

Universidad Pedagógica Nacional

en colaboración con el

Centro Nacional de las Artes

Maestría en Desarrollo Educativo

“LOS PROCESOS QUE CARACTERIZAN LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA
ESCUELA PRIMARIA.
LA PROFESORA DE ARTES PLÁSTICAS”

Tesis presentada por:

Diana Macedo Romero

Para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo Línea Educación Artística

Directora de Tesis:

Dra. Rosa María Torres Hernández

México, D. F. 2006

Dedico la presente a:

Mis padres María Teresa y Ernestino quienes me regalaron lo más precioso de este mundo: la vida. Se los dedico con gratitud y respeto a sus múltiples ejemplos y enseñanzas que aún continúan. Y sobre todo, por el amor que han demostrado tener en su actitud hacia la vida.

A mi esposo:

Gustavo por su apoyo como pareja ya que pese a las situaciones que se presentaron durante el desarrollo de la maestría y culminación de este trabajo sin él éste no hubiese sido posible.

A mis queridos hijos:

Edmundo, Carolina y Edgar como muestra de ejemplo por luchar por lo que se propongan en su vida, sobre todo para mejorar como personas y seres humanos. Gracias por apoyarme y acompañarme porque se que juntos padecemos y gozamos muchos momentos para lograr llegar a la meta.

A mis hermanos Ulises, Minerva y Claudia quienes han compartido sus experiencias y apoyo a lo largo de nuestras vidas.

A mis amigas Jacqueline, Martha Inés, Carmina, Leticia y Rosario quienes me apoyaron en tiempos difíciles durante la maestría y el desarrollo de este trabajo. Creo que lo mejor de la maestría fue haberlas conocido.

A todos los profesores interesados en mejorar el desempeño en su práctica docente así como aquéllos que se hayan sentido omitidos y que de una u otra forma ayudaron en mi formación; espero no defraudarlos.

A la Dra. Rosa María Torres, directora de la presente tesis por sus múltiples enseñanzas

Agradecimientos

Al personal de la escuela primaria donde fue realizada la presente investigación por el apoyo brindado.

A la sección de enseñanzas artísticas por haber permitido que se llevara a cabo la investigación.

Al Centro Nacional de las Artes por la magnífica idea de crear esta maestría, y además por brindarme a través de su personal su apoyo y enseñanzas.

A los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional por sus enseñanzas y apoyo durante la maestría y para el desarrollo de la presente.

Contenido

Presentación

Introducción

Capítulo 1. Educación artística y artes plásticas 13

Conceptos de los cuales se parte 13

Breve reseña histórica de las artes plásticas 18

Las artes plásticas en México 25

Las artes plásticas en la escuela primaria 28

Situación de la educación artística en las escuelas primarias 28

Formación docente en artes plásticas 30

La infraestructura en las artes plásticas 36

La sección de enseñanzas artísticas 37

Capítulo 2. La investigación y su contexto 42

Objetivo General 42

Objetivos Particulares 43

Justificación 43

Metodología 53

Recopilación de datos 55

Análisis de la información 58

Técnicas de recolección de la información 60

Contexto escolar 61

De la autoridad de la escuela 61

El escenario de la investigación	61
Los materiales	67
La profesora de artes plásticas	67
El grupo de observación	69
Limitantes dentro de la investigación	72

Capítulo 3. Procesos en la en la enseñanza de las artes plásticas: problemáticas y soluciones 77

Los procesos en la en la enseñanza de las artes plásticas 77

Características del proceso 79

Planeación 79

Desarrollo 80

Evaluación 82

Retos docentes 83

Problemáticas pedagógicas 85

Problemática falta de recursos 93

Problemática de la indisciplina 100

Características del grupo de observación 112

Otras situaciones que la profesora enfrenta 115

Algunos problemas que no son vislumbrados por la profesora 120

Recomendaciones para la enseñanza de las Artes Plásticas 124

Conclusiones 128

Obras citadas 135

Bibliografía consultada 138

Presentación

La investigación educativa en nuestro país en el mejor de los casos es escasa, las teorías educativas que se trabajan en las aulas generalmente son importadas y obedecen a experimentos e ideologías de otros países. ¿Qué sucede en nuestras aulas? ¿Quiénes realizan investigación educativa en nuestro país? ¿Cuál es la mejor forma de resolver los problemas que tenemos en el aula? A muchos docentes comprometidos con la educación nos preocupa esta situación y tratamos de llevar a cabo la enseñanza de la mejor manera posible para que nuestros alumnos adquieran aprendizajes significativos, hábitos, habilidades, destrezas actitudes y aptitudes que puedan aplicar permitiéndoles enfrentar la vida con mejores posibilidades de éxito.

El presente trabajo es fruto de una investigación cualitativa y de una preparación en maestría, pretende dar una orientación modesta e inicial de lo que sucede en una parte significativa de la educación artística, las artes plásticas. Se pensó en dar una orientación al docente y personas interesadas en el tema de manera que se conozca el proceso de la enseñanza de la plástica, bajo la dirección de una profesora que se dedica a impartir la materia en el turno vespertino de una escuela primaria de la Ciudad de México. ¿Cuál es el proceso con el que trabaja la docente? ¿Cómo resuelve los problemas que se le presentan durante este complejo proceso? ¿Qué factores intervienen en la toma de decisiones?

Espero que lo plasmado en este modesto trabajo sea de alguna utilidad y contribuya a que el lector reflexione sobre su desempeño dentro del aula o le permita obtener algunas ideas sobre cómo favorecer el proceso de la enseñanza de las artes plásticas. Si es así, esta tesis habrá cumplido su cometido; si no lo es, invito a los lectores a proponer nuevas ideas y que con sus observaciones y críticas, completen el cometido del mismo dentro de la reflexión hacia su práctica educativa.

Introducción

Quiénes somos profesores de educación primaria y no contamos con preparación adecuada o especializada para impartir la educación artística, muchas veces nos preguntamos qué actividades son las idóneas para realizar con determinado grupo pero tal vez nunca nos preguntamos si estamos haciendo lo correcto pues no nos detenemos a reflexionar en nuestra práctica educativa y sus efectos tanto en lo didáctico como en los alumnos. El siguiente trabajo muestra una mirada en un aula en la clase de artes plásticas por una profesora especializada en la materia.

Para facilitar la lectura del trabajo, está organizado en capítulos, el primero de ellos es una introducción a las artes plásticas refiriendo una visión histórica, en el mundo y en nuestro país. Para ubicar al lector en el contexto de la investigación, se encuentra una descripción de la situación actual de las artes plásticas en la educación primaria así como de la situación particular del objeto de estudio.

