, seres y fenómenos del entorno y de situaciones cotidianas.
- Animación de objetos.
- Construcción de títeres.
- Representación con títeres.
- Representación de anécdotas.

Segundo grado:

Expresión y apreciación musical.

- Exploración de percusiones con manos y pies.
- Expresión rítmica con melodías infantiles.
- Identificación del acento con poemas y canciones.
- Identificación de contrastes en sonidos (duración, intensidad y altura).
- Interpretación del pulso y el acento en un canto.
- Producción de secuencias sonoras empleando contrastes en intensidad.
- Improvisación de instrumentos musicales.

Danza y expresión corporal.

- Exploración de contrastes de movimientos (tensos, distensos; contracciones-expansiones).
- Exploración de movimientos continuos y segmentados.
- Desplazamientos rítmicos marcando pulso y acento.
- Interpretación corporal del acento musical.
- Representación con movimiento corporal de rimas y coplas.
- Improvisación de secuencias y movimientos.

Apreciación y expresión plástica.

- Aplicación de texturas en una composición plástica.
- Identificación de contrastes de color, tamaño y forma.
- Empleo de contrastes en una composición plástica.
- Utilización de diseños de contorno para el modelado.
- Representación de la figura humana.

Apreciación y expresión teatral.

- Representación anímica de elementos de la naturaleza.
- Representación de estados de ánimo mediante el gesto facial y el movimiento con juegos teatrales.
- Construcción de títeres.
- Representación de anécdotas, cuentos o situaciones de la vida cotidiana, empleando títeres. (SEP, 1993:144)

Como puede verse, la propuesta de los contenidos favorece:

- La estimulación sensoperceptiva y de madurez.
- La coordinación motriz e integración del esquema corporal.
- La educación visual.
- La ubicación en el espacio.
- La creatividad.
- La exploración y descubrimiento del yo.
- Expresión de emociones, pensamientos, sensaciones, imaginación, sensibilidad y fantasía.
- El aprecio y disfrute de las manifestaciones artísticas.

Señalamientos que engloban los propósitos del plan y programas, y que recuperan la mayor parte de los elementos que ubico en la conceptualización de la primera complejidad de la Educación Artística: el arte (aspecto que se trató en el primer capítulo). Me parece que los contenidos reflejan un equilibrio en cuanto a las disciplinas artísticas señaladas. No se prioriza alguna disciplina en específico; música, teatro, danza y artes plásticas se sugieren con un mismo peso.

Las actividades son acordes con el desarrollo de los alumnos, como lo señalan el plan y el programa; se aprecia un nivel un poco más complejo en las actividades de segundo grado, que consideran las características de los alumnos según el grado escolar en que se encuentren.

Los contenidos también reflejan la flexibilidad que enfatizan el plan y los programas en cuanto al trabajo del docente, pues “Coordinación entre el sonido y el movimiento corporal” (como contenido de expresión y apreciación musical), por ejemplo, abre un sin fin de posibles actividades a planear por el docente.

Encuentro que a pesar de que no hay una conceptualización explícita de Educación Artística en el programa, lo artístico aparece en el enfoque del mismo, que recupera como propósito general la idea de fomentar la afición y capacidad del niño para la apreciación de manifestaciones artísticas, así como el desarrollo de la expresión. (SEP, 1993:141) El programa recupera además del aprecio de las artes, el desarrollo de la expresión. Esta es una diferencia con el plan, donde únicamente se refiere al primer aspecto.

El programa reconoce que los propósitos de la Educación Artística se cumplen dentro y fuera del salón de clases, y reconsidera aspectos como: espontaneidad, percepción, sensibilidad, curiosidad, creatividad, capacidad de expresión de los niños, en el uso de recursos de las distintas formas artísticas que fomentarán el gusto y el aprecio por éstas, asunto que refleja una concepción más completa de lo que es el arte.

El programa hace hincapié en la relación de la Educación Artística con otras asignaturas en cuanto a la apreciación y expresión. Propone actividades de música, teatro, danza y artes plásticas de forma equitativa, con lo cual favorece la experimentación y exploración de las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.

En cuanto al aspecto *educativo* y propiamente con respecto a la enseñanza, el programa propone al profesor un trabajo flexible, pues le da libertad de trabajar las actividades sin ajustarse a contenidos obligados ni a secuencias preestablecidas, y señala que la evaluación será flexible a partir del interés y participación que muestren los niños en las actividades propuestas. Además, propone actividades que guardan una relación secuencial y congruente en los diferentes grados escolares, así como actividades a desarrollar dentro y fuera del salón de clases para fomentar la apreciación y la percepción.

En lo anterior, puede verse la idea de un trabajo flexible en el aula, al igual que en la propuesta del plan de estudios. Creo que esto podría traducirse en un ambiente propicio para el trabajo con el arte dentro del aula.

Los *alumnos* aparecen al sugerir actividades que tienen como propósito fomentar en ellos la afición por las principales manifestaciones artísticas y la capacidad de apreciarlas, justamente al mismo tiempo de contribuir a que desarrollen sus posibilidades de expresión, y utilicen las formas básicas de esas manifestaciones.

El programa toma como punto de partida la identificación y manejo de capacidades sensoriales del alumno. De manera paralela, se exploran ligeramente las características emotivas de los niños y se les dota de un conocimiento de la plástica, la música, la danza y el teatro.

Puedo decir que este programa “oscila entre lo educativo y lo expresivo. Lo educativo intenta que los estudiantes adquieran un repertorio de habilidades que hacen posible la expresión y lo intencionalmente expresivo anima a que los niños amplíen y exploren sus ideas, imágenes y sentimientos, recurriendo a su repertorio de habilidades”. (Eisner, 1995:143)

Es decir que al estimular el desarrollo de habilidades que se indican en el programa, a través de los contenidos, actividades, estrategias y recursos

planteados (lo educativo según Eisner), se da marcha además, a lo expresivo mediante imágenes, ideas y sentimientos. Por ejemplo, los niños al identificar formas, colores y texturas de objetos del entorno (como contenido que marca el programa) desarrollan habilidades para utilizarlos, que a su vez les permitirán abordar la parte expresiva, es decir, qué imágenes, ideas, sentimientos, sensaciones experimentan y expresan con un material pintado con color rojo, con una textura rugosa y con forma de llamas, por ejemplo.

Queda como responsabilidad del docente que el programa se dirija finalmente a lo expresivo, pues de nada servirá que los niños manejen los colores primarios, secundarios, etc., sin explorar ideas, sensaciones, sentimientos e imágenes que surgen a partir del uso de los mismos. El arte quedaría reducido a una iniciativa mecánica sin sentido tanto para el profesor como para los alumnos.

Con la revisión en este capítulo de la presencia de Educación Artística en el plan y los programas de primer ciclo, puedo decir que son un espacio curricular habitado por distintas disciplinas artísticas, destinado a brindar a los alumnos las oportunidades para el disfrute, aprecio y la producción del arte mediante la expresión.

En el plan de estudios, lo artístico está presente en el propósito de que los alumnos desarrollen actitudes para el aprecio y disfrute de las artes. Lo educativo tiene presencia flexible, pues las actividades y los contenidos no obedecen a secuencias establecidas que el profesor tenga que seguir. Los alumnos son considerados a partir de los momentos de desarrollo, y las actividades van sujetas a esto.

Señalé también que las tres complejidades están presentes de manera más específica en el programa, pues lo artístico recupera además del aprecio de las artes, el desarrollo de la expresión de los niños a través del uso de los recursos de las distintas formas artísticas. En cuanto a lo educativo, señala que la evaluación

debe ser a partir del interés y participación que muestren los niños en las actividades propuestas. El programa toma como punto de partida las capacidades sensoriales del niño, así como los momentos de desarrollo de cada grado.

El arte, lo educativo y los alumnos, no se presentan de forma aislada, están en constante articulación y esta dinámica es a la que me interesa acercarme para identificar los espacios que las actividades de Educación Artística abren en el salón de clases del primer ciclo de la escuela primaria.

3. UN CONTEXTO, LOS PROTAGONISTAS Y LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

En el presente capítulo, con el propósito de proporcionar una orientación acerca del contexto de la investigación, expongo algunas de las condiciones generales de la escuela en que se desarrolló el trabajo de campo, de los dos grupos observados, características de las maestras y los alumnos, del personal y organización de la escuela. Además, describo las actividades de Educación Artística llevadas a cabo en los grupos de primero y segundo grados.

3.1 La escuela.

La Escuela Primaria en donde se realizó la investigación se encuentra ubicada en la Delegación Iztacalco. Es una escuela de organización completa, es decir, que atiende a los seis grados escolares de primaria. Funciona con veinticuatro grupos (cuatro de cada grado). El plantel pertenece a la Dirección Operativa No. 4 en el Distrito Federal, y está rodeado por casas habitacionales y comercios. Cuenta con 12 salones en la planta alta y 12 en la planta baja; cuatro grupos para cada grado; tiene sala de cómputo, dos escaleras con bodegas en la parte de abajo, sanitarios para niñas, niños y profesoras, conserjería y jardineras. En los salones de la planta alta hay flechas pintadas que indican la ruta de evacuación y una campana para emergencias. La escuela tiene dos entradas, una, ubicada al oriente, por donde entran los alumnos y otra ubicada al sur, la cual no se abre. Cerca de la dirección se encuentra la oficina de la supervisión de la zona escolar.

A la entrada principal de la escuela se pueden ver dos periódicos murales, uno del turno matutino y otro del vespertino, los cuales cambian mensualmente de ilustraciones que hacen alusión a las efemérides de cada mes. Las jardineras que rodean el perímetro de la escuela, tienen una malla como de dos metros de alto

con árboles como pinos y palmeras; cerca de las jardineras hay algunas bancas de concreto que los niños utilizan a la hora del recreo.

Un patio amplio ofrece espacio suficiente para los niños y maestros a la hora del recreo, dos canchas de básquetbol y porterías de fútbol, cuyo uso queda limitado a las horas de Educación Física. El edificio está pintado en color azul claro y blanco. En algunas paredes del patio hay murales que ilustran pasajes de la historia de México. Hay diez botes grandes de metal para la basura repartidos por todo el patio. En el piso están dibujados algunos juegos como “avión”, “stop” y otros, así como la delimitación de las canchas de básquetbol. En cuatro salones de la parte de abajo hay una bocina por fuera con su respectiva protección de herrería.

3.1.1 El salón del “2° B”.

El salón del segundo grado grupo “B” es el número ocho y se encuentra ubicado en la planta baja, cerca de una de las escaleras. La pared de la entrada es de concreto con prismáticos. La puerta es de metal con láminas planas de fibra de vidrio transparentes. Las dos ventanas que dan hacia la calle tienen láminas blancas del mismo material y las que dan hacia el patio son transparentes (en el mes de octubre les colocaron cortinas). La pared de frente a la puerta también tiene prismáticos; las otras paredes y el techo están pintados de blanco. Las mesas (de forma rectangular) y sillas son de madera con herrería, pintadas en azul; el piso es de loseta blanca. El salón cuenta con dos pizarrones; el pizarrón de enfrente que usa la maestra es un pintarrín (pizarrón para usar con plumones) y el pizarrón de la pared de atrás es verde para usarse con gises.

De los seis estantes que hay en el salón, uno es para uso de la profesora y otro para guardar los libros de los niños; sobre el segundo, hay una caja como de zapatos, forrada con papel rojo y plástico transparente por cada niño, para guardar materiales recortables de los libros.

El escritorio es de herrería y madera, pintado del color de las mesas de los niños. Sobre el escritorio, la maestra tenía casi siempre extendido un mantel de plástico, su bolsa, cuadernos para ser revisados, desayunos del DIF (compuestos por leche, cereal o fruta), un bote de plástico transparente con colores, plumones, plumas, etc., y otros materiales para utilizar en clase.

En las paredes siempre hubo trabajos hechos por los niños y otras ilustraciones con referencia a las conmemoraciones cívicas de cada mes, aunque algunas veces ya no correspondían al mes en curso. El pizarrón de la pared de atrás fue utilizado en algunas ocasiones para pegar estos trabajos e ilustraciones.

Para el mes de septiembre había campanas de color verde, blanco y rojo, y el pizarrón de atrás estaba forrado con estos mismos colores y sobre éste, la figura de Miguel Hidalgo hecho con papiroflexia. Para noviembre hubo papel picado, calaveras de papel en las paredes y puerta del salón. En diciembre se pegaron nochebuenas de papel de color que realizaron los niños. En las paredes del salón había carteles y algunas cartulinas con dibujos hechos por los niños, que hacían alusión a efemérides del mes en curso.

Los niños permanecieron sentados siempre en el mismo lugar. En una ocasión asistió la mamá de un niño durante toda la observación. Tomé mis notas de campo con mayor frecuencia sentada en la silla del escritorio y algunas veces sentada en una silla en la parte de atrás del salón, entre la fila uno y dos. La maestra me indicaba dónde sentarme en cada observación.

3.1.2 El salón de "1° A".

El salón tiene las mismas características que las del 2° B. El mobiliario de los alumnos son mesas de madera con forma trapezoidal con base de herrería pintada en azul, y el piso es de loseta blanca. Hay tres pizarrones: el pizarrón de enfrente, que usa la maestra es un pintarrín blanco y los dos pizarrones de la

pared de atrás son verdes para usarse con gis. De los cuatro estantes que hay en el salón, uno es para uso de la profesora y otro para guardar los libros de los niños.

El escritorio es de forma rectangular de herrería con madera; sobre éste siempre estaba la bolsa de la maestra, cuadernos para ser revisados, un bote de metal con lápices y colores, el celular de la maestra, una argolla con llaves, un rollo de papel higiénico, una lapicera pequeña de tela amarilla y otros materiales para ser utilizados en clase como fotocopias y hojas de colores.

Los pizarrones de la pared de atrás del salón eran usados como periódico mural; uno (el de la derecha) por la maestra del grupo y otro (el de la izquierda) por la profesora del turno vespertino. El pizarrón de la derecha tuvo para el mes de septiembre cadenas de papel china en tricolor, banderas y escudos de nuestro país. En el mes de octubre se pegaron fotocopias trabajadas por los niños con referencia a las fechas de los días 12 y 24. Para el mes de noviembre hubo calaveras hechas por los niños y sus papás, guías de plástico de color negro y naranja y papel picado. También en este mes había pegados algunos sombreros revolucionarios coloreados por los niños, así como monumentos a la Revolución elaborados en tercera dimensión. En diciembre se pegaron ilustraciones de Santa Claus, botas navideñas, esferas, escarchas, etc.

Sobre el pizarrón de la izquierda (el del turno vespertino) se colocaron pliegos de papel pellón con figuras impresas y coloreadas con crayolas, alusivas a cada mes y sus conmemoraciones cívicas. Algunas ocasiones las ilustraciones del salón no correspondían con el mes en curso.

Los niños permanecieron sentados siempre en el mismo lugar durante todas las observaciones. Me senté a tomar mis notas de campo con mayor frecuencia en la parte de atrás del salón a un lado de la fila cuatro; pocas veces en la silla del

escritorio y dos veces compartí la mesa de trabajo con los niños. La maestra me indicaba dónde sentarme en cada observación.

3.2 Las profesoras y los niños del “2° B” y del 1° A.

La maestra del 2° B tiene tres años de servicio; terminó la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Es la única escuela en la que ha trabajado. La maestra es delgada con una estatura de 1.60 m. aproximadamente, tez blanca, cabello largo hasta la cintura, usa lentes y casi siempre lleva pantalón de mezclilla o de vestir con blusa y suéter. El trato que ella da a los niños es cordial, y el ambiente que se forma en el salón es agradable para el desarrollo de la clase. El grupo de la profesora está integrado por 16 niñas y 17 niños, con edades entre los siete, ocho y nueve años. Hubo pocas inasistencias. Los padres de los niños, en su mayoría, son empleados o comerciantes.

La maestra del 1° A tiene cuatro años de servicio, es egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, donde estudió la Licenciatura en Educación Primaria. Ella trabajó un año en una primaria que se encuentra ubicada en Xochimilco y posteriormente se integró a esta primaria. La maestra es de complexión regular, como de 1.60 m. de estatura, tez blanca, cabello teñido y siempre recogido. Por lo regular usa pantalones y chamarras de mezclilla con botas. Trata bien a los niños, aunque algunas veces evidencia a los que hacen el trabajo feo (según su parecer). El grupo de la profesora está integrado por 16 niñas y 15 niños con edades entre los seis y siete años. Los padres de los niños son empleados o comerciantes.

3.3 El personal y la organización de la escuela.

El personal tanto docente, como administrativo y de apoyo que labora en la escuela es de treinta y ocho elementos:

La directora, quien supervisa las labores de tipo administrativo de la escuela y trabaja en ese plantel desde el año 2000. La secretaria y dos maestras adjuntas, apoyan a la directora en sus labores.

Veinticuatro maestras frente a grupo. Tienen entre tres y treinta y cinco años de servicio; planean, organizan, realizan y evalúan las actividades educativas grupales; participan en comisiones semanales como la ceremonia cívica semanal con su respectiva guardia del recreo que es de 10:30 a 11:00 hrs.; coordinan comisiones anuales como: “Ornato”, “Himno”, “Canción Mexicana”, “Oratoria”, “Acción Social” y “Puntualidad”.