En el segundo capítulo se encuentran los objetivos de la investigación así como la importancia de llevarla a cabo, los métodos utilizados, la forma en que se recopiló la información, los problemas que se enfrentaron para su desarrollo. Es en este capítulo donde podrá encontrar una descripción minuciosa de las características del lugar y personajes involucrados dentro de la investigación así como las limitantes encontradas durante la misma a fin de poder sopesar los alcances.

El tercer y último capítulo considero de central importancia ya que en él se encuentra el análisis del actuar de la profesora de artes plásticas al resolver los problemas que se le presentaron. Es aquí donde el lector si es docente en la escuela primaria, podrá verse a sí mismo ante situaciones similares y podrá reflexionar su actuar ante determinadas situaciones. Tomando en cuenta que este es un trabajo dirigido principalmente a docentes, se incluyen algunas recomendaciones para la enseñanza de la plástica en la escuela primaria. Espero que la lectura sea clara, amena y encuentren en ella los elementos básicos del y para el desarrollo de la plástica en la escuela primaria.

Capítulo 1

Educación artística y artes plásticas

En el presente capítulo, se muestran conceptos relacionados con la educación artística en general y las artes plásticas en particular como introducción a los aspectos específicos de las mismas en la escuela primaria. Se parte de una visión histórica mundial de manera que pueda conocerse el origen de la plástica en nuestro país en este nivel educativo hasta llegar a las condiciones actuales tanto a nivel mundial como específicas en donde se llevó a cabo la investigación. Lo anterior con la finalidad de que el lector comprenda mejor la situación actual de las artes plásticas así como los resultados de las mismas en un marco de referencia específico. En este capítulo se incluyen algunas recomendaciones retomadas de la experiencia docente por profesionales para la enseñanza de las artes plásticas en la escuela primaria.

Conceptos de los cuales se parte.

Cuando a un maestro de educación primaria se le pregunta qué es para él la educación artística, automáticamente contestará que tiene que ver con la plástica, la música, la danza y muy pocas veces incluirá al teatro pues éste se halla inserto en las actividades cotidianas en el desarrollo del español. Aunque la educación artística está contemplada en los planes y programas de estudio de la educación primaria, su desarrollo no tiene mucho auge dentro de las escuelas de este nivel ¿Qué opinan algunos los expertos del arte?

El arte es concebido por los artistas contemporáneos como un elemento benéfico para el desarrollo humano, algunos autores señalan que tiene los siguientes atributos:

Lowenfeld y Brittain señalan que una de las habilidades básicas que desarrollan las actividades artísticas es la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro (4).

En el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO “se reconoce que hay un abandono de un aspecto muy importante que desarrolla el arte, la creatividad, que permite al mismo tiempo, el desarrollo de la autonomía en el ser humano” (Pérez 196).

Juanola escribe en el prefacio de Educación la visión artística que, siguiendo los planteamientos de Dewey, “se subrayan en sus estudios los valores instrumentales y únicos del arte para fomentar el aprendizaje en cualquier campo, introduciendo así nuevas perspectivas para la enseñanza-aprendizaje”.

Eisner, en el prólogo del libro Consideraciones sobre la educación artística, menciona que una de las lecciones más importantes que pueden enseñar las artes es la atención al todo y a sus partes constituyentes (16). Durante muchos años, se ha enseñado el conocimiento de forma fragmentada, de manera que se les ha negado a los alumnos tener un significado para el todo, evitando así aprendizajes significativos que tienen relación con otros hechos. Este autor sugiere atinadamente que se enseñe a los niños y adolescentes a ver el todo, no sólo las partes.

Para Vigotsky, la creación artística debe ser fomentada en la edad escolar ya que con ayuda de la imaginación creadora el hombre podrá conquistar y orientar el mañana. Él sugiere el desarrollo y ejercicio de la imaginación para dirigir la conducta del escolar con la intención de prepararle para el porvenir (98).

Venegas opina que las artes influyen aisladas o en su conjunto, en la vida humana; satisfacen necesidades determinadas por la sensibilidad, la razón, la imaginación, la expresión y la creatividad. Para ella, el arte ayuda a crecer interiormente, a lograr 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 los valores, a disfrutar, a apreciar, preservar e incrementar lo que existe (9,11).

Efland, Freedman y Stuhr piensan que la función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad, ha sido y continúa siendo la “construcción de la realidad”, ya sea una representación del mundo real o de mundos imaginarios. El discurso de los autores se centra en que gran parte de la realidad es pura construcción social. Las artes acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. Este discurso, señalan, se halla hoy fragmentado en muchos frentes, desde las diferencias étnicas hasta las de género o clase pues recurre a diferentes sistemas simbólicos acarreado todo tipo de valores, muchos de ellos contradictorios entre sí. Por esta razón, la finalidad de la enseñanza del arte para estos autores es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos (122).

Resumiendo las bondades del arte expresadas por los autores mencionados tenemos: favorecen la capacidad para descubrir y buscar respuestas, desarrollan la autonomía a través de la creatividad, propician la adquisición de aprendizajes en cualquier campo; posibilitan ver el todo y no sólo sus partes constituyentes, alientan el desarrollo de la humanidad con el uso de la imaginación creadora y, por último, contribuyen a la comprensión del panorama social y cultural. Todos estos enunciados son de suma importancia para entender los beneficios de las artes. Por lo anterior, tal vez quepa preguntarnos si estamos haciendo uso continuo de actividades artísticas o les estamos restando importancia.

Respecto de las artes plásticas, éstas nos transportan rápidamente al dibujo, esto es, a las obras pictóricas de grandes autores; asimismo, nos refieren a las esculturas en diversos materiales y a las monumentales obras arquitectónicas que ha hecho el hombre a través de su devenir histórico. Venegas atribuye a la práctica de las actividades gráfico-plásticas en la infancia la atención a la educación visual, la estimulación hacia la observación y la agudeza al percibir formas y detalles, y al discriminar gamas de colores y texturas visuales (15). Una característica de las artes plásticas, dice, es que no tienen establecido un conjunto de signos convencionales organizables en un código único suficientemente conocido, comprendido y utilizado por todos; esta razón determina que las artes plásticas se constituyan literalmente en un lenguaje, ya que, además, no tienen estrictamente como finalidad ser un medio de comunicación; son esencialmente un medio de expresión (19). Lo anterior quiere decir que no son únicamente un medio de comunicación sino que primordialmente, son un medio de auto expresión que alcanza diferentes niveles dependiendo de la preparación y finalidad de la obra.