Una profesora y un profesor de Educación Física, quienes atienden a cada grupo en dos sesiones semanales. Cuatro maestras de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), quienes atienden de forma individual a alumnos con algún problema que repercuta en el aprendizaje (esto es reportado por las profesoras de grupo).

La conserje y tres asistentes de apoyo, quienes laboran en la limpieza del plantel, auxilian a los docentes y realizan encargos específicos de la Dirección.

3.5 Sobre la forma de trabajar las actividades de Educación Artística.

Las profesoras conducían las actividades de diversas formas. A continuación se presentan algunas diferencias detectadas.

En el grupo de “1° A”, en cinco de ocho sesiones, la profesora implementó actividades a partir de una fotocopia en que se abordaban contenidos de otras asignaturas (Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio). La fotocopia era coloreada, recortada, pegada, etc. Sólo en una sesión se trabajó con música y en las otras siete sesiones con artes plásticas. Normalmente después de dar la indicación para la actividad, la profesora daba tiempo para que los alumnos la

desarrollaran. La clase estaba determinada únicamente por las indicaciones de la maestra, nunca solicitó ideas de los alumnos para ser retomadas como propuestas. Ella decía qué hacer y los alumnos lo hacían. La participación de los niños en las actividades siempre fue individual, con excepción de la propuesta de trabajo de padres e hijos.

En el grupo de “2° B” la profesora implementó actividades a partir de una variedad de materiales como plastilina, masa de maíz, colores, papel de diversos tipos, música en CD, papa cocida, tinta china, crayolas, material de rehuso, etc. Y cuando la maestra pedía a los niños que sacaran sus materiales, ellos emitían expresiones de alegría. En las nueve sesiones, la maestra incluyó todas las disciplinas artísticas. A diferencia de la profesora de “1° A”, ella daba la indicación de la actividad y retomaba ideas de los alumnos como propuestas para la clase. La dinámica de trabajo estaba determinada tanto por propuestas de los alumnos como de la maestra. La participación de los alumnos en las actividades fue individual y por equipos.

A pesar de que en ambos grupos los alumnos estuvieron siempre sentados en el mismo lugar, las actividades del primer grado se realizaron siempre en el lugar que los niños ocupaban, a diferencia del segundo grado, donde los niños trabajaron en espacios diversos del salón.

El clima en que se desarrollaron las actividades de los dos grupos fue muy distinto. Considero que un factor de gran importancia fue la manera en que las profesoras emitían sus juicios o ideas sobre el trabajo de los niños. En el primer grado era muy frecuente que la profesora hiciera notar a los niños el trabajo que ella consideraba “feo”, o por el contrario, los “trabajos bonitos”; evidenciaba a los niños que no podían o sabían hacer algo y en todo momento se escuchaba “¿ya acabaron?” o “apúrense”, lo cual podría traducirse como un clima de tensión, de no libertad de elección o expresión, de acatar la indicación sin oportunidad de proponer o expresar opiniones. Algunos niños mostraban actitudes o expresaban

cansancio por la actividad, que casi siempre iba en la misma línea: colorear y pegar confeti o bolitas de papel.

En el segundo grado el clima generado en la clase fue muy distinto, la profesora pedía y aceptaba ideas de los alumnos para el trabajo, aunque ella hubiese dado una indicación específica; los alumnos trabajaban con espontaneidad, imprimiendo un estilo propio para cada actividad y se acercaban a solicitar ayuda a la maestra cuando no podían hacer algo. En este grupo había un clima propicio para que los niños encontraran un espacio donde expresar sus ideas, sentimientos, imaginación, movilizar su sensibilidad según los códigos que les transmitía la actividad, proponer nuevas formas de realizarla, desarrollar un estilo propio para el trabajo, etc.

En lo que respecta a la estructura de las actividades, encuentro ciertas similitudes:

1. Las profesoras siempre solicitaban o entregaban a los niños el material a utilizar al inicio de la sesión, seguido de la indicación general de la actividad.
2. Posteriormente había un periodo en el que los niños trabajaban, observaban, platicaban con sus compañeros y mostraban a la maestra su trabajo.
3. Un momento de cierre donde se pedía ver terminado el trabajo.

En ambos grupos pude percatarme de que las profesoras daban indicaciones apoyadas en la demostración, como para hacerla más entendible. La indicación era repetida en algunas ocasiones, cuando las maestras observaban casos particulares en los que se hacían cosas diferentes a lo indicado. En los dos grupos se observó el trabajo preponderante de artes plásticas, más que de las otras disciplinas artísticas.

Las profesoras procuraron siempre que los alumnos observaran los materiales a utilizar y elaboraban preguntas que los hacían pensar, imaginar, recordar o reflexionar.

En los siguientes cuadros recupero una descripción de las actividades desarrolladas en ambos grados, con el propósito de mostrar un panorama general de las mismas.

ACTIVIDADES DEL GRUPO 1° A

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	FECHA	TIEMPO DE OBSERVACIÓN	DISCIPLINA ARTÍSTICA	RECURSOS	DESCRIPCIÓN GENERAL
2	5 sep. 2003	8:55 – 10:30	Artes plásticas	Fotocopia, colores, tijeras, resistol y cuadernos.	La profesora guía el contenido de la fotocopia para reafirmar la noción de vocales “a y e”. Los niños remarcan las letras y colorean los dibujos alusivos a las vocales que luego recortan y pegan en los cuadernos.
4	19 sep. 2003	8:50 – 10:10	Artes plásticas	Fotocopia, confeti, colores y resistol	La profesora pide que peguen confeti por el contorno de los números 2 y 3 y que colorean los dibujos que acompañan cada número.
6	10 oct. 2003	8:55 – 9:45	Artes plásticas	Fotocopia, colores, tijeras, resistol y hojas de colores	La profesora pide que colorean la fotocopia que trae el rostro de Cristóbal Colón y las tres carabelas que luego recortan y pegan sobre una hoja de color.
8	24 oct. 2003	11:10 -11:55	Artes plásticas	Fotocopia, colores, tijeras, resistol y cuadernos	La profesora pide que colorean la fotocopia que tiene el escudo y las siglas de la ONU, que luego recortan y pegan en sus cuadernos.
9	7 nov. 2003	8:00 – 9:00	Artes plásticas	Tijeras, resistol, pedazos de tela, papel crepé, foami, colores, plumones, etc.	La maestra pide a los niños que junto con sus padres elaboren un vestuario para su calavera de cartón, que posteriormente presentan a todo el grupo.
11	5 dic. 2003	8:55 – 10:30	Artes plásticas	Lienzos de fieltro, pistola de silicón, ojos adheribles	La maestra muestra a los niños un picaporte terminado, los niños colocan las piezas que ya están recortadas según la muestra y la maestra las pega con silicón.
14	9 ene. 2004	8:50 – 9:40	Música	Audio casetes, libro de Español	Los niños han grabado su lectura en audio cintas, la maestra las reproduce y pide a los niños que escuchen y valoren la lectura, quien no tiene cinta, lee de su libro.
16	18 ene. 2004	8:50 – 9:58	Artes plásticas	Fotocopia, papel crepé, resistol y cuadernos	La maestra entrega una fotocopia que tiene tres ratones y la letra R y r. Pide a los niños que con bolitas de papel crepé rellenen los ratones.

ACTIVIDADES DEL GRUPO 2° B

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	FECHA	TIEMPO DE OBSERVACIÓN	DISCIPLINA ARTÍSTICA	RECURSOS	DESCRIPCIÓN GENERAL
1	22 ago. 2003	9:20 – 10:26	Artes Plásticas	Cuaderno de marquilla, papel lustre, resistol, plastilina y colores	La maestra dice a los niños que sin usar tijeras y rasgando el papel hagan un paisaje que luego pegan y colorean. Aparte practican el modelado de su cuerpo con plastilina.
3	12 sep. 2003	8:13 – 9:37	Artes Plásticas	Cuaderno de marquilla, regla y colores	Los niños elaboran "mosaicos" con el uso de diversas líneas que la maestra indica. Los niños colorean (de diferente forma a la convencional) unas manzanas que luego ubican en el contexto que elijan.
5	3 oct. 2003	9:00 – 10:00	Teatro	Jerga, pliegos de papel bond, papel crepé, crayolas.	Dividido el grupo en dos equipos, caracterizan y representan los animales que la maestra indica. Al final de las representaciones, la maestra pide que dibujen y colorean el animal que más les haya gustado.
7	17 oct. 2003	8:05 – 9:30	Música	Jerga, rollos de cartón, fichas de refresco, ligas, envases de plástico, clavos, peines, cartulina, lápices, semillas, resistol, cajas de medicina.	Los niños elaboran diferentes instrumentos indicados por la maestra y experimentan sonidos y ritmos.
10	14 nov. 2003	8:08 – 9:15	Artes plásticas	Cuaderno de marquilla, colores y regla	La maestra pide a los niños que ahora ellos diseñen cuatro mosaicos diferentes a los de la sesión anterior. Mediante la técnica del punteado colorean un dibujo.
12	12 dic. 2003	8:10 – 9:06	Expresión Corporal. Artes plásticas	Hojas de papel de colores, tijeras y resistol	La maestra abre la clase con un ejercicio donde simulan sólo poder mover los ojos para comunicarse. Los niños elaboran flores de nochebuena marcando sus manos sobre las hojas de color.
13	9 ene. 2004	8:00 – 8:40	Expresión corporal Música	Grabadora y CDS	La maestra pide a los niños que trabajen por parejas, ella pone música y uno mueve su cuerpo al ritmo que escuche y el otro observa. Para la música y ahora pide que juntos lo hagan.
15	16 ene. 2004	8:05 – 8:55	Artes plásticas	Masa de maíz, agua, pliegos de papel bond, jerga y mandil	La maestra pide que se coloquen sobre su jerga en el piso y formando un círculo, sugiere que modelen cinco animales de diferentes tipos (acuático, terrestre, aves, etc.)
17	23 ene. 2004	8:06 – 9:24	Artes plásticas	Cuadernos de marquilla, tinta china, papa cocida, platos, periódico, mandil y palillos.	Los niños diseñan sellos hechos con papa, los marcan en sus cuadernos y algunos intercambian tintas y/o sellos.

La identificación de particularidades con respecto a la escuela, los grupos, maestras y alumnos, del personal y organización del plantel, así como de las formas de desarrollar las actividades, permite tener una visión de las condiciones generales en que éstas se desarrollan. En el siguiente capítulo se analizan las actividades vistas desde las tres complejidades: el arte, lo educativo y los niños.

4. TRES COMPLEJIDADES EN ACCIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO EN EL AULA.

La evidencia empírica con respecto a las actividades de Educación Artística en el primer ciclo de la escuela primaria la presento organizada de acuerdo a las tres complejidades de la Educación Artística: el arte, la educación y los alumnos.

Cabe aclarar que los subtítulos que aparecen en los siguientes apartados son las categorías que surgieron del análisis de las observaciones realizadas. Muestran cómo las maestras enseñan arte, qué contenidos abordan y la participación de los niños durante la actividad.

Iniciaré por el componente de la educación, enfocándome en “La enseñanza y las profesoras”. El primer apartado está conformado por todas aquellas acciones que las profesoras realizan durante las actividades. Posteriormente, en el apartado “Los niños ante la actividad” muestro cómo los niños de manera espontánea se desenvuelven durante la misma. Finalmente, en el apartado “El contenido: ¿arte?”, analizo los contenidos desplegados a través de las actividades. Como podrá verse, no corresponden en su totalidad a la asignatura de Educación Artística.

4.1 La enseñanza y las profesoras: copia vs. expresión.

La enseñanza de Educación Artística comprende todas aquellas experiencias que los profesores frente a grupo integran día a día, aunadas a sus nociones, conceptos e ideas sobre la manera en que son tratados los contenidos en el aula. Estas nociones se reflejan en la planeación y en las actividades que implementan, de los recursos que echan mano, además de sus actitudes, discurso y forma de conducirse a través de interacciones que se desarrollan en el aula. Proceso del que doy cuenta en el presente apartado.

El siguiente cuadro de categorías ilustra las principales acciones que las docentes realizan durante el desarrollo de las actividades observadas:

LA ENSEÑANZA Y LAS PROFESORAS

<p style="text-align: center;">LA ENSEÑANZA Y LAS PROFESORAS: COPIA VS. EXPRESIÓN</p>	Acciones de organización de la actividad
	Estrategias para la realización de la actividad
	Acciones orientadoras del trabajo de los alumnos
	Evaluación
	Acciones de supervisión y control
	Atención personal y tutorial al alumno
	Acciones ajenas a la actividad

Acciones que posibilitan identificar los espacios que las profesoras abren a los alumnos, mediante la forma de conducir la actividad.

4.1.1 Acciones de organización de la actividad.

Son acciones preparatorias al desarrollo de la actividad y tienen que ver con la disposición de los recursos a utilizar, espacios para trabajar y recordatorio de actividades pasadas que organizan el desarrollo de la misma. Son indicadoras de lo que el alumno realizará en el salón de clase.

Al inicio de la mayoría de las sesiones ambas profesoras coinciden en solicitar o repartir a los alumnos el material para la actividad, acción que se convierte en la apertura para el trabajo con la asignatura.

La profesora de primer grado solicita a los alumnos al inicio de dos actividades, que guarden todo y que solamente dejen ciertos materiales:

“La maestra pide a los niños que guarden todo y que solamente dejen su estuche de colores. Los niños guardan sus cosas, dejan lo indicado por la maestra. Un niño pregunta desde su lugar “¿Qué vamos a hacer?”. La maestra contesta “Ahorita ven” (II, 1.1).

Puede apreciarse que la petición de la maestra genera en los alumnos la curiosidad por saber más acerca de la actividad por desarrollar.

La acción más frecuente de la profesora de primer grado, es iniciar la sesión repartiendo fotocopias a los alumnos; en cinco de las ocho sesiones observadas los contenidos fueron abordados a partir de este material. Las fotocopias se caracterizan por hacer referencia a contenidos de Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio, a partir de ilustraciones como dibujos animados, escudos, rostros de personajes históricos, números, palabras, letras, textos breves, entre otros (ver Anexo 2).

La profesora de segundo grado recurre a recordar la actividad pasada con los alumnos al inicio de dos sesiones, lo cual moviliza la memoria de los alumnos para traer al presente eventos pasados y contextos compartidos que pueden convertirse en un auxiliar para el desarrollo de la actividad. Esta situación puede verse cuando la maestra pide a los niños que ubiquen la hoja para trabajar en el cuaderno de marquilla:

“La maestra recargada en el escritorio dice “Haber, atención, vamos a ver si se acuerdan que la vez pasada hicimos la carátula en la hoja gruesa”, los niños (en coro) contestan que sí. Con cuaderno en mano les dice que se salten la hoja del trabajo anterior y que en la otra hoja gruesa pongan la fecha” (III, 2.4).

La misma profesora, antes de iniciar la actividad, en dos sesiones pega en la pared o en el piso algunos de los materiales que los niños utilizarán por equipos durante la actividad:

“Los niños esperan en la parte de enfrente del salón, sentados en el piso sobre la jerga formando un círculo, la maestra corta pedazos de maskin tape y pega un pliego de papel bond blanco en la pared de atrás, que toma de la mesa uno

de la fila cuatro, donde hay otros cinco pliegos. La maestra se dirige al círculo y les dice “Voy a hacer dos equipos” (V, 2.8).

Lo anterior se convierte también en una forma de presentar la actividad, pues los niños intuirán su participación; pensarán que algo tendrán que hacer en esos pliegos.

En otra sesión, al iniciar la actividad la profesora solicita algunos materiales a los alumnos y les pide que se ubiquen en otro espacio del salón:

“La maestra pide a los niños que saquen su jerga y su material y que se coloquen al frente del salón, los niños dicen ¡eeeh! (con alegría), sacan sus materiales y se sientan sobre su jerga” (VII, 2.1).

Situaciones como el que las profesoras soliciten, repartan o dispongan en el salón los materiales a los alumnos para la actividad, cuando recuerdan alguna actividad previa que sirve de referencia para la sesión, o cuando ubican a los alumnos en un sitio diferente del salón al acostumbrado, se convierten en espacios que informan a los alumnos de su posible participación durante la actividad y de momentos en que los niños podrían pensar, imaginar, sentir, crear, etc.

4.1.2 Estrategias para la realización de la actividad.

Este apartado ilustra los estilos y formas que implementan las profesoras para desarrollar los contenidos durante las actividades. Estas acciones tienen que ver con las explicaciones, demostraciones, diálogo con los alumnos y estrategias que procuran enseñar algo a los alumnos, es decir, del proceso de enseñanza.

El planteamiento de preguntas es una acción que reiteradamente ambas profesoras implementan durante las actividades. La profesora de segundo grado plantea preguntas que invitan a que los alumnos propongan ideas, identifiquen formas en lo observado, imaginen, recuerden piensen, etc.

En la actividad del rasgado, cuando la maestra ha terminado de dar la indicación general de la actividad, ella:

“Pregunta a los niños: “¿qué figuras harán?”, se oyen (con voces fuertes) una casa...un carro...un árbol...un sol” (I, 9.1).