En Artes y escuela, Spravkin señala a propósito de las artes plásticas:

“Apropiarse del lenguaje plástico, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio, no significa acumular experiencias y conocimientos, por más ricos que estos sean. Sino, más bien, el proceso por el cual estos conocimientos y experiencias permiten a nuestros alumnos construir significados acerca del mundo que los rodea y comprender lo que este mundo significa para todos los seres humanos. ..Apropiarse de este lenguaje significa, para nuestros alumnos, ampliar las posibilidades de su condición humana” (130).

En la escuela, las artes plásticas son, a menudo, confundidas con las manualidades. Venegas señala que en los trabajos manuales con niños, comúnmente el adulto selecciona un objeto a reproducir según su gusto y preferencias estéticas, pretendiendo básicamente que cubra una función práctica utilitaria, como pueden ser servilletas para tortillas, cerilleros, porta llaves, bolsas, etc. Estos objetos se producen generalmente en fechas especiales, no hay secuencia de producción y, muchas veces, se adquieren objetos preconstruidos industrialmente. Los trabajos manuales tienen un campo educativo específico con fundamentos, objetivos y mérito propio; desarrollan destrezas y habilidades; satisfacen las necesidades estéticas de un determinado grupo social; es decir, cumplen una función distinta de la que tienen la educación artística y estética, y no son lo mismo. Según esta autora, en las actividades destinadas a la producción de obras artísticas también se adquieren destrezas motrices y conocimientos; se estimulan capacidades como la expresión de ideas personales que interpretan tanto el mundo externo como el mundo interno, se cumple con otros objetivos culturales y se satisface otro tipo de condiciones de la sensibilidad estética, de los sentimientos, de las emociones, de la creatividad y no tienen como objetivos específicos el fabricar objetos (46-47).

Por lo señalado, pienso que muchos maestros en ejercicio, en lugar de desarrollar actividades artísticas con los alumnos, lo que realmente hacen es trabajar las manualidades que, aunque tienen sus bondades, no se parecen en nada a las artes y, por lo mismo, no desarrollan la auto expresión junto con todos los aspectos que el arte sí desarrolla.

¿Hasta qué punto son los alumnos educables en arte? Acha utiliza esta pregunta para iniciar un capítulo en su libro Educación artística escolar y profesional. Me pareció interesante su planteamiento pues señala que, en la educación artística se enseñan las técnicas y, que éstas, comprenden no sólo las del uso de los materiales, herramientas y procedimientos (que son las que regular y únicamente se enseñan en la escuela) dice que, limitar la enseñanza y el aprendizaje del dibujo a sus prácticas manuales, significa amputarlas brutalmente, esto es, reducirlas a su parte primordial menos importante (sólo lo que cotidianamente conocemos como la enseñanza de la técnica). “Su verdadera importancia reside en la complementariedad múltiple por ellas requeridas, a saber, la visión, la sensibilidad, la mente y la fantasía” (49).

Acha considera la visión, la sensibilidad, la mente y la fantasía como técnicas pero no en el sentido antes señalado sino que las nombra genéricamente. De este modo las

desarrolla como técnicas: sensoriales, sensitivas, intelectuales y creativas. A continuación se definen cada una, de manera que se conozcan los aspectos que comprenden y pueden enseñarse. Es importante mencionar que todas trabajan en conjunto. Las técnicas sensoriales por ejemplo, son generadoras de sensaciones, tienen que ver con nuestros sentidos, enseñan a captar con éstos todo lo que nos rodea: luz, color, forma, tamaño, temperatura, textura, sonido, sabor, olor, etc. el desarrollo de las técnicas sensoriales permite que logremos captar con todos nuestros sentidos y no solamente que con algunos de ellos.

Las técnicas sensitivas o estéticas tienen que ver con la sensibilidad o el gusto estético, más que en su capacidad de traducir los sentimientos estéticos, las sensaciones que nos produce lo percibido por alguno de nuestros sentidos, en las realidades naturales o culturales. La sensibilidad o gusto es educable, inculcable y modelable. Sus valores son, productos ambientales, esto quiere decir que según la época, los conocimientos y valores van cambiando de acuerdo al paradigma imperante. La educación artística escolar, tendrá como objetivo primordial reeducar la sensibilidad o gusto, enseñará a identificar los valores estéticos de cada uno de los reinos de la naturaleza. Dará a conocer las diferentes versiones culturales o continentales de la belleza o la fealdad, la dramaticidad y comicidad, lo sublime y lo trivial, lo típico, lo nuevo (54).

Las técnicas intelectuales o mentales son las más abundantes y curiosamente las más susceptibles de transmitir. Conllevan a la reflexión y generalmente dirigen la elección del artista de continuar o cambiar cada paso del proceso tanto de su producción como de la apreciación. Las técnicas mentales más fácilmente enseñables y aprensibles son dos: el acervo cultural artístico y el razonamiento crítico. Las informaciones más notorias y por lo tanto, con posibilidad de ser transmitidas en la educación artística son: las de la historia del arte, desde la producción, distribución y consumo; hasta la lectura de obras. El manejo de conceptos o el enseñar a razonar lógica y críticamente es vital, hoy por hoy para el artista, en especial respecto a sus propias actividades sensoriales, sensitivas, mentales y creativas. El manejo conceptual se centra en la teoría del arte. Razonar es esencial para la autocrítica y se adquiere mediante las discusiones frecuentes que el educador debe fomentar entre sus alumnos; así ellos aprenderán a expresar verbal y fielmente lo que sienten, piensan, perciben y fantasean (60-61).

Técnicas creativas o de fantasía. Todas las enseñanzas desembocan en la creatividad, su cúspide regularmente, se rechaza como enseñable, sin embargo, éstas innovan las traducciones o interpretaciones de las cuatro técnicas señaladas en conjunto.

Según lo señalado por Acha, la educación artística y como parte de ella, las artes plásticas, tienen muchos aspectos enseñables de los cuales generalmente se limitan a la enseñanza de las técnicas del uso de los materiales olvidando los otros cuatro aspectos mencionados, minimizando y empobreciendo así sus alcances. Dependerá de la pericia del profesor y de los objetivos planteados, los logros que se tenga en su desempeño hacia las artes plásticas.

Breve reseña histórica de las artes plásticas.

La realidad actual de la educación artística y dentro de ella, las artes plásticas en las escuelas es fruto de políticas educativas, de su historia como disciplina y de las propias prácticas de los docentes. Escribir una reseña histórica de las artes plásticas puede parecer una misión epopéyica y más si es breve, ya que al decir de Efland, cada pueblo tiene su propia historia puesto que “muchas de las prácticas artísticas que la enseñanza del pasado pretendía inspirada en conceptos universales del arte y de la naturaleza humana, no eran en realidad sino la expresión de particularidades de ciertas realidades espaciotemporales” (La educ. 101).

Comenzaré por la referencia que hace Efland en Una historia de la educación del arte de donde extraje lo que consideré importante en relación con las artes plásticas enfocándome, particularmente, a la enseñanza de las mismas en la escuela primaria que es donde llevé a cabo la investigación del presente trabajo. Para ubicar al lector en tiempo aumenté algunas fechas ya que muchos sucesos históricos duraron largo tiempo y de ahí todas las sedimentaciones que se presentan en las siguientes etapas. El autor hace una referencia al origen de las artes en Occidente y centra su trabajo en la educación artística de Estados Unidos de Norteamérica. Me gustaría presentar la historia de las artes plásticas en México desde sus inicios, pero, lamentablemente, me encontré que hay muy pocos vestigios bibliográficos al respecto. Los pocos vestigios de la educación escolar comienzan a partir del siglo XIX con la alfabetización universal.

No hay otra forma de comenzar la historia sino a través de las civilizaciones antiguas reconocidas a nivel mundial y que tuvieron gran influencia en Occidente. Ignoro

por qué no se hace referencia a las culturas china, mesopotamia, egipcia e india en el libro de referencia, ya que estas culturas sentaron las bases para el desarrollo de las civilizaciones modernas. Aclarado lo anterior, nos remontaremos a la vieja Grecia. “Según Aristóteles, el principal objetivo de la enseñanza del dibujo era convertir a los estudiantes en jueces de la belleza de la forma humana” (32). En la *Política*, Aristóteles distinguió cuatro ramas de la enseñanza, a saber, la lectura y la escritura, los ejercicios gimnásticos, la música y en ocasiones el dibujo (37). Esto quiere decir que la plástica no siempre fue punto principal dentro de las artes sino que fue relegada en algunos momentos. Séneca clasificó las artes visuales dentro de las “artes frívolas”, que también incluían el baile y el canto (39). Lógicamente, no eran muy bien vistas.

Durante la Edad Media (del siglo V al XV), la Iglesia se esforzó activamente por eliminar todos los vestigios de la cultura pagana. Tanto las artes como la ciencia y la propia enseñanza entraron en un período de decadencia (42). El descenso en los niveles de alfabetización hizo necesario un mayor uso de las artes para guiar a los creyentes hacia Dios [...] Durante el papado de Gregorio el Grande se podían usar pinturas y estatuas para ilustrar las enseñanzas de la fe (43). La enseñanza de las artes era controlada por el alto clero, al que pertenecían los mecenas, los educadores y, a veces, los propios artistas (16). Los vestigios más importantes de la plástica en esta época pertenecen al género sacro, los que no pertenecían a este género se perdieron al ser destruidos por considerarse obras que hacían daño a la “moral eclesiástica”.

Con la llegada de la baja edad media habían aparecido nuevas clases profesionales, lo que llevó al desarrollo de nuevas instituciones, entre las que se encontraban los gremios artesanales para los diversos oficios, que pasaron a formar parte importante del nuevo panorama educativo (47). El taller estaba organizado siguiendo una jerarquía en la que el maestro supervisaba la labor de sus asistentes, los cuales, a su vez, supervisaban la de los aprendices. La enseñanza se realizaba mediante la imitación del maestro o de los asistentes, y el resultado se juzgaba en términos de la exactitud de la imitación (48). Comenzaron los gremios artesanales donde los maestros tenían sus secretos y no los compartían hasta que lo juzgaran pertinente. No había una edad determinada para iniciarse y en algunas ocasiones era por herencia familiar.

Durante el Renacimiento (fines del siglo XIV en Italia, difundido en los siglos XIV y XV) la separación de las bellas artes respecto de la artesanía tuvo profundas

consecuencias para la enseñanza del arte. En cuanto el artista se elevó a la posición de genio, se plantearon nuevas preguntas en relación con la educación (51). A lo largo de la historia de la educación en estos siglos, las artes visuales eran vistas como una ocupación demasiado baja como para ser digna de las personas socialmente prominentes, o bien como una actividad ociosa a la que sólo los ricos podían dedicarse (79). Durante esta época se produjo el inicio de las academias.

A partir del Renacimiento comenzó a gestarse la pedagogización del conocimiento con lo que se produjo una separación cada vez más marcada entre el mundo de los adultos y el de los niños, como consecuencia, surgió la necesidad de diseñar y de poner en marcha nuevas formas específicas de educación (Varela 61). Asimismo, se produjo una nueva transformación que Michel Foucault denominó “disciplinamiento interno de los saberes”. El Estado, a partir de sus postulados de la economía política, en relación con el desarrollo de las fuerzas productivas y la necesidad de gestionar a los sujetos y a la población, abanderó una amplia reorganización de los saberes sirviéndose de diferentes procedimientos. Y así, frente a saberes plurales, polimorfos, locales, distintos según las regiones en función de los diferentes espacios y categorías sociales, el Estado a través de instituciones y agentes legitimados –entre ellos los profesores- puso en marcha toda una serie de dispositivos con el fin de apropiarse de los saberes, de disciplinarlos y de ponerlos a su servicio (Varela 64).

El abandono del arte en el mundo occidental, es sustentado por Arnheim quien dice que la naturaleza del arte a menudo se ha tergiversado considerándola sólo como un entretenimiento agradable y que, en consecuencia, ha sido degradado desde el Renacimiento, a un medio de diversión y decoración, provocando que en las escuelas esto haya generado un abandono de la educación artística. Las habilidades verbales y numéricas han conseguido dominar los planes de estudio frente a las demás asignaturas que al igual que la educación artística se han visto menospreciadas en el tiempo asignado en el currículum (78).

En los siglos XVI y XVII fue la corte secular la que patrocinó las academias artísticas y musicales que entonces comenzaban a tomar forma (16). Por ende, el tipo de arte se veía influido por las peticiones de los patrocinadores.