En la actividad de la elaboración de instrumentos musicales, la maestra:

“Pide a los niños que han traído rollos de papel higiénico que pongan atención. Le dice a un niño que platica con otro “¿me dejas hablar?”, el niño la ve y se queda callado. Continúa preguntando a los niños “¿qué podemos hacer con un rollo de papel, con una cartulina, maskin y unos frijoles? Se escucha que algunos niños dicen “una maraca” (VII, 2.8).

En la actividad por equipos donde personifican y representan animales y uno de los equipos comienza a trabajar sobre la caracterización de un elefante:

“La maestra les dice “¿qué tiene el elefante?”, los niños contestan que trompa, cola y orejas. Tres niños del equipo se quedan en su lugar trabajando con un papel, que al parecer será la cola del elefante” (V, 3.3).

En estas referencias puede verse que la profesora dirige preguntas al grupo en general, de las cuales obtiene una respuesta. La pregunta provoca que los niños piensen qué productos obtener con los materiales, así como recordar partes del cuerpo de animales. Cabe mencionar que únicamente en la actividad de expresión corporal, la profesora plantea una pregunta que tiene que ver con la sensibilidad de los alumnos al término de la sesión:

“La maestra dice al grupo “Ya se fijaron cómo con los movimientos expresamos y sentimos la música... haber, quién me dice ¿qué sentimiento expresaron los compañeros que movieron su cuerpo con la música? Algunos niños contestan “alegría, que estaban contentos, como en una fiesta” (XIII, 4.2).

Con esta referencia queda claro que la profesora recupera la idea de que a partir de los movimientos corporales, los niños pudieron expresar y sentir la música, pero que sobre todo sintieron alegría, estar contentos en una fiesta. Es decir, que la sensación recibida por los sentidos (escuchar la música), se tradujo en

sentimientos (alegría, fiesta, estar contentos; esto, dicho con las palabras de los propios niños). La profesora hace evidente la sensibilidad experimentada durante la actividad y en la expresión corporal sensibilidad-movimiento van de la mano. Es decir, a través de la expresión corporal se vivificó la sensibilidad.

En primer grado, mediante preguntas dirigidas a los niños, la profesora procura que recuerden eventos pasados (ceremonia del lunes) y personajes históricos. Esto lo hace apoyada en las fotocopias que reparte:

“La profesora termina de repartir las fotocopias y les dice a los niños “¿se acuerdan de lo que se habló en la ceremonia del lunes?”, se escucha que los niños dicen “sííí...del desfile de los países,...de las banderas”,...la maestra les pregunta “¿se acuerdan de lo que significa?...¿para qué desfilaron las banderas?”, Eduardo dice “para un concurso”, la maestra dice que no fue para un concurso y que no pusieron atención” (VIII, 3.1).

“La maestra, mientras entrega las copias a los niños, les dice “¿ya saben quién es verdad?”, algunos niños dicen en coro “Sí...Cristóbal Colón” (VI, 3.2).

La profesora hace referencia a un evento pasado, “donde la actividad y el discurso conjuntos del pasado se convierten en un contexto mental compartido para el presente”. (Derek, 1994:96)

En ambos grupos las profesoras implementan estrategias que desarrollan las facultades intelectuales de los alumnos mediante el planteamiento de preguntas relacionadas con el proceso de la actividad o de eventos pasados. Cazden, plantea con respecto a esto que “las preguntas como máximo estimulan el pensamiento” (Cazden, 1991:112), cuestión que es reconocida cuando los alumnos proponen ideas, identifican formas y sentimientos o recuerdan eventos pasados.

Otra acción que las profesoras tienen en común durante las actividades, es basar sus explicaciones en el uso de los recursos destinados para las mismas o en la demostración al resto del grupo de los avances de la participación de algunos alumnos en específico.

La profesora de primero dirige explicaciones a los alumnos, mediante el uso de la fotocopia y otros recursos que se encuentran en el salón.

“La maestra toma la copia de la niña de la mesa uno de la fila uno, señala el escudo y les dice “Fíjense en el escudo” (la maestra voltea a ver los pliegos de pellón del pizarrón de la parte de atrás del salón), los niños voltean a donde indica la maestra y les dice: “Esto lo celebramos hoy que estamos a 24 de octubre...éstos países pertenecen a la ONU...vean que en el escudo hay una paloma ¿qué significa la paloma?” Se escuchan algunas voces que dicen “La paz” (VIII, 3.2).

En esta referencia puede verse que la profesora de primer grado plantea preguntas cuyas respuestas requieren de la observación y de la asociación de significados. Con el siguiente ejemplo puede observarse que la profesora “impone directamente su definición de la situación” (Delamont, 1984:143) al mostrar un trabajo terminado que los alumnos deben copiar:

La maestra tiene en el escritorio todo lo necesario para hacer un picaporte navideño de fieltro de diferentes colores. Observo además que tiene uno ya terminado. Es un lienzo rectangular con un orificio circular en la parte superior como de 7cm. de diámetro; para que sea colgado en la chapa de alguna puerta, tiene un reno hecho con fieltro de color café y sus ojos son de material adhesivo, en la parte superior del picaporte hay un moño de listón blanco y junto al reno hay letras mayúsculas blancas que dicen ‘navidad’:

“La maestra les enseña un trabajo terminado a los tres niños del escritorio y les dice “Así debe quedar...coloquen los ojos como está aquí”. Los niños ven la muestra y colocan los ojos a cada cara de los renos. La maestra dice “No los peguen ni muy juntos ni muy separados...asi” (y señala el trabajo que tienen terminado).

“Ya siéntense...yo termino de pegar lo demás, porque esto no lo pueden hacer ustedes” [los niños se quedan como esperando continuar con su trabajo].

Los tres niños regresan a su lugar, la maestra pega las letras, el moño y los renos, el resto del grupo escribe la guía” (XI, 4.5).

Puede observarse que la profesora ha elegido hacer un picaporte en específico para todos los niños, pero que además, ellos realmente no hacen; los alumnos no

eligen cómo hacerlo, no lo recortan y mucho menos lo pegan, únicamente colocan las partes como ella indica. Su estrategia es la copia.

En segundo grado, con mucha frecuencia la profesora utiliza los trabajos de los alumnos para ejemplificar durante la actividad:

“Dulce se para y le enseña a la maestra su instrumento de las fichas y le dice que muy bien y lo enseña al grupo diciendo “Haber, los niños de las fichas, fíjense cómo debe quedar su instrumento”. Los niños observan” (VII, 3.8).

Otra acción que la profesora implementa es pedir la participación voluntaria de los alumnos al inicio de la actividad, lo cual sirve como ejemplo para el resto del grupo, así como para dar ideas de la actividad:

“La profesora se encuentra sentada en la última mesa de la fila uno (pues los niños que se sientan ahí no asistieron) y dice al grupo “Necesito... dos voluntarios”, Marvin y Yoali se levantan de su lugar y la maestra les pide que pasen al frente.

La maestra les dice “vamos a suponer...ustedes no pueden hablar, ni moverse, sólo mueven los ojos”, se oye la voz de un niño que dice “y respirar también... ¿no?”, la maestra y algunos niños se ríen. La profesora dice “¿cómo le dirías a Marvin buenos días? El resto del grupo observa a Marvin y Yoali, ellos se observan y se ríen [parece que la indicación les causa emoción]. Yoali mueve los ojos en círculos” (XII, 2.2).

Puede observarse que a través de la suposición de situaciones que los niños expresan corporalmente, se transmiten explicaciones sobre lo que implica la actividad.

Otra variante de las estrategias de la profesora de segundo grado es la exploración y apreciación que procura en los alumnos.

En la actividad de la elaboración de instrumentos:

“La maestra toma las cajas de un niño y las frota con un ritmo lento, les pregunta a los niños “¿cómo escuchan el ritmo?” Los niños dicen que lento. La maestra pide al grupo que lo hagan con su instrumento, ellos hacen sonidos con su instrumento (parece que les agrada, pues sonríen).

La maestra saca un CD de su bolsa y lo pone en la grabadora, pide a los niños que suenen su instrumento al ritmo de la música, los niños lo suenan y observo que un niño sigue armando su instrumento (la maraca)” (VII, 5.7).

La maestra pide que identifiquen el tipo de ritmos escuchados o marcados y señala a los niños cuándo se trata de ritmos lentos o rápidos, ya sea de forma oral o mediante palmadas; también invita a que los niños exploren diversos ritmos con su instrumento.

Puede observarse la relación entre dos habilidades: identificar ritmos y tocar un instrumento donde “se muestra la rica interacción del pensamiento musical con el desarrollo de habilidades musicales”. (Hargreaves, 1997:93)

A partir del planteamiento de preguntas, las profesoras invitan a que los alumnos propongan ideas, identifiquen formas y sentimientos, recuerden eventos pasados, es decir, abren espacios para que los alumnos movilicen su memoria, raciocinio, lógica, información y experiencias.

Cuando las profesoras basan sus explicaciones en la demostración del uso de los recursos, y muestran los avances de la participación de algunos alumnos al resto del grupo, enseñan con ejemplos y orientan la actividad hacia lo que ellas esperan de la misma.

En el caso de la profesora de segundo grado, quien solicita la participación voluntaria de los alumnos, además de funcionar como ejemplo y explicación para el resto del grupo, abre un espacio a los alumnos “voluntarios” para experimentar por sí mismos y sin previa orientación la actividad.

4.1.3 Acciones orientadoras del trabajo de los alumnos.

A partir de estas acciones las maestras organizan el espacio y grupos de trabajo, y dan instrucciones de cómo los alumnos han de realizar las actividades.

Con mucha frecuencia ambas profesoras coinciden en basar sus indicaciones en la demostración o mediante ejemplos:

En primer grado:

“La maestra pide a los niños que pongan atención y que saquen el cuaderno de español (es un cuaderno profesional, cuadro grande, forrado de amarillo, que utilizan para escribir de forma horizontal), da la indicación de recortar la fotocopia trabajada de forma vertical, quitando el espacio en blanco que sobraba. Toma unas tijeras del estante y la copia de un niño y realiza el corte mostrándoselos. Dice “¿ya se fijaron como?... voy a pasar a ver que lo hagan bien”. Los niños hacen su corte y la maestra pasa entre los lugares para revisarles” (II, 4.4).

Esta indicación es específica y va acompañada de una demostración, la profesora rectifica que los niños atiendan correctamente. Wittrock, señala como sugerencia para reducir el índice de error de los estudiantes durante los ejercicios de práctica, realizar “demostraciones explícitas de habilidades ante los alumnos siempre que sea posible”. (Wittrock, 1997:605)

La profesora de segundo:

“Se coloca frente al grupo, toma la hoja roja de la niña de la mesa uno de la fila tres y dice “con mi mano...(y se recarga en el pizarrón colocando su mano extendida sobre la hoja) [para que los niños vean] pongo mi mano y la marco así... por todo el contorno (señala con su dedo el contorno que deben marcar)...pero listos... te deben caber tres manos...fíjate primero antes de marcar, como mi mano es mas grande que la de ustedes, la mía no cabe tres veces...pero la de ustedes sí...” (Los niños observan)” (XII, 3.4).

En esta indicación específica, la profesora recurre a la demostración utilizando los recursos requeridos para la actividad; señala la diferencia de dimensiones entre sus manos y la de los niños para que ellos lo consideren, es decir, hay una “realización de un ejercicio modelo de la habilidad o proceso” (Wittrock, 1997:601) que permite comprender la indicación. Con estos ejemplos, observo que estas indicaciones no dejan espacio para que los alumnos propongan ideas y que no hay otra forma de trabajo, además de la que las profesoras designan.

La profesora de primero, dice en una sesión a los niños:

“Ahora fíjense cómo vamos a trabajar la copia... yo les voy a dar un pedazo de papel crepé gris (saca del estante tiras de papel crepé gris y comienza a repartirlas a cada niño en su lugar) y ustedes van a hacer bolitas como ya saben... y las van a pegar...rellenando los ratones... ¿con qué letra empieza la palabra ratón?” Y los niños contestan a coro “con la r”, la maestra dice “bueno... a trabajar”, termina de repartir las tiras de papel” (XVI, 3.6).

En esta referencia, mediante la indicación general, la maestra da la idea de la actividad a desarrollar; reparte material, refuerza contenidos de Español (uso de la letra r) y moviliza el conocimiento compartido en cuanto a la técnica del boleado “las instrucciones verbales surgen en el curso de las lecciones y transmiten comprensiones compartidas acerca de principios y procedimientos que la maestra y los alumnos han creado”. (Derek, 1994:98) Es decir, es una actividad repetida, “copia” que ya han trabajado y los alumnos saben lo que tienen que hacer, y donde todos harán lo mismo.

La profesora de segundo en otra sesión dice a los niños:

“Se van a convertir en actores (los niños se emocionan, pues se ven expresiones de alegría) y les dice “por ejemplo, le voy a decir al equipo uno: quiero que uno se convierta en león y con su papel van a caracterizar al león, el equipo va a disfrazar a su compañero de león y el equipo dos, se queda viendo el trabajo de sus compañeros...no necesitamos tijeras...aquí hay maskin” (y se los muestra, levantándolo)” (V, 3.2).

Esta indicación general transmite la idea global de en qué consistirá la actividad; la maestra recurre a ejemplificar situaciones a desarrollar durante ésta, señala la participación que por equipos tendrán y los recursos a utilizar. Decirles que se convertirán en actores, se traduce como una invitación a participar espontáneamente, lo cual es aceptado con alegría por los alumnos.

Como caso específico de primer año, se observa que la profesora recurre a modificar la indicación:

“La maestra regresa al frente del salón y con la copia en mano la señala y les dice “aquí está el escudo, estas letras dicen ONU, y aquí dice ‘paz en el mundo’...vamos a colorear y no con cualquier color...el escudo... fíjense (y señala en la copia) que con color azul claro van a colorear el fondo del escudo”. Se escucha que algunos niños preguntan desde su lugar que “cómo”.

La maestra dice “yo voy a pasar a sus lugares a decirles cómo”, inicia con la niña de la mesa uno de la fila dos, toma su color azul y le marca lo que debe colorear, los niños esperan en su lugar, luego dice “mejor...para que no haya problema..., ilumínenlo todo de azul” (VIII, 3.3 Y 3.4).

En esta indicación la profesora hace uso del recurso destinado para la actividad, señala las partes que integran la fotocopia, así como el color que deben utilizar; puede observarse que la indicación no es clara para todos los alumnos, pues preguntan a la profesora cómo debe hacerse. La maestra pretende ir a cada lugar a dar indicaciones particulares, y decir dónde deben colorear, pues el escudo de la fotocopia no es tan claro para los alumnos, así que decide cambiar de indicación. La indicación es modificada debido a la falta de precisión de los recursos utilizados; el escudo de la fotocopia que no es claro ni definido, crea problemas en los alumnos para saber dónde colorear. Lo único que expresan los alumnos durante la actividad es una interrogante por no saber qué hacer.

Reiterar la indicación es una acción que observo con frecuencia en segundo grado. En la actividad donde los niños elaboran sellos con papa cocida:

“Algunos niños se levantan a enseñarle a la maestra su trabajo, la maestra dice “acuérdense de que primero dibujan... y luego meten más el palillo” (XVII, 4.2).

La maestra repite la indicación específica al observar el trabajo que un niño le muestra, (y parece representarle dificultad). Recuerda al resto del grupo el procedimiento a seguir; primero dibujar y luego marcar más el palillo. Los términos ‘primero dibuja y luego mete más el palillo’ me permiten entender que “la maestra proporcionaba al grupo un vocabulario común para las acciones” (Derek, 1994:95) que los niños entienden y practican. La indicación informa a los niños que la profesora lleva además, un seguimiento de su trabajo.

También en segundo grado:

“La maestra dice “fíjense bien... hoy vamos a modelar animales... tú, con la masa vas a modelar animales... van a ser acuáticos... ¿cuáles son los acuáticos?” y se escucha que algunos niños contestan “las ballenas..., los que viven en el mar”. La maestra dice “también van a ser terrestres...los que viven en la tierra”. Se escucha algunas voces de los niños: víboras...changos” (XV, 3.5).

Esta indicación también es general; la maestra recurre a hacer preguntas a los niños, que complementen el entendimiento de la indicación, a la vez que refuerza contenidos de la asignatura de Conocimiento del Medio. “La intercalación de preguntas para mantener la atención de los alumnos y controlar su comprensión” (Wittrock, 1997:605) la identifiqué como un recurso de la profesora para indicar a los alumnos la idea general de la actividad.

A pesar de que en la indicación la profesora determina el tipo de animales a modelar, abre un espacio para la libre elección de animales y estilos para hacerlo.

En cuanto al desarrollo de las actividades que requerían hacer uso de otros espacios en el salón, pude percatarme de que en segundo grado la profesora propone en tres sesiones, actividades fuera de las bancas; como ejemplo el siguiente:

“La maestra pide a los niños que saquen su jerga y el material que les pidió y que se coloquen en el espacio que queda en la parte de enfrente del salón formando un círculo, (algunos niños llevan pliegos de papel crepé de distintos colores y otros una caja pequeña de crayolas, además de su jerga). Los niños la extienden, unos se sientan y otros se acuestan sobre ella” (V, 2.2).

En primero, en una sola sesión, la profesora es quien utiliza otro mobiliario y espacio del salón al acostumbrado. En la actividad de la audición de cintas:

“La maestra coloca una mesa de los niños enfrente del salón con una silla, se sienta de frente a los niños y acomoda la grabadora, trae del escritorio un cuaderno, donde tiene las listas de los niños. Mientras acomoda su lugar dice a los niños “Yo me voy a dar cuenta si leyeron en vacaciones” (XIV, 2.7).

Cabe mencionar que en cuanto a la organización de grupos de trabajo, la profesora de segundo implementó en tres actividades la participación por equipos o por parejas.

“La maestra les dice: en el piso pegué el papel para que por equipos dibujes el animal que más te haya gustado”, señala y dice los nombres de algunos niños; de cuatro o de cinco, organiza los equipos, uno para cada pliego. Pide que saquen las cajas de crayolas a los niños que se las pidió, seis niños se paran con una caja de crayolas cada uno, se las dan a la maestra y ella las coloca en cada pliego” (V, 6.5).

Cuando las profesoras basan sus indicaciones en demostraciones, es decir, cuando realizan un ejercicio modelo, cierran espacios para desarrollar la actividad con un estilo característico de cada alumno, pues orientan el trabajo de los alumnos hacia lo que ellas esperan de la actividad.

Las indicaciones se caracterizan por hacer uso de los conocimientos compartidos en cuanto a técnicas empleadas con anterioridad. La “invitación a convertirse en actores” abre un espacio a los alumnos para expresarse espontáneamente y mediante un lenguaje corporal. Las ilustraciones (poco claras) contenidas en la fotocopia empleada para la actividad, crean una confusión tanto a la profesora como a los alumnos y les cierran espacios de participación.

Las profesoras orientan el trabajo de los alumnos hacia los resultados que ellas esperan cuando reiteran la indicación. Cuando las profesoras organizan el espacio del salón de otra manera a la acostumbrada y organizan equipos, orientan la actividad hacia el trabajo cooperativo y a la experimentación de sensaciones al participar en otros espacios del aula como sentarse o acostarse en el piso.

4.1.4 Evaluación.

En cuanto a la evaluación de las producciones o participación de los alumnos en las actividades de Educación Artística, Venegas dice: “Los ejercicios artísticos de los niños no tienen aciertos ni errores, tienen valores que es necesario saber apreciar; son expresiones de su manera de percibir y de pensar y de su nivel de madurez, que debe conocerse y respetarse; no deben catalogarse como buenos o como malos, porque tendría que saberse en relación con qué. El trabajo infantil se evalúa de acuerdo con el logro del objetivo propuesto al iniciarse la actividad, determinando los factores que ayudarán o limitarán su consecución”. (Venegas, 2002:57)

En este apartado, se exponen los momentos en que las profesoras expresan sus ideas, juicios y valoraciones acerca del trabajo de los niños durante la actividad. Con mucha frecuencia la profesora de primero deja en claro a los alumnos que colorear bien es hacerlo sin rayones. Cuando la profesora ha solicitado a los niños que colorean las figuras de una fotocopia, ella:

“Continúa caminando entre las filas y dice “oigan, quiero que colorean bien y sin rayones” (II, 2.4).

Donde “Los criterios del juicio estético parecen ser muy simples: “si me gusta lo que representa es bueno”.” (Hargreaves, 1997:45)

En segundo grado, en tres ocasiones la profesora hace evidente a los alumnos que un trabajo colorido es un trabajo bonito y que es eso lo que ella espera ver. En una actividad donde la profesora ha solicitado que tracen líneas verticales y horizontales para diseñar unos mosaicos, la profesora dice:

“Ahora vamos con el tercer mosaico (traza líneas verticales) y se oye un niño que dice “paradas”, la maestra lo rectifica diciendo que no se dice así, que se dicen verticales. Algunos niños la ven y otros siguen trabajando. La maestra agrega “Y luego el cuarto mosaico con líneas horizontales... con colores para que se vea bonito” (y las traza)” (III, 6.1).

Para ambas profesoras pareciera que lo bello (lo colorido o colorear sin rayones) es lo que los alumnos deben alcanzar. Las profesoras pasan por alto que los alumnos al decidir usar poco, mucho o nada de color, expresan sus ideas, sentimientos, percepciones y gustos. Además de que las categorías estéticas como lo feo, lo sublime, lo grotesco, lo trágico y lo cómico no entran dentro de las “determinaciones generales y esenciales del universo real que llamamos estético” (Sánchez, 1992:145), para las profesoras lo bello es la única categoría aceptada.

“Qué feo” es una expresión que utiliza la profesora de primero con mucha frecuencia cuando observa las producciones de algunos alumnos. Lo “feo” para la maestra no es aceptado y lo hace explícito a los alumnos en general; como muestra, el comentario que emite a algunos casos en específico:

“La maestra llega al lugar de Ernesto y le dice ¡qué recortados tan feos!”. Ernesto ve a la maestra y se queda callado, sus compañeros voltean a verlo por la expresión de ésta. La maestra dice “ya sabemos que vamos a ocupar el cuaderno acostadito para escribir, pero ahora para pegar la hoja lo vamos a ocupar paradito”. La maestra se acerca a un niño y le dice “Todo chueco verdad señor, ¡ay que feo!” (III, 5.1).

Cabe mencionar que estas valoraciones no tienen una justificación verbal por parte de la profesora. No explica por qué o con base en qué criterios valora la producción del alumno. En algunos casos la molestia que le causa ver un trabajo “feo”, la obliga a hacerlo y así ofrecer un modelo de cómo debe hacerse. “¡Qué

feo!” se convierte en una marca que califica permanentemente el trabajo de los alumnos.

El resto del grupo permanece pendiente de los momentos en que la profesora emite estos juicios que “parecen transmitir información sobre las formas correctas y sobre las metas y deseos del docente a muchos alumnos atentos que observan tanto a éste como al condiscípulo”. (Wittrock, 1997:578)

Lo importante para la profesora es hacer notar a los alumnos que el trabajo está feo. “La evaluación de los ejercicios plásticos tiene mucho de subjetividad; no es justo clasificarlos como buenos y malos, ni buscar aciertos ni errores, se buscan valores. La aceptación o rechazo de su trabajo por los demás, influye en su autoestima. Las experiencias artísticas están generadas por la sensibilidad, la razón y la creatividad, facultades muy complejas de evaluar”. (Venegas, 2002:156)

En una ocasión la profesora de segundo expresa verbalmente que el trabajo “no le gustó”, cuestión que los niños perciben como una petición de la profesora para que lo vuelvan a hacer como ella lo ha establecido; se observa que no hace falta una explicación de cómo hacerlo. Los niños entienden la idea de por qué la maestra dice “esta línea no me gustó”.

La profesora de primer año, sólo en una ocasión compartió la evaluación con los alumnos:

“Diana se acerca a la maestra con su libro, la maestra le pide que lo abra en la lectura de “Paco el chato”. Diana lo abre y comienza a leer, ella lee muy fluido y sin problemas. La maestra le dice “Gracias...ella no me trajo el caset...pero leyó bien... ¿qué le ponemos?”. Los niños responden en coro “diez”. La maestra dice a Diana “dile a tu mamá que ya no necesitas el caset”. Diana regresa a su lugar, la maestra observa su lista y dice “Jacqueline si me trajo el caset, lo busca en la bolsa y lo pone en la grabadora, se escucha que lee con dificultad, deletrea y silabea, los niños escuchan y algunos se ríen, la maestra para la grabación y dice “le falta un poquito, tiene que practicar más” (XIV, 2.9).

En la primera parte puede apreciarse que aunque “la fuente principal de evaluación en el aula es, sin duda, el profesor” (Jackson, 2001:60), la maestra

comparte con los alumnos esta función. Tanto alumnos como profesora perciben, valoran y califican la participación de Diana. En la segunda parte, en la participación de Jacqueline, la profesora es la que emite valoraciones acerca de la lectura. Aunque es una manera sutil de hacer notar que la lectura no es tan buena, “no puede renunciar a su papel de juez del rendimiento académico” (Jackson, 2001:201). Esta vez no hay un “que feo” que evalúe la participación de los alumnos, decir “le falta poquito, tiene que practicar más” es una forma sutil de evaluar, que no intimida a los alumnos.

Estas formas de evaluación que se identifican en las citas anteriores, demuestran que las profesoras asignan al desempeño de los alumnos valoraciones mediante una calificación numérica que comparten con los alumnos, así como valoraciones cualitativas.

Ambas profesoras hacen evidente a los alumnos que lo bonito implica usar colores y colorear sin rayones, asunto que limita la oportunidad que tienen los alumnos de imprimir en sus producciones un estilo propio, que pueda ser el de utilizar colores con “rayones” o preferir utilizar únicamente el lápiz en lugar de sus colores.

4.1.5 Acciones de supervisión y control.

Este apartado hace referencia a los momentos en que las profesoras implementan estrategias para controlar la disciplina del grupo y el tiempo, así como de algunas reglas propias para la actividad, que reiteran el control y la autoridad de las profesoras.

Ambas profesoras expresan que el tiempo es un condicionante para la actividad. En la actividad del modelado de animales, la profesora de segundo grado pide ver avances del trabajo de los alumnos y establece tiempo para concluirlos:

“La maestra dice: “este trabajo lo quiero terminado a las 8:50”. Daniel se acerca al escritorio, la maestra le escribe su nombre...” (XV, 5.7).

En primer grado, la profesora hace evidente a los alumnos en reiteradas ocasiones, ya sea de forma específica o general, que cuentan con poco tiempo para la actividad:

“La maestra les dice “yaaa... no los voy a estar esperando, apúrate Eric” (VI, 4.3).

Cuestión que se convierte en una forma de control. “Las pautas y estilos de control y de autoridad se ven reforzados” (Sacristán, 1998:337), pues en la interacción maestra-alumnos (M-A), los alumnos saben que la profesora los observa y los apresura de diversas formas.

La profesora de segundo grado implementa en tres ocasiones estrategias para controlar la disciplina del grupo, mismas que condicionan el seguimiento de la actividad. Al término de la representación que los alumnos han hecho:

“La maestra dice “cuento tres y quiero el lugar limpio”, dice uno y los niños recogen la jerga y el papel sobrante, dice dos y pide que le lleven el papel que les sobró, los niños sacuden su jerga, la doblan, llevan el papel a la maestra y platican, dice tres y pide que se queden en su lugar sobre la jerga, los niños la extienden y se sientan sobre ella” (V, 6.2).

Esta estrategia en específico, permitió que la profesora pudiera plantear a los alumnos una nueva actividad; los niños, hacían lo solicitado por la maestra a la voz del 1, 2 y 3.

Una forma particular de control sobre el trabajo de los alumnos que la maestra de primero expresa en algunas ocasiones, es determinar el color que los alumnos deben utilizar para colorear:

“La maestra regresa al escritorio y les dice a los niños “ahora después de que acaben de pintar el escudo, las letras las vamos a pintar de negro...donde dice ONU” (VIII, 4.6).

En una ocasión, cuando la profesora de segundo pide la opinión de los alumnos y observa que ellos participan al mismo tiempo y con gritos, hace explícito que la regla para participar es levantar la mano y esperar su turno para participar. La evidencia para que la profesora reafirme la regla son los gritos y la participación al mismo tiempo de los alumnos. “En las aulas una persona, el maestro, planifica, controla e intenta impedir que hablen varias personas a un mismo tiempo”. (Cazden, 1991:136) Regla que hace referencia a la forma de emitir una opinión durante la actividad, aplicable en todas las asignaturas. Educación Artística no queda exenta de esto.

La profesora de segundo grado, cuando propone a los alumnos actividades de expresión corporal y teatral, también les hace notar que la regla para situaciones en que observan la participación de otros compañeros es quedarse en silencio. La regla marca un orden para trabajar y al resto del grupo se le asigna el papel de espectador ante una muestra artística.

La profesora “informa cuáles son las condiciones de trabajo y las normas de respeto para orientar y apoyar la confianza y seguridad del niño, inducirlo a pensar y a comprender que toda iniciativa, decisión y acción, consciente e inconsciente, acarrea responsabilidades y consecuencias que comprometen y deben asumirse y demostrar que la existencia de normas básicas de comportamiento da a todas las personas principios de organización y tranquilidad”. (Venegas, 2002:44)

“Silencio” es una regla que considero que la clase de Educación Artística no puede eludir y que en este caso la profesora dirige al resto del grupo, lo cual favorece a los niños para que participen y se expresen con mayor soltura.

En la actividad del picaporte de primer grado, pude apreciar otra forma de control sobre la actividad por parte de la profesora, cuando concluye el trabajo de los alumnos por requerir emplear una pistola de silicón, la cual representa un riesgo

para ellos. Así, los picaportes quedaron como la profesora lo determinó, e igual al modelo inicial.

“La maestra regresa al escritorio y dice a los tres niños con lo que está trabajando, “ya siéntense...yo termino de pegar lo demás porque esto no lo pueden hacer ustedes” [los niños regresan a su lugar, la maestra pega las letras, el moño y los renos. El resto del grupo escribe la guía” (XI, 4.5).

Las profesoras recurren a las acciones de supervisión y control a través de la implementación de reglas que son necesarias para que los alumnos puedan participar de manera fluida durante la actividad. Estas acciones reiteran además que el tiempo es una condición para la actividad y que la clase de Educación Artística, como la de cualquier asignatura, no queda exenta de la supervisión y control por parte de las profesoras.

Como caso específico en primer año, hay un control evidente de la profesora sobre la decisión de los alumnos para elegir colores a utilizar en sus producciones, asunto que cierra espacios para la expresión mediante la utilización de colores.

4.1.6 Atención personal y tutorial al alumno.

Cabe mencionar que este tipo de acciones sólo fueron observadas en segundo grado en tres ocasiones, y se caracterizan por la ayuda que la profesora proporciona a sus alumnos que se lo piden. Esta ayuda va dirigida a hacer trazos, llevar la mano del alumno, o a iniciar el trazo y dejar que el alumno lo concluya.

“Regresa Juan Diego (con cara de confusión) con su cuaderno y lápiz al escritorio de la maestra, la espera, pues ve que sigue revisando los cuadernos. La maestra le dice “¿ya?” y se lo lleva a la primer mesa de la fila tres. Le pide al niño que tome el color, la maestra toma la mano del niño con todo y color y hacen el trazo varias veces. Los niños de esta mesa observan lo que hace la maestra con sus compañeros. Juan Diego cambia su expresión, ahora su semblante es de alegría” (III, 9.8).

En esta referencia, identifico que la ayuda proporcionada por la profesora se convierte en un factor decisivo para que el alumno continúe con la actividad, pues el semblante de alegría me indica que su confusión ha sido aclarada. De esta manera, la profesora atiende dificultades que presentan los alumnos durante la actividad y los orienta para que puedan continuar con su trabajo. En primer grado la ayuda personal y tutorial al alumno es un espacio que la maestra cierra, pues no se observó algún caso en que la profesora brindara ayuda a los alumnos.

4.1.7 Acciones ajenas a la actividad.

Son las acciones que las docentes realizan cuando los alumnos atienden la actividad sin su dirección personal. Ellas emplean estos tiempos para elaborar el periódico mural representativo de cada mes del aula, calificar exámenes, acomodar objetos del estante o quitar trabajos de los alumnos que se encuentran pegados en las paredes del salón.

Cabe mencionar que mientras ellas realizan estas tareas, supervisan la disciplina, piden a los alumnos que se apuren a concluir su trabajo, o revisan los cuadernos de los niños que se acercan a mostrarlo; de esta forma reiteran su presencia durante la actividad:

Después de que la profesora de segundo año pide a los niños que elaboren figuras mediante la técnica del rasgado y les ha explicado cómo hacerlo:

“...ordena su estante y revisa los trabajos de los niños que se acercan a ella”
(I, 12.1).

En el primer grado, mientras los alumnos atienden a la indicación de la profesora de pegar las siglas de la ONU y el letrero de “Paz en el mundo” de la fotocopia que han coloreado, ella califica con pluma roja unos exámenes y dice:

“Quiero ver Patsy y Daniela, a qué hora terminan”, ellas dejan de platicar al escuchar a la maestra” (VIII, 5.10).

Ambas profesoras emplean momentos de la actividad en que su dirección no es tan necesaria, para atender cuestiones no relacionadas con la misma, pero sí con su labor docente en general. Este tipo de acciones permite a las docentes tener tiempo para atender pendientes; multiplicidad de acciones que permiten vislumbrar una sobrecarga de trabajo, posible de mitigar al crear espacios intermedios entre las actividades escolares.

Después de identificar las acciones que las profesoras realizan durante la actividad, puedo decir que cada una abre espacios diferentes en el salón de clases al implementar actividades distintas. Son las propias profesoras las artífices de la Educación Artística, el nexo entre los niños y los contenidos.