Durante la Revolución Industrial (inició a fines del siglo XVIII en Inglaterra) la educación artística profesional tuvo auge. Asimismo, inició la enseñanza del dibujo en las

escuelas públicas. Casi todos los métodos para la enseñanza del dibujo a los niños desarrollados en los primeros años del siglo XIX se basaron en ejercicios sobre figuras geométricas simples: líneas rectas y curvas, ángulos, formas llanas y sólidas, así como motivos decorativos sencillos. La formación se basaba habitualmente al dibujo de contorno. Los ejercicios de sombreado eran mínimos y, la calidad del trabajo de los estudiantes se juzgaba en función de su exactitud y pulcritud. Se dejaba poco margen para la composición original o para la expresión personal. Pestalozzi inició con el método del dibujo y criticó los métodos habituales de la época señalando que eran métodos demasiado lentos e impredecibles para usarlos con niños. Debía comenzarse con lo sencillo para continuar con lo complejo (123-124).

En las academias de arte se generalizó el dibujo tonal al carboncillo, mientras que la enseñanza del arte destinado a los niños se mantuvo fiel al contorno (171). La enseñanza artística que recibían los niños era marcadamente distinta de la que recibían las niñas. A los niños se les enseñaba dando énfasis en las estructuras geométricas; la educación artística femenina, tendía a promover la enseñanza del arte como alta cultura (218). En 1871 surgió la figura del supervisor artístico y en 1874 la primera asociación de profesores de arte (273).

Es importante conocer la visión que Efland, Freedman, y Stuhr presentan en La educación en el arte posmoderno. Los autores presentan una interpretación de la historia del arte del siglo XX ya que ponen en duda que las prácticas actuales resulten de una evolución a partir de las prácticas menos ilustradas del pasado. Se oponen a que la educación del arte ha progresado (99) ya que según el análisis que se presenta a continuación, durante este ciclo permanece prácticamente igual que en un principio. Al aplicar el término *cambios de paradigma* a la educación del arte, los autores se refieren a un conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica. Los ciclos de cambios en la educación del arte se basan en una lógica similar a los descritos por Kuhn en la historia de la ciencia (103).

Son cuatro los paradigmas que se desarrollaron en el arte moderno del siglo XX; en cada caso el progreso significaba el paso de un paradigma, estilo o filosofía de la enseñanza a otro signo distinto, proceso que tomaba la forma de una serie de revoluciones cíclicas. La primera de ellas supuso el paso de las prácticas de dibujo del natural de la academia a la enseñanza de los elementos y principios del dibujo, lo que considero como

los principios de la enseñanza reduccionista del dibujo. La segunda encaminó la enseñanza del arte hacia la expresión del yo, en donde hay un auge de la auto expresión; después vinieron los intentos de convertir la educación artística al credo del arte de la vida cotidiana y, por último, al de las disciplinas. Cada nuevo paradigma, proponía cancelar los sistemas educativos que le habían precedido. Por otro lado, se partía del supuesto de que cada uno de estos cambios debía constituir un progreso. Los educadores artísticos pagaban caro este prejuicio. Generaciones enteras de maestros tuvieron que soportar que se les echara en cara que iban por detrás de la época que, además de equivocados, estaban pasados de moda, y que debían, so pena de castigo, “unirse a lo nuevo” (119).

Los paradigmas a los que se refieren los autores son:

- Elementos del diseño en las pedagogías de la modernidad.
- La expresión creativa del yo: la segunda pedagogía de la modernidad.
- El arte en la vida cotidiana y la modernidad.
- La orientación hacia las disciplinas y la modernidad.

1. Elementos del diseño en las pedagogías de la modernidad.

Los elementos del diseño se convirtieron en el eje de la enseñanza del arte a resultas de una creciente hostilidad hacia los métodos escolares tradicionales, basados en el supuesto de que la formación debe perseguir el perfeccionamiento de las habilidades relacionadas con la representación, como el dibujo del natural y la perspectiva. Dow (1904) engendró una alternativa a los nuevos métodos del renacimiento, al mismo tiempo se desarrollaba el darwinismo social que orientaba la pedagogía artística hacia doctrinas cuasi-científicas como el formalismo que conminaba a los educadores abandonar cualquier tema que no se considerara socialmente eficiente. La eficiencia social hacía de la educación un apéndice de la lucha por la supervivencia; y en el mundo pragmático de los hombres de negocios, el artista se convirtió en una figura marginal. Para ser aceptado y reunir las mayores probabilidades de ser admitido, el currículo artístico debería demostrar una estructura científica. Estos principios, encarnaban también una tendencia reduccionista capaz de tratar la complejidad extraordinaria de un fenómeno, en este caso el arte, mediante un simple *corpus* de reglas universales y enseñables (107).

2. La expresión creativa del yo: la segunda pedagogía de la modernidad.

Nació a partir de considerar al arte infantil como un descubrimiento. A finales del siglo XIX el vienés Franz Cizek es el primero en considerar al dibujo infantil como *arte*, por lo que se desarrollaron diversos métodos para estimularlo y enriquecerlo. Se rompió con la pintura academicista para crear un estilo expresionista. En Estados Unidos, el auge de la expresión creativa del yo tuvo motivaciones ideológicas. Malcolm Cowley (1934) habló de la idea de “salvación del niño” ya que cuando nacemos tenemos grandes posibilidades que la sociedad estandarizada y los métodos mecánicos de la enseñanza han ido aplastando y destruyendo poco a poco, su objetivo era organizar el trabajo artístico a fin de lograr un desarrollo sostenido de la capacidad de juzgar la forma, el tono y el color desde el jardín de infantes hasta la universidad. El contexto donde se desarrolló este paradigma fue la prosperidad de las ideas freudianas y marxistas entre los artistas e intelectuales y su crítica a los mecanismos de opresión personal y social de la sociedad moderna. Esto implicaba la idea de que la eficiencia social se definía en función de los intereses del gran capital. El segundo factor está relacionado con el ascenso de una amplia clase media, urbana y culta, en el seno de la sociedad urbana y conformista de principios del siglo XX. Expuestos a la presión de lo que Rugg y Schumaker han descrito en términos de un materialismo agresivo que anteponía las necesidades de las cosas a las necesidades de la gente, estas personas sintieron la necesidad de una alternativa a la escuela tradicional (108-111).

3. El arte en la vida cotidiana y la modernidad.

En 1930 el movimiento por la educación progresista trajo consigo algunos cambios. Dejó de preocuparse exclusivamente por el caso del niño y empezó a interesarse por la sociedad en su conjunto. El optimismo desmedido de la década de 1920 terminó de forma abrupta con la Gran Depresión y la parálisis económica subsiguiente. También transformó la teoría y la práctica de la educación artística. Los primeros representantes de la modernidad habían visto en la búsqueda de la abstracción y la universalidad un factor de progreso. De modo semejante, los partidarios de la expresión del yo, identificaron el progreso con el desarrollo del individualismo y la subjetividad de la expresión personal (111). Este paradigma y el anterior se conjugaron en beneficio de un diseño aplicado a las preocupaciones de la vida cotidiana en lugar de hacer hincapié en el de las élites.