Pareciera que la profesora de primer grado busca un acercamiento al desarrollo de habilidades o a la utilización de recursos que no necesariamente contribuyen a la expresión del niño en su producto. En lo que respecta a la profesora de segundo grado, percibo que busca un acercamiento a la exploración de las ideas, sentimientos, imaginación, sensorialidad y fantasía de los niños.

En las formas de organizar la actividad, desarrollar y dar orientación a los alumnos, así como en las formas de evaluación, supervisión y control, se expresa un estilo de las profesoras para desenvolverse durante la actividad; una forma de acercar a los alumnos a la experiencia de la Educación Artística en la educación básica. Es evidente que, independientemente de los enfoques u orientaciones, la Educación Artística busca un lugar en las aulas con el propósito de ampliar las posibilidades de la condición humana.

4.2 Los niños espontáneamente ante la actividad.

Las acciones realizadas por los alumnos durante las clases de Educación Artística, adquieren características específicas que se observan en comportamientos y en el cumplimiento de las actividades establecidas por las docentes. Este apartado pretende hacer una aproximación a las acciones propias de los alumnos ante las actividades de Educación Artística. Aclaro que el acercamiento que hago a las acciones que los alumnos de manera espontánea realizan durante la actividad, es desde su actuación como grupo de trabajo.

El siguiente cuadro de categorías ilustra las principales acciones observadas que los alumnos realizan ante las actividades propuestas por las docentes, ya que “la actividad sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo y cómo cumplimentar un trabajo o con quién hacerlo” (Sacristán, 1998:270). Estas subcategorías se refieren al desenvolvimiento espontáneo de los alumnos ante las sugerencias de las profesoras.

LOS NIÑOS ESPONTÁNEAMENTE ANTE LA ACTIVIDAD

LOS NIÑOS ESPONTÁNEAMENTE ANTE LA ACTIVIDAD	Comparten.
	Estrategias desarrolladas durante la actividad.
	Solicitan orientación durante la actividad.
	Expresan emociones, pensamientos, sensaciones e imaginación.

4.2.1 Comparten.

Estas acciones, se refieren a momentos en que los alumnos interactúan con sus iguales, con la posibilidad de identificación con los miembros del grupo, así como de integración al mismo.

A continuación, describo algunas acciones que con frecuencia los alumnos repiten como platicar, mostrarse sus trabajos, intercambiar recursos o buscar trabajar en equipos no asignados por las profesoras, que se presentan en momentos posteriores a una indicación, es decir, en momentos en los que se desarrolla la actividad.

Platicar es una acción que con frecuencia los alumnos de ambos grados hacen mientras trabajan, “el habla entre compañeros es un medio potencialmente útil para las tareas escolares oficiales y también un componente extraoficial inevitable de la vida del aula”. (Wittrock, 1997:670)

La plática ajena al contenido de la actividad que sostienen los alumnos de primero en una ocasión, refleja la oportunidad de identificación con el grupo:

“César y Ernesto van a la mesa uno de la fila dos a platicar con sus compañeros y preguntan” ¿quién tiene la película de los Power Rangers?” y los cuatro levantan la mano y dicen “yo” (casi al mismo tiempo), otra niña les dice “ya váyanse a trabajar” y éstos regresan a su lugar” (IV, 3.8).

La conversación con el compañero cercano es una acción llevada a cabo por los alumnos de ambos grupos:

“Los niños mientras recortan la fotocopia platican en voz baja con el compañero cercano” (XVI, 2.7).

“Los niños mientras modelan su masa, platican sobre el proceso de su modelado, así como de los animales que van haciendo” (XV, 4.2).

En la siguiente conversación, como caso específico en segundo grado, pareciera que los alumnos por sí mismos asumen el papel de artista y el de espectador:

“Otros compañeros de banca conversan:

Na: ¿Qué es esto?

No: un barco

Na: ¿y esto?

No: sus velas

Na: aaah... (Con asombro)” (I, 12.4).

A partir de la conversación entre iguales “se unifica lo cognoscitivo y lo social” (Cazden, 1991:143). Los niños interactúan con sus compañeros expresando de manera oral, ideas manejadas en el desarrollo de la actividad que pueden ser de utilidad para su trabajo.

Mostrarse sus trabajos entre sí es una acción que los niños de ambos grupos realizan durante la actividad, parece otra forma de conversación pero sin la necesidad de palabras. Mientras la profesora de primero elabora letreros para el periódico mural del salón y después de haberles pedido que colorearan la fotocopia de la ONU:

“Algunos niños se muestran su trabajo desde su lugar” (VIII, 4.2).

Sin la necesidad de decir nada, pues el trabajo lo dice todo. De igual forma, en segundo grado, durante la actividad del rasgado, mientras los alumnos trabajan, dos compañeros de banca:

“Un niño dice su compañera “mira” y le muestra haber hecho una botella de refresco pues dice “Coca-Cola”, (esta lo observa y sea admira)” (I, 12.3).

Otra acción que con escasa frecuencia se practica en ambos grupos es la ayuda entre compañeros. Como ejemplo, una referencia de primer grado:

“La maestra sentada en la silla del escritorio pide sus cuadernos a algunos niños, éstos los llevan y ella les pega algunas hojas [hojas que indican la tarea].

La maestra dice “¡César ponte a trabajar!”... quiero bien cubierto, no quiero ver espacios en blanco”... Los niños la escuchan, platican y se prestan confeti. Daniela, quien ya terminó, se levanta y le ayuda a su compañera de adelante y le dice “Yo te pongo resis y tú pegas”. La niña que está en esa misma banca en la silla de al lado, los observa sin continuar con su trabajo” (IV, 4.4).

“La colaboración entre compañeros de clase, cuando es espontánea (no asignada) puede alcanzar gran valor como expresión de actitudes pro sociales y como factor multiplicador de recursos para los participantes”. (Cazden, 1991:149) La ayuda recibida de los compañeros es también un recurso para la actividad.

Otra forma de compartir que observé en segundo grado, fue cuando tres niños se sentaron en otra banca para trabajar juntos:

“Los tres niños que asistieron de la fila uno, que son Kevin, Ricardo y Vanesa se sientan en la misma mesa para escuchar las indicaciones de la maestra [y como para trabajar juntos]” (XII, 4.2).

Condición que aprovechan durante la actividad para conversar, intercambiar ideas, mostrarse sus cuadernos, es decir, para socializar. Cuando los alumnos comparten ideas que se relacionan o no con la actividad en la que participan, cuando se muestran sus trabajos como una forma de conversar que no requiere de palabras y cuando deciden brindar su ayuda a algunos compañeros, demuestran una necesidad de reconocerse y ser reconocidos como miembros de un grupo de iguales. Los alumnos de manera espontánea abren un espacio necesario, en el que comparten su yo interno, sus estilos, sus gustos, etc., es decir, abren un espacio de comunicación, como el que un artista abre al presentar su obra, ya sea plástica, corporal, teatral o musical.

4.2.2 Estrategias desarrolladas durante la actividad.

Este apartado hace referencia a las estrategias que los alumnos implementan por sí solos para participar en la actividad. La observación y experimentación son

acciones que los niños de ambos grupos practican con regularidad para atender las actividades propuestas por las profesoras.

La observación intencional de los trabajos de los compañeros es una estrategia que con regularidad practican los alumnos. En algunas ocasiones la observación es desde su lugar y en otras se levantan para ir a observar hasta su lugar a un determinado compañero. En otras ocasiones la observación va acompañada de una conversación acerca de la actividad. La observación la realizan antes, durante y al terminar con la actividad o indicación de la maestra. Como ejemplos los siguientes:

“Algunos niños se paran de su lugar a ver el trabajo de sus compañeros” (IV, 4.1).

“Los niños colorean, platican y ven desde su lugar el trabajo de sus compañeros que están cerca” (VIII, 3.8).

En segundo grado, cuando la profesora ha indicado que marquen tres veces el contorno de su mano sobre una hoja de color rojo:

“Algunos niños colocan sus manos sin marcarlas [como para ver primero si caben, antes de marcarlas], otros observan a sus compañeros cómo lo hacen [como para tener una muestra y hacerlo así]” (XII, 3.5).

Considero que la observación que los alumnos hacen al trabajo de sus pares, es porque “Indudablemente también se aprende observando lo que hacen otras personas”. (Venegas, 2002:55)

Además, al observar los niños se convierten en espectadores del trabajo de sus compañeros y obtienen un estímulo para desarrollar habilidades desconocidas antes de observar a los demás. Es decir, ven cómo lo hacen y esto les proporciona una idea acerca de esa y otras formas de trabajar. “Los niños pueden adoptar dos posturas al menos respecto a las obras artísticas: la de autor y la de observador”. (Hargreaves, 1997:47)

Los niños observan el trabajo de otros compañeros reconociéndolos como autores y reconociéndose a sí mismos como observadores. La experimentación libre y espontánea que los alumnos practicaron con los recursos destinados para la actividad, es un espacio que sólo se identificó en segundo grado cuando trabajaron con los instrumentos musicales, mientras la maestra daba instrucciones particulares a los alumnos, de acuerdo al instrumento por elaborar:

“Algunas niñas que elaboran el instrumento con fichas y ligas, estiran éstas produciendo sonidos y mientras tanto, otros alumnos se ayudan a elaborar los instrumentos. Un niño que ha elaborado su instrumento (con una caja y una lija) lo suena y se emociona de escuchar los sonidos que se producen” (VII, 4.4).

Los niños experimentan por sí solos los sonidos que produce el instrumento musical que han elaborado “de manera espontánea según su curiosidad, interés y necesidad de juego; los investigan, los exploran, experimentan con ellos, descubren sus cualidades y calidades, posibilidades, efectos y defectos, es decir, los están conociendo. La manipulación de los materiales proporciona al niño seguridad y concentración. En las primeras oportunidades de usar un material se obtienen ejercicios de ensayo” (Venegas, 2002:99). En cuanto a la forma de utilizar o trabajar con los recursos, en algunas ocasiones los niños manifestaron un estilo propio y espontáneo para hacerlo.

En primer año, después de que la profesora ha pedido a los niños que hagan bolitas de papel crepé para rellenar los ratones de la fotocopia:

“Los niños comienzan a hacer bolitas, algunos utilizan los dedos y otros las forman con la palma de la mano... observo que algunos niños pegan la bolita que van haciendo y otros, juntan algunas para después pegarlas. Algunos niños hacen bolitas grandes y otros niños las hacen pequeñas. Unos comprimen mucho el papel y otros los dejan algo suelto” (XVI, 3.7).

En segundo grado, en la actividad del modelado de animales con masa de maíz:

“La maestra sale del salón, los niños mientras moldean su masa, platican sobre los materiales que harán, usan sus dedos, palmas o tallan sobre el papel” (XV, 4.2).

Más adelante, durante la misma actividad:

“Observo que algunos animales están trabajados con vista de perfil, planos o con volumen” (XV, 5.4).

Considero que estas decisiones que los alumnos practican, les permiten aprender, pues al experimentar y desarrollar estilos de trabajo hacen suya la actividad. A partir de la observación de la participación de los compañeros, de la experimentación y utilización libre y espontánea de los recursos, los alumnos abren un espacio en el que aprenden de los otros o mediante la experimentación propia, lo que les permite imprimir un estilo de trabajo durante las actividades.

4.2.3 Solicitan orientación durante la actividad.

Mostrar los avances del trabajo realizado a las profesoras, es una acción que sirve a los alumnos para orientarse en la actividad; parece ser una forma de saber si continúan o no con su trabajo de la manera que lo han realizado al momento de mostrárselo a las profesoras, pues reciben una orientación sobre el mismo.

En ambos grados y con mucha frecuencia después de que los alumnos ponen en práctica las indicaciones recibidas por las profesoras, se levantan o desde sus lugares les muestran el proceso de su trabajo, donde muchas veces obtienen como respuestas un “bien”, “así”, “ajá”, o la simple mirada sin comentarios.

En una ocasión en segundo grado, esta acción funcionó como pase para recibir material para una nueva actividad:

“Algunos niños que ya han terminado el trabajo de los mosaicos, se levantan, enseñan a la maestra su cuaderno y ésta entrega una hoja con un dibujo” (X, 5.1).

También en segundo grado, pareciera que los alumnos recurren a esta acción como un medio de hacerse presentes para la profesora y para el resto del grupo, pues la maestra en algunas ocasiones recurre a mostrar al resto del grupo el trabajo de los alumnos que se acercan a ella:

“Jair se acerca a la maestra a mostrarle su cuaderno donde se observa la impresión de los sellos que ha diseñado, la maestra dice “Miren...Jair marcó una j, una cara y una pelota” (y lo muestra al grupo) (XVII, 5.3).

Otra forma que los alumnos utilizan para orientar su trabajo en primer grado es preguntar a la profesora por el color a usar:

“La maestra pide que ahora coloreen la “ardillita”. Una niña pregunta a la maestra que si de color café. La maestra contesta (con tono irónico): “Tú que crees”...” (II, 2.3).

“Un niño se para de su lugar a enseñar su hoja a la maestra y un color café (como para preguntar si de ese color lo puede pintar), la maestra lo ve y le dice que sí” (II, 2.5).

Cabe mencionar que el tono irónico de la profesora cuando da la respuesta a la niña que pregunta que si de color café, informa también a los niños que deben entender la realidad como ella la percibe. No hay otra forma correcta que aquella que la maestra considere, además de que “La entonación da ciertas señales de autoridad” (Wittrock, 1997:657), pues la niña que pregunta, traduce el tono irónico de la maestra como una regla que debe ser acatada sin negociación alguna.

En el caso específico de segundo grado, los alumnos solicitan ayuda a la profesora para hacer algunos trazos con los que tienen dificultad, como líneas en espiral o para calcar un dibujo que es poco visible:

“Jair se levanta y se dirige al escritorio donde está la maestra y le dice.”No veo el dibujo”. La maestra toma su lápiz y lo marca sin completarlo diciéndole a Jair “Tú terminalo”(X, 5.5).

En este acercamiento que los alumnos tienen con las profesoras para recibir una orientación a su participación durante la actividad, encuentro que los alumnos obtienen como respuesta un comentario breve o una simple mirada de las profesoras que les basta para continuar.

Las orientaciones que solicitan los alumnos se convierten en espacios para hacerse notar mediante su trabajo ante las profesoras y el resto del grupo, ya que éstas observan y muestran a los demás niños los adelantos de su trabajo. Cuando los alumnos de primero preguntan a la profesora por el color a utilizar, orientan su trabajo por las ideas que la profesora tiene de la información que se maneja en la fotocopia.

Los alumnos de segundo grado solicitan ayuda de la profesora para realizar acciones mecánicas como son el trazo de líneas que les posibilitan continuar con la actividad.

4.2.4 Expresan emociones, pensamientos, imaginación.

Un aspecto sumamente importante que los niños manifestaron durante las actividades, fue la expresión, “que es la exteriorización de pensamientos, sentimientos y experiencias significativas” (Venegas, 2002:173). Los alumnos expresaron sus emociones, ideas, sensaciones e imaginación de forma oral, con gestos o corporalmente. Este tipo de expresiones las identifiqué en tanto las profesoras pedían a los alumnos que sacaran los materiales, en su participación durante la actividad y hasta concluirla.

En un primer plano están las expresiones orales que reflejaban gusto por trabajar con la asignatura. Se presentaron con mucha frecuencia en segundo grado, cuando la profesora iniciaba cada sesión y solicitaba a los alumnos que sacaran sus materiales. En una ocasión:

“Entra una señora al salón, entrega a la maestra una bolsa y sale. La maestra pide a los niños que saquen sus hojas de color rojo, verde y amarillo, así como sus tijeras y resistol, los niños dicen “¡jeee!” (Con alegría)” (XII, 3.3).

O cuando hace saber a los niños que la actividad concluye:

“La maestra les pide que se vayan a su lugar y los niños dicen “¡Ah!” [Como si quisieran seguir trabajando). Se levantan, recogen su jerga y sus materiales y van a sus lugares” (VII, 6.4).

Las expresiones se presentan también después de las demostraciones que la maestra de segundo grado hace y que les causa asombro:

“La maestra dice que no usarán tijeras y que sólo con sus dedos harán un paisaje, que luego pegarán y colorearán (Se oyen comentarios como “¡órale!” por el asombro que les causa recortar sin tijeras). Ella recargada en el escritorio pone la muestra haciendo un árbol. Les insiste que no usarán tijeras, cuando termina el árbol y lo muestra, los niños dicen “¡Oh!” (Con asombro)” (I, 8.9).

Expresiones de emoción o gusto se manifiestan también cuando la maestra da a los alumnos la idea general de la actividad por desarrollar al inicio de las sesiones:

“La profesora en el centro del círculo que forman los niños dice que ahora les toca trabajar con música, observo que los niños expresan asombro al escuchar a la maestra (bocas abiertas, ojos saltones, sonrisas y miradas chispeantes que comparte entre sí). La profesora continúa diciendo que ellos, con los materiales que les ha solicitado, van a elaborar sus propios instrumentos” (VII, 2.6).

En una sesión de primer grado, identifiqué expresiones de alegría por la hoja de color que la profesora les entrega para que peguen sobre ella el trabajo realizado:

“Daniela se acerca al escritorio y le enseña a la maestra su trabajo, la maestra le dice “Fíjate bien lo que voy a hacer”, recorta lo que sobra de la copia (espacio en blanco a la orilla de toda la hoja) y le da una hoja de color y le dice que la pegue sobre esa hoja. Daniela sonrío, pues parece que la hoja de color le ha agradado” (VI, 5.2).

“Patsy se acerca a la maestra, ésta le recorta la fotocopia y le da una hoja de color, Patsy va y le enseña su hoja a Daniela y le dice “¡a ti te tocó rosa!” (VI, 5.3).

“Creo que a los niños que aún no terminan de colorear, les agrada ver la hoja de color que han recibido sus compañeros y colorean más rápido” (VI, 5.4).

Los niños expresaron sentimientos de agrado por la hoja de color que reciben “En la etapa comprendida hasta los siete años, el color tiene un uso emocional; el niño lo emplea de acuerdo con sus necesidades expresivas por la simple satisfacción que le proporciona”. (Venegas, 2002:94) La hoja de color motiva a los niños para terminar de colorear y obtenerla.

En un segundo plano están las expresiones de rechazo a la actividad como caso específico de primer año. En una ocasión observé que un alumno expresó de forma oral a la maestra su tedio por la actividad, pues ella pidió a los alumnos que colorearan las figuras de dos fotocopias y que pegaran confeti por el contorno de los números. Cuando la profesora entrega a los alumnos la segunda fotocopia:

“La maestra dice “¿ya acabaron...? porque ya les voy a entregar la hoja con el número tres” (ella continúa en las silla del escritorio). Un niño se acerca y le dice “yo ya no quiero hacer el número tres porque ya me cansé. La maestra no le dice nada y continúa pidiendo los cuadernos” (IV, 5.3).

Una variante en que los alumnos expresan su agrado por la actividad, la observé en primer grado en dos ocasiones, durante una misma actividad, cuando los niños aplauden después de observar la participación de sus compañeros.

En esa misma sesión la maestra llama a Diana:

“La maestra dice “Luis Fernando...no vino, Diana... ¡ah! Tu me trajiste el caset”. Lo busca y lo pone en la grabadora. Se escucha un fondo musical junto con la lectura de la niña; al escuchar la música, los niños ponen atención y cara de alegría, y también la maestra. La lectura se escucha muy fluida. La maestra para la grabación y dice “¡Qué bonito se escuchó...hasta con música...muy bien! Algunos niños aplauden y sonríen” (XIV, 3.6).

En segundo grado observé que los alumnos también expresan de forma corporal la emoción que les causa la actividad:

“Todo el equipo dos está alrededor de Marlen, quien trabaja sobre la caracterización; la maestra les da maskin tape a los niños que se lo solicitan. Los niños que hicieron la cola se la pegan a Marlen. La maestra pregunta al equipo “¿qué más tiene el elefante?”. Los niños contestan en coro que las orejas. Dos niños cortan el papel con la forma de las orejas, se las enseñan a la maestra y ésta les da maskin para que se las peguen. Dos niños se abrazan emocionados al ver cómo va quedando su compañera” (V, 3.6).

En un tercer plano está la expresión de la imaginación e ideas que elaboran los alumnos conforme se desarrolla la actividad. Los niños de segundo grado reiteradamente las manifiestan a través de la expresión oral. Era común escuchar comentarios que surgían al observar algunos trazos, cortes o figuras que les solicitaba la maestra al decir:

“Parece una tortilla... (XV, 4.8) es como una cruz... (III, 3.6), parecen olas del mar... (III, 4.1), parecen escaleras... (III, 5.5), Mira, parecen anteojos... (III, 8.1), parecen las rallas de la tele cuando no se ven bien...(III, 4.1), mira, lo que sobró parece un árbol de navidad...(XII, 6.8)”.

Comentarios que dirigían a algún compañero o a la maestra, y en algunos casos abiertamente, sin dirigirlo a alguien en particular.

De esta forma, se hace evidente que: “La imaginación es una facultad mental natural de los seres humanos que combina a voluntad lo que se ve, se piensa y se sabe de los seres y las cosas, produciendo nuevas formas o imágenes internas derivadas y parecidas a las reales, o totalmente fantásticas e irreales, o ideales, la evocación de ideas o formas”. (Venegas, 2002:174)

Cabe mencionar que la expresión de la imaginación que los niños reiteradamente practican, se contempla como los ejercicios que Venegas (2002) sugiere para la creatividad: observar y decir qué sugiere la imagen, imaginar, inventar, construir,

armar estructuras libres, juegos que estimulen memoria visual, imaginación y destrezas.

Así, los niños promueven indicios del trabajo creativo y espontáneo durante la actividad.

Como caso particular, en segundo grado observé que un niño externa a la maestra una forma diferente a la indicada por ella, de utilizar los recursos:

“Kevin dobla su hoja en cuatro partes y le dice a la maestra: “¿Verdad maestra que puedo marcar y luego recortar para que de una vez salgan cuatro manos?”, la maestra lo observa y le contesta que sí, Kevin va a su lugar a enseñarles a sus compañeros de mesa que sí se puede hacer así, los niños la observan y se quedan sorprendidos por la idea de Kevin” (XII, 4.3).

Puedo reconocer que los niños por sí solos se expresan, exteriorizan ideas y sentimientos como una necesidad, como algo natural en ellos que podría ser educado artísticamente, pues “La música, la danza, el teatro y las artes plásticas tienen la misma importancia en la vida humana: satisfacen necesidades determinadas por la sensibilidad, la razón, la imaginación, la expresión y la creatividad”. (Venegas, 2002:9)

La expresión de las emociones positivas o negativas causadas en los niños por la actividad, a través de comentarios, gestos, aplausos, abrazos, etc., así como la expresión de la imaginación e ideas, las identifico como espacios que los alumnos encuentran para exteriorizarse, es decir, para manifestar sus gustos, su yo, su personalidad.

4.3 El contenido: ¿arte?

El arte, siguiendo a Acha, se reconoce en esta investigación como el contenido manifiesto a través de las disciplinas artísticas: música, teatro, danza y artes plásticas. El enfoque de la asignatura, señalado con anterioridad en los apartados

del Plan y los Programas de Estudio, indica que “la Educación Artística en la escuela primaria tiene como propósito fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas”. (SEP, 1993:141)

Después de una revisión de los contenidos de las actividades, observo que no corresponden en su totalidad a la asignatura. Para hacer referencia a ellos, los he clasificado de la siguiente manera: Disciplinas artísticas, Trabajos manuales, y de otras asignaturas: Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio.

Cabe aclarar que examiné los contenidos en las actividades observadas, a partir de los planteamientos que Serrano (1989) sugiere en un ejercicio de análisis. Por medio de un listado de los contenidos o temas, como él los denomina, esboqué un cuadro donde añado una columna de observaciones que surgen del análisis de las actividades desarrolladas en clase, mismo que se basa principalmente en indicar la participación en general que se procura en los alumnos al abordar determinado contenido.

En el cuadro de “Disciplinas Artísticas” expongo los contenidos desarrollados en cada grado, la disciplina o disciplinas artísticas, y en el apartado de las observaciones analizo la relevancia de los mismos, vista desde la participación de los niños durante la actividad.

En el cuadro de “Trabajos Manuales” indico el producto final de la actividad, que alude a una temática en específico y en la columna de observaciones hago referencia a la participación que la actividad procura en los alumnos.

Finalmente en el cuadro de “Otras Asignaturas” señalo los contenidos abordados durante las actividades que corresponden a las asignaturas de Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio, y en el apartado de observaciones hago referencia a las estrategias que los alumnos implementan durante la actividad.

Como puede apreciarse en este cuadro, en el segundo grado se desarrollaron actividades que aluden a contenidos de las cuatro disciplinas artísticas, aunque prioritariamente lo fueron de artes plásticas.

DISCIPLINAS ARTÍSTICAS

GRADO	CONTENIDO	DISCIPLINA	OBSERVACIONES
2°	*Representación de la figura humana a partir del modelado *Composiciones plásticas mediante la técnica del rasgado	Artes plásticas	*Los niños experimentan con el papel para rasgar y la plastilina para modelar. *Expresan espontáneamente sus ideas e imaginación en la composición plástica *Expresan la idea que tienen de su corporeidad de forma plástica *Exploración del yo
2°	*Trazo de líneas con paralelismo *Dibujo	Artes Plásticas	*Imaginan y plasman contextos por medio del dibujo *A pesar de que la profesora determina qué líneas trazar, las líneas expresan ritmo, movimiento; es decir, un significado plástico.
2°	*Juego teatral: Representación de seres del entorno *Dibujo libre	Teatro Artes Plásticas	*A través de una improvisación se caracterizan ciertos animales *Por equipos elaboran con papel, la caracterización de un animal *Se desarrolla la actividad en un trabajo conjunto de disciplinas artísticas.
2°	*Improvisación de instrumentos musicales *Exploración rítmica	Música	*Se dio apertura a experimentar las posibilidades sonoras de diversos materiales en conjunto *Se experimentaron ritmos dirigidos y espontáneos con los instrumentos improvisados *Estimulación sensorial
2°	*Trazo de líneas y puntos en composiciones plásticas	Artes Plásticas	*El uso de líneas y puntos posibilita el manejo de ritmo y movimiento en composiciones plásticas. *Los niños proponen el trazo de líneas. *Se expresan a través de los colores y líneas que utilizan.
2°	*Exploración del movimiento: gestos faciales para comunicarse	Expresión corporal	*Imaginan y practican nuevas formas de comunicación *Exploran movimientos gestuales
2°	*Improvisación de secuencias de movimientos	Expresión Corporal Música	*Crean movimientos corporales a partir de las sensaciones auditivas *Practican la imitación diferida *Sensibilizan su oído y se expresan corporalmente
2°	*Modelado *Representación de seres a partir del modelado	Artes plásticas	*Eligen animales a modelar *Desarrollan estilos y estrategias para el modelado *Movilizan su pensamiento para elegir los animales a modelar.

2°	*Elaboración y utilización de sellos para impresiones	Artes plásticas	*Crean diseños *Expresan su imaginación a través de los sellos diseñados *Desarrollan estilos y estrategias en la utilización de materiales.
----	---	-----------------	--

Los contenidos de artes plásticas favorecieron el trabajo de los niños con formas, colores y materiales a través del dibujo, el rasgado y el modelado. Los alumnos encontraron espacios para comunicar ideas, sentimientos y emociones de forma plástica. Estas producciones representan para los alumnos un medio de expresión tanto de su mundo interior como de su entorno.

El único contenido de expresión y apreciación teatral que se observa en el cuadro: “la representación de seres del entorno”, se convirtió en un medio para que los niños comunicaran sus vivencias, pensamientos y fantasías a través del cuerpo, en un espacio y tiempo que la imaginación les permitía construir. Este contenido permitió además al resto del grupo, en su papel de espectador, traspolarse a contextos imaginarios que la representación de sus compañeros les comunicaba.

Los contenidos de música abrieron espacios a los alumnos para experimentar con el sonido; al escuchar, identificar y producir sonidos, comunicaron sentimientos y maneras de percibir la música.

Los contenidos de expresión corporal les permitieron vivenciar la comunicación de ideas y emociones a través del uso creativo del cuerpo. La música fungió como apoyo importante en la estimulación del lenguaje corporal. El cuerpo fue reconocido como un medio de expresión.

Puede advertirse que los contenidos desarrollados, en general no presentan una lógica en continuidad, “selección y organización de actividades que hacen posible que los estudiantes utilicen en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas” (Eisner, 1995:146), únicamente se advierte en los contenidos de la actividad 3 (ver página 56) donde la maestra pide que tracen

líneas paralelas en “mosaicos” y en la actividad 10, donde les pide que ellos propongan líneas para diseñar los mosaicos.

No aprecio una lógica en secuencia, es decir, en “la organización de las actividades que devienen progresivamente complejas a medida que los alumnos avanzan”. (Eisner, 1995:146) Todas las actividades van en una misma dirección sin observarse grados de complejidad entre una y otra.

Cabe mencionar que la secuencia de cada actividad hace referencia a “Contenidos conceptuales” (Zabala, 2003:83) como el conocimiento del propio cuerpo, clasificación de animales, producción del sonido, etc., a “contenidos actitudinales” como la curiosidad, interés y valoración por el hecho sonoro, plástico, corporal y teatral y a “contenidos procedimentales” como la imitación de movimiento, creación melódica, observación, memoria visual, técnicas plásticas, representación simbólica, creación teatral, etc.

TRABAJOS MANUALES

GRADO	PRODUCTO	TEMÁTICA	OBSERVACIONES
2°	*Nochebuenas de papel de colores	*Fiestas decembrinas	*Los niños, al manipular los materiales imaginan figuras y desarrollan estilos y estrategias para utilizarlos
1°	*Elaboración de un picaporte	*Fiestas decembrinas	*Imitan un modelo preestablecido por la profesora
1°	*Elaboración de un personaje	Artes plásticas	*Eligen a un personaje para ser representado, al cual elaboran un vestuario *Desarrollan estilos y estrategias al manipular los materiales *Expresan su yo mediante la elección del personaje

Este cuadro muestra tres actividades que corresponden a trabajos manuales debido a que “se obtiene un producto útil o de valor decorativo que puede satisfacer situaciones como de regalo o la participación en la exposición de trabajos”. (SEP, 2000126)

En primer año, la elaboración del picaporte, cuya finalidad era construir un objeto decorativo, coartó toda posibilidad de expresión, pues la profesora guió la actividad de manera que al final todos los picaportes fueran iguales.

A pesar de que en segundo grado las flores de nochebuena elaboradas por los alumnos tenían características similares, que fueron destinadas para exponerse en el salón y que hacían alusión a las fechas decembrinas, los niños encontraron espacios para manipular los materiales, e imaginar formas en los mismos, así como para desarrollar estilos de trabajo.

La elaboración conjunta de padres e hijos de la vestimenta de una calavera de papel (de la cual la profesora les proporcionó una fotocopia con el modelo) tuvo la finalidad de ser presentada al resto del grupo y después ser colocada en el pizarrón de la parte de atrás del salón y hacer alusión a las tradiciones del 1 y 2 de noviembre. Creo que esta actividad abrió un espacio para la elección libre del personaje por representar que habla de las ideas, imaginación y gustos de los alumnos.

DE OTRAS ASIGNATURAS

GRADO	CONTENIDO	ASIGNATURA	OBSERVACIONES
1°	*Reafirmación de las vocales a y e	Español	*Algunos niños se expresan mediante el uso de los colores que eligen
1°	*Noción de los números 2 y 3	Matemáticas	*Desarrollan estilos y estrategias al manipular los materiales
1°	*El arribo de Cristóbal Colón a América	Conocimiento del Medio	*Desarrollan estilos para colorear y se expresan a partir de los colores que utilizan

1°	*Conmemoración del 24 de octubre	Conocimiento del Medio	*Desarrollan estilos para colorear y esta vez no hay una elección libre para elegir los colores
1°	*Lectura en voz alta de materiales impresos	Español	*Desarrollan su percepción auditiva y expresan su sensibilidad y gusto
1°	*Uso de la letra r	Español	*Desarrollan estilos y estrategias en la utilización de los recursos

El cuadro permite identificar que en primer año, en seis de las siete actividades observadas se priorizaron los contenidos de asignaturas como Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio. A pesar de ello, se aprecia en la columna de las observaciones que los niños, en la medida que la fotocopia lo posibilita, crean un espacio para la expresión de sus ideas, sentimientos y estilos de trabajo al elegir los colores y utilización de los recursos.

En el siguiente apartado, concluyo sobre las potencialidades de la actividad en la materia de Educación Artística en la enseñanza infantil.

CONCLUSIONES.

Debido a que el presente estudio es un análisis inicial de las actividades de Educación Artística que se implementan en el primer ciclo de la escuela primaria, no pretendo generalizar en este aspecto, aunque cabe la posibilidad de cuestionarse si las categorías y subcategorías analizadas en la presente investigación permitan dar cuenta de procesos similares en otras aulas.

En congruencia con la estructura de este trabajo que analiza la presencia de la Educación Artística en el plan y los programas de estudio, así como las actividades de Educación Artística con base en aspectos como: la enseñanza y las profesoras, la participación de los niños ante la actividad y los contenidos que se desarrollan en las mismas, expongo a continuación las siguientes conclusiones:

El plan y los programas de estudio recuperan en sus planteamientos un propósito para la asignatura que apunta hacia dos direcciones: por un lado, fomentar en el alumno la afición y capacidad de apreciación de la música, el teatro, la danza y las artes plásticas; por otro, se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión. Para llevar a cabo lo anterior, se sugieren actividades que el docente podrá implementar y evaluar con flexibilidad.

Los programas de estudio oscilan entre lo educativo y lo expresivo, es decir, que a partir del desarrollo de habilidades para utilizar recursos o lenguajes artísticos se abre la posibilidad a la expresión de imágenes, ideas, sentimientos, etc. Por lo tanto, el plan y los programas posibilitan la expresión de emociones, pensamientos, sensaciones, imaginación, sensibilidad y fantasía, a través de las disciplinas artísticas: música, teatro, danza y artes plásticas.