4. La orientación hacia las disciplinas y la modernidad.

La idea de estructurar el currículo siguiendo las ideas dominantes de las disciplinas profesionales apareció por primera vez en debates sobre la enseñanza de las ciencias y las

matemáticas a finales de 1950. Tras la Segunda Guerra Mundial, las críticas a la calidad de la enseñanza estadounidense fueron paulatinamente en aumento; todos los males de la educación se achacaban a los educadores progresistas. Molestos, los educadores se mantuvieron fieles a los preceptos de la educación progresista, especialmente los relacionados a la expresión del yo. El impacto de la Guerra Fría en la educación artística: el lanzamiento del Sputnik (1957) sirvió como un catalizador de la reforma del currículo. Había que potenciar las ciencias y las matemáticas para que Estados Unidos recuperara su superioridad tecnológica. Era preciso desaparecer al arte, para que esto no sucediera, había que reivindicarlo como un campo “exigente y disciplinado” (Barkan 1965). En El proceso de la educación (1960) Bruner informaba sobre la conferencia de Woods Hole de 1959 donde se trataron problemas como la selección y organización de los contenidos. La clave del rompecabezas del currículo, según Bruner, se hallaba en “la estructura de las disciplinas”. El problema del currículo escolar, sostenía, era que estaba demasiado atiborrado de asignaturas, debido a que los hechos y las técnicas se habían organizado en función de la enseñanza. La ortografía y la aritmética eran asignaturas que existían en las escuelas y, prácticamente en ningún otro lugar. Las disciplinas, en cambio, eran los campos de investigación a los que se dedicaban los científicos profesionales y los académicos en la vida adulta (348). Barkan aplicó las ideas de Bruner a los problemas de la enseñanza de las artes visuales proponiendo que la idea de expresión del yo estaba llegando a su fin. Lo que planteaba era que los alumnos repitieran los procedimientos de los artistas. Durante la década de 1970 el uso de las disciplinas como eje curricular pasó de moda en todos los ámbitos educativos. A pesar de todo, a principios de los años ochenta resurgió el interés por los enfoques orientados hacia las disciplinas en el campo de la educación. La retórica de la vuelta a las disciplinas (esta vez por el adelanto tecnológico japonés) apelaba al restablecimiento de la calidad de enseñanza, seriamente dañada en los años setenta, cuando los educadores habían dado la espalda a las disciplinas en su afán por enseñar aptitudes básicas (114-118).

Efland, Freedman y Stuhr, señalan que la actual crisis del currículo se apoyan en los preceptos de Donald Horne quien dice que las sociedades industriales han tenido la necesidad de de crear nuevos mitos sobre las angustias y las posibilidades de la humanidad. Según Horne, los mitos de salvación económica, de la economía de mercado del siglo XX o del socialismo de siglo XIX no funcionaron para la inmensa mayoría de la gente. El

proyecto estético de la modernidad de crear un mito para la vida del siglo XX ha fracasado por completo. El arte elevado se ha convertido en una mercancía más, mientras que la producción de la cultura popular se ha transformado en una industria. El experimentalismo de vanguardia, que en cierto sentido tomaba el arte como un camino hacia las reformas políticas y sociales, redujo el problema de la expresión cultural a puros problemas de estilo (121).

Las artes plásticas en México

Frente a los planteamientos que han sucedido en la historia de las artes plásticas, pasaremos ahora a las referencias propias de nuestro país para que, junto con los antecedentes mencionados, pueda entenderse mejor nuestra situación. México es universalmente conocido por estar lleno de tradiciones y es famoso por sus artesanías. Se sabe que el mexicano tiene facilidad por las artesanías e incluso se hace alarde de la creatividad del mexicano (elemento indispensable para el desarrollo del ser humano a través de las artes). Últimamente, las artesanías se han difundido a los diferentes estados de la república, como parte de nuestra cultura y su acervo. Hay muchos vestigios del arte popular mexicano (artesanías) así como de los movimientos artísticos, sobre todo del muralismo, una expresión artística de carácter indigenista, que surgió tras la Revolución Mexicana de 1910 de acuerdo con un programa destinado a socializar el arte. El muralismo mexicano fue uno de los movimientos artísticos más relevantes de la plástica contemporánea iberoamericana, algunos de sus principales protagonistas fueron Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros. A partir de 1930, el movimiento se internacionalizó y se extendió a otros países de América. Frente a esto. ¿Qué hay de la educación artística en un país con este tipo de tradición cultural? ¿Cómo se aborda en las escuelas, específicamente en la primaria? ¿Qué pasado se esconde tras la situación actual?

La historia de las artes plásticas en México según Venegas hace alusión de lo siguiente:

El intercambio entre los pueblos propició el traslado y la asimilación de conceptos, modelos y productos; en México, por ejemplo, la influencia de las culturas española, árabe, china y africana se combinó con otras ideologías y gustos estéticos para manifestar su presencia en la arquitectura, la pintura, la música, la danza, el teatro, las costumbres y, desde luego, en la educación artística y estética sistemática que ofrecen las

instituciones, así como en la educación informal espontánea que ofrecen el hogar y la comunidad. En un tiempo, las ideas de los pensadores, los sistemas educativos y las modas europeas sirvieron de modelo educativo; en las escuelas públicas se enseñaba a los niños dibujo con métodos de copia de modelos de yeso, de litografías y cromos europeos, métodos que, con rígida disciplina de trabajo, lograban estimular la capacidad de observación, el desarrollo de habilidades en el manejo del lápiz, el dominio del dibujo de copia, y ponían a los alumnos en contacto con reproducciones de obras de arte; con ello, los iniciaban en la apreciación y orientaban su gusto y preferencia estética (37).