Por lo que respecta a la enseñanza de la asignatura, advertí semejanzas y diferencias en los dos grupos observados. En primer grado la enseñanza se basó en la utilización constante de fotocopias que encuadraron y limitaron la

participación de los niños y la profesora misma durante la actividad, así como las ideas manejadas. La profesora planteó como estrategia preguntas a los alumnos a partir del contenido de este material, que en algunas ocasiones movilizó la memoria de los alumnos para recordar eventos pasados compartidos. Las explicaciones y demostraciones fueron a partir de la utilización de este material. Es decir, las formas de intervención por parte de la profesora durante la actividad minimizaron la asignatura a “participar” con un material que impidió manifestar las diferencias individuales.

La expresión de los alumnos fue coartada y mutilada con las valoraciones que la profesora reiteradamente hacía del trabajo de los alumnos: “Qué feo”. Como juicio de evaluación, no tuvo nunca una justificación o un criterio y/o elemento comparativo para usar ese tipo de adjetivaciones. Reiteradamente la profesora manifestaba a los alumnos que el tiempo era un condicionante para las actividades, cuestión que considero como una forma de control durante las mismas. La imagen que se percibía en cada sesión observada, era también como una fotocopia; los niños, la profesora y el mobiliario siempre en los mismos lugares, con una misma acción: colorear, pegar confeti o bolitas de papel.

La enseñanza en segundo grado se basó en una diversidad de dinámicas de trabajo, materiales, participación de los alumnos y de la profesora; los niños podían expresar, sentir, imaginar, proponer, inventar. Las diversas peticiones a los alumnos que preparaban la actividad como alistar los recursos a utilizar, ubicarse en otra parte del aula a la acostumbrada, se convirtieron en formas con las que la profesora invitaba a los alumnos a una participación que les abría la posibilidad a la expresión de diversas maneras.

Las preguntas que la profesora planteó a los alumnos como estrategia durante las actividades los convocaba a que propusieran ideas, imaginaran, recordaran, pensaran, identificaran formas, etc. En una sola ocasión las preguntas fueron dirigidas a explorar la sensibilidad de los alumnos; momentos abiertos a expresar

su sentir al término de la actividad. La profesora basó sus explicaciones para la realización de la actividad en el uso de los recursos destinados para la misma, así como en los trabajos que los alumnos le mostraban. El trabajo individual o por equipos dio variedad a las actividades desarrolladas en este grupo, pues los niños experimentaron diversas formas de participación.

La profesora solía repetir indicaciones y fundamentarlas en la demostración, lo cual se percibió como una forma de involucrarse en la actividad y de invitarlos a participar como ella demostró hacerlo. La observación interesada y pendiente de la participación de los alumnos practicada por la profesora, sin comentario alguno durante la actividad, la interpreto como una forma de evaluación del trabajo de los alumnos, pues la dedicación y empeño que los éstos demuestran durante la actividad, es lo que se aconseja al profesor tomar en cuenta para la evaluación.

La profesora brindó atención personal a los alumnos que solicitaron su ayuda, condición que les permitió continuar con su participación durante la actividad. La imagen que se percibía en cada sesión era siempre un escenario en el que tanto alumnos como profesora protagonizaban una puesta en la que a través de diversos lenguajes artísticos se expresaban ideas, emociones, imaginación, tanto de por parte de los alumnos como de la profesora misma, quien implementó las actividades.

Ambas profesoras realizaron acciones ajenas a la actividad mientras los niños atendían lo indicado, sin dejar de reiterarles su presencia al solicitarles que se apuraran o que entregaran sus trabajos terminados. De igual forma se hace evidente en ambos grupos la presencia de las reglas (como en cualquier otra asignatura) dirigidas a la conducta de los alumnos durante la actividad y a las formas de trabajar con las disciplinas artísticas, es decir, de las técnicas aplicadas.

Lo anterior me hace pensar que cuando la actividad parte de la utilización de un recurso que limita, encuadra y dirige la participación de los niños y profesora hacia

una misma dirección, además de evaluar las producciones de los alumnos con comentarios que hablan de la percepción particular de la profesora y que hieren la sensibilidad de los alumnos, y hacer latente la cuestión del tiempo como un condicionante para la actividad, se da apertura a la homogeneidad y se cierra la posibilidad a la expresión.

Cuando las actividades parten de una diversidad de dinámicas de trabajo, materiales, utilización de otros áreas en el aula, y se echa mano de estrategias que inviten a los alumnos a la participación espontánea; cuando se evalúa a través de la observación sin emitir comentario alguno a los alumnos y se les orienta en la resolución de dificultades que experimenten durante las actividades, se favorece la expresión de ideas, sentimientos, sensaciones e imaginación de los alumnos, es decir, a la expresión de su yo interno.

En cuanto a las situaciones en que los niños de manera espontánea se desenvuelven durante la actividad, me parece destacable que a pesar de las diferencias propias en las actividades implementadas en cada grado, los niños de ambos grupos mostraron desenvolverse de manera similar ante éstas. Los alumnos, al mostrarse sus trabajos entre sí, entablar una conversación, brindarse ayuda, observar el trabajo de los otros, crearon una Zona de Desarrollo Próximo, como un espacio que se enriquecía al buscar y recibir la ayuda de los otros para desarrollar la actividad.

Estas formas espontáneas de compartir y acercarse de los alumnos durante la actividad, constituyen el punto de cruce de intercambios emocionales, afectivos, relacionales y además cognitivos. A pesar de las indicaciones de las profesoras, que determinan el tipo de participación de los alumnos y enfocan la actividad para alcanzar ciertos propósitos, también representan un espacio donde los alumnos experimentan con los materiales, toman decisiones sobre la forma de trabajar, desarrollan un estilo propio y espontáneo. Los niños retoman la indicación y la modifican, es decir, la convierten en un espacio propio para la expresión. Las

sensaciones experimentadas durante la participación de los alumnos se vertieron en pensamientos que plasmaron en sus trabajos finales.

En los niños de primer grado pude percibir que por la forma en que la profesora desarrolló la actividad se limitó la expresión de sus ideas, propuestas, sensaciones, imaginación, a lo que los márgenes del trabajo con una copia permitían. Cuando la maestra de segundo grado pedía a los niños que sacaran los materiales solicitados para la actividad, cuando daba las indicaciones generales y demostraciones, sus indicaciones eran traducidas con gusto por los alumnos como momentos abiertos a la expresión.

Lo anterior sugiere pensar que a pesar de que las profesoras procuren o limiten a los alumnos a que se expresen espontáneamente a través de los diversos lenguajes artísticos, los niños de ambos grupos abren espacios para expresar sus ideas, imaginación, sugerencias, sensaciones, sentimientos, donde se advierte un estilo particular para abordar la actividad.

Los contenidos desarrollados en las actividades observadas de primer grado priorizaron los contenidos de otras asignaturas como Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio. Aun cuando la profesora me comentó que ella trabajaba en conjunto estas asignaturas con Educación Artística, no aprecié un espacio propio para la asignatura en las actividades observadas. En segundo grado tuvieron presencia los contenidos de todas las disciplinas artísticas, lo cual abrió la posibilidad a los alumnos de expresarse a través de una diversidad de lenguajes que proporciona el arte.

La práctica de trabajos manuales observados en ambos grados minimizó a la Educación Artística a una actividad puramente mecánica, donde la idea de que la asignatura implica desarrollar habilidades para elaborar elementos decorativos o útiles, coartó la espontaneidad y expresión de los alumnos.

De acuerdo con lo anterior puedo decir que, cuando se implementan actividades que desarrollan al mismo tiempo contenidos de Educación Artística y otras asignaturas, se corre el riesgo de reducir la primera a actividades mecánicas que implican únicamente desarrollar habilidades, sin pasar al plano expresivo, donde las habilidades que desarrollen los alumnos logren plasmarse y expresarse a través de un trabajo plástico, de forma corporal, musicalmente o mediante el juego teatral.

Cuando las actividades propuestas saltan del plano educativo, que implica el desarrollo de habilidades con los materiales y lenguajes artísticos, al plano expresivo, donde se logra que los niños de forma espontánea expresen sus ideas, sensaciones, imaginación, a través de la música, juego teatral, expresión corporal y la plástica, se abren espacios para el arte.

Me parece valioso resaltar después de haber puntualizado lo anterior, que las actividades propias de cada grupo de la escuela primaria se deben a la interacción y particularidades de las tres complejidades de la Educación Artística que caracterizan a cada salón de clases. Los alumnos abren la posibilidad de encauzar las actividades al plano expresivo a pesar de que éstas se queden en el plano educativo, que implica desarrollar habilidades con los materiales.

Este acercamiento a la Educación Artística en el aula, así como a los planteamientos del plan y programas de estudio desde las tres complejidades, me hace reconocer que como profesora frente a grupo tengo un papel determinante para acercar a los alumnos al arte y que *Los niños buscan la posibilidad de expresarse* ¿Qué actividades, lenguajes, recursos, proponemos para esto?

BIBLIOGRAFÍA.

Acha, Juan (2001). *Educación Artística Escolar y Profesional*, México: Trillas.

Akoschky, Judith (1998). *Artes y escuela*, México: Paidós.

Bou, Luis Ma. (1989). *Cómo enseñar el arte*, Barcelona: Ediciones Ceac.

Cazden, Courtney B. (1991). *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.

Coll, César (2001). *Psicología y Curriculum*, México: Paidós.

Callingwood, R. G (1960). *Los principios del arte*, México: FCE.

Delamont, Sara (1984). *La interacción didáctica*, Colombia: Kapelusz.

Derek, Edwards (1994). *El conocimiento compartido*, Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot (1995). *Educar la visión artística*, Barcelona: Paidós.

Esquivel, María (2003). *Actitudes hacia la enseñanza de la Educación Artística*, México: UPN.

Hargreaves, David (1997). *Infancia y Educación Artística*, Madrid: Morata.

Herberd, Read (1991). *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós.

Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.

Jurado, Petra (2003). *Las expresiones artísticas; un detonador de aprendizaje significativo en los alumnos de educación primaria*, México: UPN.

Kohl, Mary Ann (1994). *Arte Infantil*, Madrid: Narcea.

Lowenfeld, Víktor (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz.

Papalia, Diane (1988). *Desarrollo Humano*, México: Mc GrawHill.

Parsons, Michael (2002). *Cómo entendemos el arte*, Barcelona: Paidós.

Plazaola, Juan (1999). *Introducción a la estética*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Sacristán, Gimeno (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

Salcido, Verónica (1996). *La educación artística en la escuela primaria: perspectiva de los docentes*, Durango México: UPN.

Sánchez, Antonio (1992). *Invitación a la Estética*, México: Grijalbo.

Santiago, Moisés (2003). *Un horizonte utópico de la educación artística en la escuela primaria*, México: UPN.

SEP (2000). *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, México: SEP.

SEP (1993). *Plan y Programas de estudio. Primaria*, México: SEP.

Serrano, José Antonio (1989). *Elementos de análisis curricular*. En Revista de la ENEP Aragón, México: UNAM.

Small, Michel (1962). *El niño actor y el juego de libre expresión*, Buenos Aires: Kapelusz.

Venegas, Alicia (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*, México: Paidós.

Wittrock, Merlin (1997). *La investigación de la enseñanza. Tomo 3*, Barcelona: Paidós.

Woods, Peter (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.

Zabala, Antoni (1992). *Los enfoques didácticos*, Barcelona: Publicaciones Educativas.

Zabala, Antoni (2003). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*, Barcelona: MIE.

ANEXOS.

El Anexo 1 contiene el registro de la observación No. 5. Lo he incluido con la finalidad de informar visualmente, las características del mismo.

En la primera parte del registro puede apreciarse que especifico datos con referencia al número de observación, fecha, grupo observado, duración de la observación, entre otros. Posteriormente aparecen los signos que utilizo en el texto para identificar pausas, percepción del observador, descripción del contexto o discurso textual, silencios o reconstrucción del discurso. En el siguiente apartado describo el contexto de la observación, donde se especifica la situación del salón de clases del día de la observación: cambios en el mobiliario, objetos pegados en las paredes, objetos sobre las mesas y/o escritorio. Después, en el apartado de la descripción, aparece la hora en que se registraba. Finalmente, el apartado “Apreciación”, es un ejercicio previo a la categorización, donde analizo lo observado.

El Anexo 2 está compuesto por dos fotocopias utilizadas en las actividades de primer grado, con el fin de ilustrar gráficamente el material seleccionado por la profesora.

ANEXO 1.

Registro de Observación.

OBSERVACIÓN No. 5

Fecha: 3 de octubre de 2003

Lugar: Escuela Primaria Juan B. Molina

Ubicación: Av. Sur 16 #553 Col. Agrícola Oriental. Iztacalco

Grupo: 2° B

Turno: Matutino

Profesora: Paola

Salón: 8

Observadora: Myrna

Tiempo de Observación: 9:00-10:16

Situación: Clase de Educación Artística

USO DE SIGNOS

“ “ Discurso textual

.... Pausas breves

[] Percepción del observador

(...) Silencio

/ / Reconstrucción del discurso

() Descripción del contexto

CONTEXTO

En el escritorio de la maestra hay unos cuadernos verdes apilados [como para ser revisados por ella], los desayunos de los alumnos: bolsas del cereal, galletas y una caja de cartón con los botes de leche, una bolsa de plástico con dinero (monedas y billetes), el bote con colores y plumones y unos anteojos.

Yo me siento en la silla de la maestra, pues no hay otro lugar disponible. Observo que siguen pegados en las paredes los adornos de la sesión pasada, alusivos al mes de septiembre.

Las mesas y sillas de los niños están recorridas hasta la parte de atrás, conservando la formación por filas (dejando un espacio en la parte de enfrente del salón).

DESCRIPCIÓN

9:00

La maestra pide a los niños que saquen su jerga y el material que les pidió y que se coloquen en el espacio que queda en la parte de adelante del salón formando un círculo (algunos niños llevan pliegos de papel crepé de distintos colores y otros una caja pequeña de crayolas, además de su jerga).

Los niños extienden su jerga, unos se sientan y otros se acuestan sobre ella.

9:02

Una señora que carga a un bebé se para en la puerta, la maestra la ve y se dirige a ella. La señora le entrega un billete de \$50 (alcanzo a escuchar que le dice que es de la cuota anual de su hijo). La señora observa a los niños en el piso [como intrigada por la actividad que harán]. Se retira.

Un niño de la fila uno de la mesa de hasta atrás se queda sentado en su lugar [al parecer no trae la jerga]. La maestra verifica que todos los niños estén sobre la jerga y acomoda a algunos que no la traen, sobre la de algún compañero. Mientras esto sucede los niños platican.

La maestra le habla al niño que se había quedado sentado, el niño va y la maestra lo acomoda sobre la jerga de una de sus compañeras.

9:05

Llega otra señora y le dice a la maestra que si puede hablar con los niños. La maestra le dice “claro”. La señora desde la puerta les pide a los niños que no desperdicien los desayunos, pues han encontrado las cajas de la leche sin abrir, tiradas en el patio o la calle.

La maestra [como en tono de regaño] les dice a los niños “¡Escucharon!”. La señora les dice que ella pasará a las 9 para recoger las cajas de la leche vacías, pues ellos deberán consumir su desayuno antes de esta hora.

Kevin dice “¿9 de la noche?”, la señora, la maestra, algunos niños y yo nos reímos. La señora le dice que de la mañana y se retira.

Los niños esperan sobre la jerga y la maestra corta pedazos de maskin tape y pega un pliego de papel bond en la pared de atrás, que toma de la mesa 1 de la fila 4, donde hay otros cinco pliegos. La maestra les dice “Voy a hacer dos equipos”, se dirige al círculo de

niños y los enumera del 1 al 32, señalándolos con el dedo a la vez que los niños dicen el número que les corresponde del conteo. La profesora les pregunta que cuántos son y los niños a coro contestan que 32.

Pregunta la maestra “¿Quién me dice cuál es la mitad de 32?”. Marvin contesta que 16. La maestra le dice “Muy bien”. Y pregunta “¿Quién es el número 16?” y Juan Diego dice que él. La maestra dice: “Bueno el primer equipo será de Luis Alberto a Juan diego (señalando a todos los niños que corresponde a ese equipo) y el segundo será de Gabriela a Daniela (señalándolos también), chequen quién está en su equipo”(los niños voltean a ver a los integrantes de su equipo).

La maestra dice que se van a convertir en actores (lo niños se emocionan, pues se ven expresiones de alegría). Y les dice “Por ejemplo, le voy a decir al equipo 1, quiero que uno se convierta en león y con su papel van a caracterizar al león, el equipo va a disfrazar a su compañero de león y el quipo dos se queda viendo el trabajo de sus compañeros... no necesitamos tijeras,... aquí hay maskin” (y se los muestra, levantando su mano) agrega la maestra “Cuando estás en una obra de teatro te quedas”.... (Esperando la respuesta de los niños) y los niños contestan que callados, la maestra le dice que hay que respetar el trabajo de los demás.