En la historia de las artes plásticas hay dos hechos dignos de consignar por la trascendencia de los criterios sustentados que influyeron en la educación artística y estética de varias generaciones de niños en México, y porque dieron origen a un movimiento artístico profesional llamado Escuela Mexicana de Pintura, una propuesta conceptual y estética que abrió un paréntesis entre los “ismos” de las corrientes artísticas de la época. La primera influencia surgió de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, para todo público y principalmente para niños, que el pintor Alfredo Ramos Martínez fundó entre 1913 y 1935 en Santa Anita, Iztacalco; en Chimalistac, San Ángel; en el ex convento de San Pedro Mártir, Coyoacán, y en el ex convento de Churubusco. En estas escuelas se estimulaba la apreciación y la interpretación personal de los valores de la naturaleza. Después de 1925, las propuestas metodológicas anteriores, además de seguir orientando los dibujos de los niños, generaron una expresión plástica de acentuado carácter nacionalista, en una tendencia a fortalecer la identidad. La influencia de las dos experiencias anteriores se puede apreciar en las obras realizadas en esa época por artistas como Diego Rivera, Gerardo Murillo (Dr. Atl), Abraham Ángel, Roberto Montenegro, María Izquierdo y muchos otros. Como constancia de ello se encuentran el muralismo, la pintura de caballete, los grabados, y su extensión en la música, en la danza y en la literatura.

En la segunda influencia se implantó el método de enseñanza del dibujo del pintor Adolfo Best Maugard (1920 a 1924), Flavia Terigi señala que la enseñanza artística formó parte del esfuerzo por conformar una nueva concepción de realidad: “la ideología de la Revolución Mexicana”. En este marco, llegó a crearse un “sistema nacional de dibujo”, el método Best, que intentó el resurgimiento de la herencia artística popular por la vía de enseñar a todos los niños que asistían a la escuela una “gramática de dibujo” compuesta

por los siete motivos básicos que componían el dibujo indígena mexicano tal como se presentaba en piezas de alfarería, muros, etcétera. (Akoschky 61-62).

A partir de 1925 se suspendió este método de dibujo y comenzó a promoverse la libre expresión y el respeto a la espontaneidad, motivada por la observación de los exvotos pintados sobre lámina o cartón de pequeño formato que las personas colocan en las iglesias para agradecer un bien (Venegas 38).

Los métodos educativos han experimentado una evolución que obedece a resultados de investigaciones en psicología y pedagogía, al desarrollo general de la sociedad y a las necesidades concretas de quienes participan en el proceso educativo. En las clases de artes plásticas para niños en México se han usado métodos diversos: el dibujo con observación y copiado de modelos naturales, consistentes en conjuntos de vegetales con objetos y figura humana; la interpretación de temas cotidianos y familiares; el dibujo decorativo con trazo de grecas, mosaicos y diseños ornamentales; el trazo de letras; el modelado con plastilina, y la elaboración de moldes de yeso, entre otras actividades. Los criterios educativos cambian proponiendo diferentes objetivos, programas y sistemas de trabajo. Algunas veces se han aplicado soluciones educativas ajenas a la naturaleza psicobiológica infantil o imitando prácticas sin importar su pertinencia; si tras un periodo de seguimiento se constata el fracaso o la inoperancia de un programa o método didáctico, se ordenan reformas educativas (Venegas 39).

Actualmente, la educación artística se lleva a cabo a través de una compleja red de instituciones formales e informales: escuelas profesionales de arte, museos y sus escuelas, colegios de artes liberales, publicaciones, medios de comunicación, enseñanza obligatoria. Tanto el aficionado como el profesional pueden acceder a la instrucción, sea en clases privadas con un solo estudiante o en clases colectivas. Si la diversidad es lo que caracteriza actualmente el acceso a las artes, no siempre fue este el caso (Efland, Hist. 16).

Según Venegas, hoy en día las artes plásticas se desarrollan de distinta forma en las ciudades que en la provincia pues en las primeras, se encuentra una amplia gama de maneras de atender la educación artística y estética de la infancia: clases semanales sistemáticas, impartidas por un maestro especialista en la materia, durante todo el año escolar dentro de la escuela y el grado en que está inscrito el niño; cursos en periodos vacacionales; cursos sabatinos; concursos esporádicos con motivos específicos; campañas altruistas, y promociones comerciales, en fin, hay escuelas en la educación extraescolar que

las fortalecen y promueven. En la provincia, sin embargo, esta clase de acciones se limita al promoverse únicamente en algunos momentos del año en donde se invita a los niños a pintar en ciertos concursos (40).

Las artes plásticas en la escuela primaria

Situación de la educación artística en las escuelas primarias.

¿Quién enseña las artes plásticas en la escuela primaria? En México, en las escuelas primarias, existe dentro del mapa curricular, una materia que se llama Educación Artística. En contadas escuelas primarias oficiales y particulares laboran docentes especialistas de artes plásticas atendiendo a grupos completos de niños en una sesión semanal (Venegas 51). En los planes y programas de estudio oficiales vigentes existe, según el ciclo, una determinada cantidad de horas señaladas para impartir cada materia; en los cuadros siguientes se encuentra la distribución sugerida en ellos.

Cuadro 1

Educación primaria Plan 1993		
Distribución de tiempo del trabajo en el Primero y Segundo grado		
Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimientos del medio (Trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Civismo)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Cuadro 2

Educación primaria Plan 1993		
Distribución de tiempo del trabajo de Tercero a Sexto grado		
Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Civismo	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

En los cuadros 1 y 2, se puede observar que la educación artística, al igual que otras materias, es relegada pues la atención y el peso curricular están centrados en desarrollar la enseñanza del español y las matemáticas. Según la dosificación de horario que marcan los planes y programas de estudio, los maestros sacrifican el trabajo de la educación artística, educación física y el civismo por apoyar al español o a las matemáticas. Esto muy seguramente como reflejo de lo acontecido en Estados Unidos a partir de 1970 con su “*back to basis*” en donde como lo señala Eisner: la preocupación por la calidad de la enseñanza se expresa con mayor frecuencia como el deseo de volver a lo que es realmente fundamental en la educación, es decir, aprender a leer y escribir así como adquirir soltura en el cálculo (Procesos 13). Como se explicó en un apartado anterior, esto formó parte del cuarto paradigma centrado en las disciplinas. Por no ser una materia con gran peso curricular, resulta ser relegada en el desarrollo del currículo y es utilizada como apoyo a la educación y no como una asignatura aparte, ya sea por desconocimiento del desarrollo de habilidades y destrezas o por la poca importancia que le dan a la asignatura. Por lo señalado, aunque el arte sea promovido en la sociedad, este a pesar de lo que señalan las autoridades.