La maestra dice que van a empezar con el equipo 2 y pregunta “¿Quién quiere ser el actor?” Marlen se levanta y dice “yo”. La profesora dice “Quiero que seas un elefante, equipo 2 ayúdenle a su compañera”. Los niños del equipo titubean en levantarse, tímidos se levantan, algunos se acercan a Marlen y comienzan a estirar el papel. La maestra les dice “¿Qué tiene el elefante?”, los niños contestan que trompa. Tres niños del equipo se quedan en su lugar como haciendo la cola del elefante.

9:15

Un niño de otro grupo que pasa por el salón se queda viendo a los niños [como curioso por saber qué actividad hacen en el piso] los contempla un rato y se va.

Los niños del equipo 1 platican y observan a sus compañeros del equipo 2; un niño del equipo 1, hincado simula a un elefante con movimientos y barritando.

Todo el equipo 2 está alrededor de Marlen, trabajando sobre la caracterización, la maestra les da maskin a los niños que lo solicitan. Los niños que hicieron la cola se la pegan a Marlen. La maestra pregunta al equipo “¿qué más tiene el elefante?” Los niños contestan en coro que las orejas. Dos niños cortan el papel con la forma de las orejas, se las enseñan a la maestra y ésta les da maskin para que se las peguen. Dos niños se abrazan como emocionados al ver cómo va quedando su compañera.

Una niña se ríe (como burlándose) y la maestra le dice “¡Ey! ... ¿cuando tú vas al teatro no te ríes de los actores o sí?” (La niña ve a la maestra y se queda callada). La maestra

pregunta al equipo que si ya acabaron y éstos contestan que sí, pide que regresen a su lugar y que Marlen se quede en el centro del círculo.

La maestra le pide a Marlen que haga como elefante, Marlen con pena se agacha y hace algunos movimientos. Luis Enrique, que es del equipo 1 hace movimientos y ruidos como de elefante, la maestra la ve y le dice a Marlen que así lo haga. Marlen observa a su compañero y trata de imitarlo. La maestra dice que muy bien y que pase a su lugar.

9:20

La maestra pregunta “¿Quién quiere pasar del equipo 1?”. Jair levanta la mano, se pone de pie y la maestra dice “quiero una mariposa”. La mayoría de los niños se ríe [como por la idea de que las mariposas son para niñas]. Los niños del equipo 1 se levantan gustosos, se acercan a Jair y comienzan a trabajar, cortando papel y pegándoselo. La maestra los contempla con gusto

Los niños del equipo 2 esperan sentados, observando a sus compañeros. Jair se ríe de que los niños le peguen el papel. La maestra observa que terminen el trabajo y pide que se incorporen a su lugar. Los niños regresan a sentarse a su lugar sonriendo. Jair se queda parado en el centro del círculo.

La maestra pide a Jair que haga como mariposa, él se queda parado haciendo apenas unos movimientos, otro niño se acerca y mueve los brazos a Jair. La maestra pide que lo dejen solo, Jair mueve sus brazos (como si fueran las alas). La maestra le dice que muy bien, que regrese a su lugar y que no se quite el papel.

La maestra pide al equipo dos otro actor, Daniela se para. La maestra dice que quiere una tortuga, los niños de este equipo se levantan y corriendo van hacia ella. Cortan y pegan papel, todo el equipo participa. Un niño del equipo dos con un trozo de papel que sostiene de su cuello, se acerca a la maestra y le dice “¿Me lo puedo poner de corbata?”

La maestra lo ve, se ríe y le da un pedazo de maskin. El niño se lo pega y regresa a su lugar.

Los niños del equipo 1 esperan en su lugar platicando y viendo el trabajo de sus compañeros. La maestra al ver que ya terminan, pide que regresen a su lugar. Los niños regresan brincando o corriendo a su lugar. Daniela se agacha y a gatas comienza a caminar despacio, haciendo movimientos lentos. Un niño mueve sus manos (como enseñándole a Daniela cómo hacen las tortugas). La maestra pide que le den un aplauso y le dice a Daniela que regrese a su lugar. Los niños le aplauden.

La maestra dice “Por último,... ¿Quién pasa del equipo 1?” Marvin se levanta y dice “yo”. La maestra dice “Se va a convertir en...” un niño dice “En un toro”, la maestra dice “Bueno en un toro”. Los niños del equipo se levantan y empiezan a personificar a su compañero, recortando y pegándole papel. La maestra dice “¿Yaaa... toro?”, los niños del equipo dicen que no. El equipo dos observa y platica.

9:35

La maestra dice “¿Listos?”, los niños se apuran, la maestra pide que regresen a su lugar y que sólo se quede Marvin, él se agacha y junto con otra niña que tiene un pliego de papel rojo simulan una corrida de toros. La maestra pide un aplauso para sus compañeros, los niños que representaron se sonríen y regresan a su lugar.

La maestra pide que se pongan en el centro los cuatro actores. (Jair se ha quitado parte de su personificación). Se acercan los niños y la maestra pregunta al grupo: “¿Dónde viven los elefantes?” Los niños contestan que en África, la maestra pregunta “¿Qué comen?” Los niños contestan que pasto. La maestra dice que entonces es herbívoro y pide un aplauso para Marlen.

Pregunta a los niños que dónde vive la tortuga, los niños contestan que en el mar, la maestra les dice que puede estar en la tierra o en el mar y que por esto es un anfibio. Pide un aplauso para Daniela.

La maestra pregunta que de dónde nacen las mariposas, los niños contestan que de un capullo, les pide un aplauso para Jair. Finalmente les pregunta que dónde vive el toro y los niños dicen que en un rancho y pide un aplauso para Marvin.

La maestra les pregunta “¿Podemos tener un elefante o un toro en casa?” y los niños dicen que no, la maestra pregunta lo mismo por la mariposa, y se escucha que una niña dice que no porque son libres.

9:45

La maestra dice “Cuento tres y quiero el lugar limpio”. Dice 1 y los niños recogen la jerga y el papel, dice 2 y pide que le lleven el papel que les sobró. Los niños sacuden su jerga, la doblan, llevan el papel a la maestra y platican. Dice tres y pide que se queden en su lugar sobre la jerga, los niños la extienden y se sientan sobre ella.

La maestra desenrolla un pliego blanco de papel bond que toma de la mesa de uno de los niños, lo pone en el piso y lo pega con maskin, algunos niños juegan con trozos de papel crepé, otra niña al ver a la maestra, le da otro pliego de papel y la maestra lo pega cerca del anterior. La maestra dice “Sólo va a trabajar quien esté en su lugar sentado, sólo me ayuda Daniel”.

La maestra desenrolla un tercer pliego, lo pega cerca del segundo y así hasta pegar cinco pliegos. La niña que representó a la tortuga se queda con el disfraz. La maestra despega el pliego que había pegado en la pared y lo pega en el piso cerca de los otros (los pliegos están en el centro del círculo que formaron los niños). Los niños la ven, platican y algunos tocan los pliegos que están pegados en el piso.

La maestra les dice “En el piso pegué el papel para que por equipos dibujes el animal que más te haya gustado”. Señalando y diciendo los nombres de algunos niños de cuatro o de cinco, organiza los equipos, uno para cada pliego. Pide que saquen las cajas de crayolas a los niños que se las pidieron. Seis niños se paran con una caja de crayolas cada uno, se las dan a la maestra y ésta las coloca en cada pliego. La maestra agrega: “Te voy a poner una música y de ahí te vas a inspirar, trabajando en silencio”.

Los niños platican para ponerse de acuerdo acerca de lo que dibujarán, empezando a hacer algunos trazos. Los niños se recuestan o permanecen sentados para trabajar.

9:55

La maestra saca del estante un CD y lo pone en la grabadora. Cuando los niños escuchan la música, voltean a ver a la grabadora y le bajan el volumen a su plática (La música es de Luis Pescetti). La maestra pide que escuchen la música, los observa y pasa entre los lugares. Algunos niños mueven su cuerpo según escuchan la música.

La maestra se acerca a mí y me dice que Luis Alberto tuvo ayer un problema con sus dientes y que por eso él estaba dibujando a un dentista. Y que le “encantó” la tortuga que personificó Daniela.

Se acerca Kevin a la maestra y le pregunta que si Marte es de color rojo, la maestra le dice que sí. La maestra me dice (con un poco de risa) que cuando les pidió la jerga a los papás se sorprendieron, pues pensaron que los iba a poner a trapear.

La maestra regresa a ver los trabajos de los niños.

10:10

La maestra sale, porque otra maestra le habla y van como a la dirección.

Me levanto a ver el trabajo de los niños y observo que en dos equipos trabajan por separado; cada niño hace su dibujo sin relación con los demás. En los otros cuatro equipos trabajan sobre un mismo paisaje.

10:15

Regresa la maestra y se queda platicando afuera del salón con la otra maestra.

10:16

La maestra entra al salón y pregunta a los niños que si ya acabaron, los niños le dicen que sí. Pide que ahora sí tomen su jerga y regresen a su lugar. Algunos niños siguen coloreando, otros se levantan y doblan su jerga. La maestra apaga la grabadora. La maestra pregunta nuevamente que si ya acabaron, despega los pliegos del piso y los pega en la pared de enfrente.

Algunos niños le ayudan a despegar del piso y a pegar en la pared. Los niños regresan a su lugar, jalan las mesas a su lugar habitual y se sientan, guardan su jerga, platican, ven lo que hace la maestra y guardan sus crayolas.

La maestra les dice que se sienten y que ahí dejará sus trabajos para que cuando puedan los admiren.

APRECIACION.

Con base en el registro de la observación, cabe reconocer los siguientes aspectos de la actividad:

Contenido abordado:

*Juego teatral: representación de seres del entorno, correspondiente a la apreciación y expresión teatral (presente en el programa de Educación Artística de primer grado de primaria).

* Dibujo libre, correspondiente a la apreciación y expresión plástica (presente en el programa de Educación Artística de primer grado de primaria).

Estrategias de la maestra:

-Pide a los niños que se desplacen a otra parte del salón llevando consigo los materiales solicitados

-Organiza dos equipos de trabajo

-Pide a los niños la resolución mental de una división para signar el número de integrantes de los equipos para trabajar

-La maestra da la indicación ejemplificando la acción

-Pide a los niños que completen de forma oral frases que ella deja incompletas.

-Hace frecuentemente preguntas a los niños para manejar información que ayude a la actividad

-Pide y da información a los alumnos sobre las características de los animales representados [como para aprovechar y repasar conocimientos generales]. Me parece que esta información no la olvidarán los niños, pues la asociarán con esta actividad que me parece que les ha gustado.

-Cuenta tres para que los niños limpien el lugar de trabajo.

-Pide a los niños que dibujen el animal que más les haya gustado en un pliego donde trabajarán por equipos.

- Organiza a los niños en seis equipos para la actividad del dibujo.
- Pidió con anterioridad diferentes recursos a cada niño, para que sean utilizados por todos.
- Pone música para que pinten.
- Pasa entre los equipos para observar el trabajo de los niños.

Actitudes de la profesora:

- Hace que los niños compartan sus materiales con los niños que no lo traen
- Pide que respeten el trabajo de los compañeros, guardando silencio
- Pide la participación de los niños que quieran hacerlo.
- Pide la participación de los niños iniciando la frase con un “Quiero un o una...”
- Da material a los niños que lo solicitan.
- Recalca a los niños que de los actores no se deben reír [creo que asegura que los niños han acudido a una obra de teatro y saben cómo deben comportarse].
- Retoma la participación de los niños que simulan la caracterización para decir que así se debe hacer (de los niños a los que no les corresponde hacerlo).
- Dice “Muy bien” ante la participación individual de los niños.
- Contempla con gusto el trabajo de los niños.
- Pide a los niños que dejen solo al compañero que le toca participar [creo que los niños buscan dar propuestas entre sí para la caracterización].
- Da maskin a los niños que se lo solicitan (aunque no sean los que van a caracterizar) para simular caracterizaciones con pedazos de papel. [Creo que la profesora con esta acción no coarta la espontaneidad de los niños ni su imaginación]
- Retoma las propuestas de un niño para la última caracterización.
- Pide aplausos al grupo para la participación individual de los cuatro compañeros.
- Pide a los niños que durante la actividad no se quiten el papel que los caracterizó (pues lo utilizará como recurso).
- Pide que sólo le ayude Daniel a pegar los pliegos de papel [como para pedir que los niños no se dispersen].
- Pone música para que los niños se inspiren y pinten lo que más les haya gustado.
- Pide a los niños que admiren los trabajos de los compañeros.

Actitudes de los niños:

- Un niño se queda en su lugar por no traer material [como sabiendo que sin material no participan].
- Se emocionan al escuchar que se convertirán en actores.
- Por iniciativa propia se proponen para participar cuando la maestra se los solicita.
- Titubean en iniciar su participación por equipos.
- Participan todos los niños como integrantes del equipo al que pertenecen.
- Platican y observan a los compañeros del equipo a quien le toca participar.

- Participan frecuentemente aunque no les corresponda hacerlo [creo que la actividad les parece interesante].
- Los niños retoman la información que se maneja de forma oral por sus compañeros para encaminar la caracterización.
- Contestan a coro las preguntas que les hace la maestra.
- Se abrazan de la emoción que les causa ver la caracterización que le han hecho a una compañera.
- Titubean al iniciar la participación de forma individual.
- Retoman la participación de sus compañeros que simulan la caracterización.
- Sonríen [parece que la actividad les gusta].
- Después de ver cómo se ha trabajado, muestran mayor gusto por participar.
- Encuentran formas en el papel que simulan, objetos que ellos conocen.
- La niña que representó la tortuga se queda todo el tiempo con el disfraz [parece que le ha gustado su caracterización].
- Los niños para dibujar se colocan sentados o recostados bocabajo.
- Le bajan el volumen a su plática cuando escuchan la música para dibujar.
- Algunos mueven su cuerpo cuando escuchan la música.
- Dos equipos (en la actividad de dibujar) trabajan de forma individual, cada uno hace su dibujo sin una idea en común.
- Algunos, continúan coloreando aun cuando la maestra les pide que ya acaben.

Estrategias de los niños:

- Los niños enseñan su trabajo a la maestra.
- Solicitan información de la maestra para la actividad del dibujo.

Actitudes de personas externas al salón de clase:

- Un niño de otro salón se muestra curioso por saber de la actividad.
- Una señora observa a los niños en el piso, intrigada por la actividad [Creo que verlos en el piso es algo poco común para algunas personas].

Comentarios de la maestra dirigidos a la observadora:

- Comenta que observó que un niño hace un dibujo alusivo a una situación que él vivió el día anterior y que nada tiene que ver con el tema de la actividad [ella no le dice nada al niño de que no dibuje esto, pues creo que ella lo considera como una necesidad de expresión].
- Comenta que le “encantó la tortuga”.
- Comenta que los papás se sorprendieron de que les pidiera en la lista de útiles una jerga, pues ella se imaginó que ellos pensaron que tal vez los iba a poner a trapear.

Instrucciones:

-La maestra da las indicaciones después de organizar a los niños en otro espacio del salón y fuera de sus sillas y mesas.

Recursos utilizados:

-Jerga, papel crepé de diferentes colores, pliegos de papel bond blanco, maskin tape, crayolas, música de Luis Pescetti.

Utilización de los recursos:

-La maestra solicitó diversos materiales a cada niño con anterioridad, para que fueran utilizados por todo el grupo y los solicita cuando se necesiten, según la actividad.

-Los niños ya saben qué uso se le da a la jerga (para sentarse sobre ella).

-La maestra controla el uso del maskin.

-Los niños comparten los materiales.

-Los niños enseñan a la maestra los cortes realizados al papel que simula un elemento de la caracterización del compañero.

-Las simulaciones (de los animales) de otros niños, representan un recurso para la maestra para indicar lo que deben hacer los niños.

-Los niños utilizan el papel crepé para simular objetos cotidianos que no tienen que ver con la caracterización de los compañeros

-Los niños con sus caracterizaciones, representan un recurso para la maestra, para reafirmar en los niños conocimientos generales.

-La maestra pega los pliegos de papel bond en el lugar que ella considera para que los niños dibujen.

-La música la utiliza para que los niños se inspiren mientras dibujan.

Relación con el arte:

-Los niños utilizaron la imaginación como recurso para la expresión.

-Los niños experimentaron emociones a través del movimiento corporal, con la música, al personificar a sus compañeros y al dibujar.

-Los niños se auto expresaron mediante el dibujo y las caracterizaciones.

-Se manejaron lenguajes oral, escrito y corporal.

-Los niños imaginaron espacios y movimientos.

-Los niños desarrollaron un estilo propio en el dibujo.

-A partir de las indicaciones de la profesora, los alumnos eligieron sus propias estrategias de trabajo.

-Los recursos permitieron idear, proyectar un mundo de imágenes por medio de la indagación, contacto sensorial y reflexión sobre cómo utilizarlos.

La maestra contesta que el propósito de esta actividad era que los niños se desinhibieran, que dejaran el miedo de pararse enfrente de sus compañeros, que se quitaran la pena. Que dejaran fuera límites, e imaginaran y representaran en este caso a un animal.

La maestra dice que en especial le gustó el trabajo de la tortuga, porque los niños caracterizaron hasta el más mínimo detalle. Y Daniela hizo movimientos muy reales.