No obstante, quiero apuntar que el menosprecio del arte en cuanto al peso curricular que se le da en los planes y programas de estudio no es un fenómeno privativo de nuestro país pues en España sucede exactamente lo mismo, en donde:

“al no haber una especialidad de educación plástica (los legisladores no han visto oportuno la implantación de esta figura) debe ser el maestro “generalista” quien se encargue de ella”. “Puede parecer exagerado pero en general, a algunos profesores les parece mucho más grave que un alumno no haya acabado el temario de matemáticas que el de plástica”... “La tendencia de *rellenar* las horas, más que ocuparlas con verdaderas actividades de relevancia formativa, lleva al profesorado con demasiada frecuencia a utilizar un único libro de texto en donde ya viene señaladas casi con fecha y hora las monótonas y parcas actividades plásticas correspondientes a un ciclo concreto, casi siempre bidimensionales, que obviamente dan una idea de lo que es la expresión plástica, pero que, obviamente también, alejan a los niños del gusto por esta materia. Y de paso también a padres y educadores...la deformación que los maestros pueden tener con respecto a esta materia es pensar que es una materia complemento de las demás disciplinas del currículum” (Caja 129-130).

Cabe señalar que en Argentina el Ministerio de Cultura y Educación Nacional aplicó una encuesta en 1994, los resultados de la misma señalan que “los padres se pronunciaron en proporciones alarmantes a favor de la eliminación de la educación estético-expresiva en las escuelas” (Akoschky 24). Por lo señalado por Eisner y los datos presentados, desde mi punto de vista el arte está en crisis, al menos en el plano curricular dentro de la escuela primaria en nuestro país y otras partes del mundo tal vez como resultado de políticas globalizadoras.

Formación docente en artes plásticas

Si pensamos en la preparación que tienen los docentes de las escuelas primarias en ejercicio para impartir la educación artística, nos llevaremos la sorpresa de que en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en el Plan de estudios de 1960 hasta 1983 tuvo cuatro reformas: en 1972 (reestructuración), 1975 Plan de Educación Normal y su reestructuración ese mismo año, y el Plan de estudios vigente en 1984 (Ornelas T. 129). Desde los 60's hasta los 80's, a pesar de las reformas, se contemplaban en el currículo la enseñanza de las cuatro formas de expresión artística, éstas eran: música, danza, teatro,

artes plásticas además de educación tecnológica. Dependiendo del maestro, cada estudiante adquirió diferentes experiencias de aprendizaje en estas áreas del conocimiento.

A partir de 1984, la Escuela Nacional de Maestros comenzó a formar Licenciados en Educación Básica, se aceptó a todo tipo de estudiantes con estudios de preparatoria, bachilleres, vocacional o equivalente para entrar a la Normal pues ya se convertía en una carrera larga que “profesionalizaba la educación”. Las primeras generaciones todavía tuvieron como asignaturas curriculares las cuatro formas de expresión artística.

Cabe mencionar como una incongruencia el que en los actuales planes de estudio de las escuelas formadoras de maestros de educación elemental (preescolar y primaria) la materia de educación artística tenga el carácter de opcional mientras que en las escuelas de preescolar y primaria la educación artística forma parte del currículum ¿puede alguien enseñar lo que no sabe?

Como señala Venegas, existe hoy en día una carencia de instituciones educativas que formen docentes en artes plásticas para atender a los alumnos en todos los niveles escolares (49). ¿A qué se debe su desaparición? ¿Qué lo justifica?

En el plan curricular de educación artística en la escuela primaria, se señala el desarrollo de las cuatro formas de expresión que han de trabajarse con los alumnos: expresión y apreciación musical, expresión corporal y danza, expresión y apreciación plástica y por último, expresión y apreciación teatral.

Nuestro país no cuenta como en España de un libro de texto que apoye la enseñanza de la educación artística en cada grado. Sin embargo, en el año 2000 la Secretaría de Educación Pública (SEP) editó el libro para el maestro de educación artística para primaria el cual llegó a las manos de los maestros a finales del ciclo escolar 2000-2001, sin algún curso de capacitación para su uso. Este libro contiene sugerencias para el trabajo con los niños para las cuatro formas de expresión artística. Su uso es optativo, si el maestro se interesa en trabajar con él, tendrá que ajustar las actividades de acuerdo con el grado y las características de su grupo ya que son sugerencias que buscan la expresión en el niño dentro de las cuatro disciplinas artísticas. Con esto quiero decir que no hay supervisión del uso de los materiales y menos de la asignatura que como he señalado, no es considerada de gran importancia. Aunque las actividades tienen sugerencias atractivas, hay que señalar que muchas de ellas no están acorde con los objetivos propuestos en los planes y programas de estudio.

Según Venegas, al no existir normales preparadoras de docentes en artes plásticas, la demanda de docentes para esta área obliga a delegar estas funciones en personas habilitadas rápidamente en cursillos de capacitación y prácticas breves. Este escaso personal improvisado puede ser cubierto por personas con variada formación académica:

Personas con algunas aptitudes naturales para dibujar, sin la preparación pedagógica y artística necesaria. Egresados de diversas carreras disconformes con el trabajo para el cual se prepararon, o sin empleo. Personal de otras áreas que tienen un nombramiento y no dónde ejercerlo. Egresados de escuelas de artes visuales, diseño y comunicación gráfica que estudiaron esas licenciaturas con finalidades muy concretas, y que al no encontrar trabajo acorde con su formación profesional, o por tener problemas laborales y económicos, aceptan un nombramiento de docentes y reciben orientación para atender grupos desde jardín de niños hasta el nivel profesional (49). Del mismo modo, en Estados Unidos, Eisner señala que una de las características de los programas artísticos en el nivel básico, es el hecho de que sólo una reducida minoría, de entre las personas que enseñan arte, está especializada en este campo (21). Esto quiere decir que este problema también se presenta en países del primer mundo.

Por lo señalado, podemos darnos cuenta de la diferente preparación artística que puede tener un maestro en ejercicio docente en la escuela primaria pues si no tuvo la preparación en la escuela Normal, tal vez lo hizo por iniciativa propia en algún momento de su vida. Esto es muy posible si pensamos que nuestro país tiene una tradición artística. ¿Qué enseñan los maestros de la escuela primaria en relación con la educación artística? Dadas las condiciones señaladas, cada profesor determinará conforme a su formación, vivencias y compromisos lo que a su gusto o capacidad, las actividades y objetivos que deberán alcanzar sus alumnos al término del ciclo escolar.

Algunos normalistas son profesores muy versátiles y tienen la facilidad de propiciar experiencias de aprendizaje a sus alumnos en las cuatro formas de expresión artística, pero hay algunos que sólo enseñan una o dos de ellas por las razones ya expuestas. He sabido de profesores que califican el bimestre con dos dibujos realizados de forma complementaria en alguna de las materias, ya que también así puede ser utilizada la educación artística. Algunos se conforman con la exposición coral en una ceremonia cívica o con el baile del día de las madres para poder asignar una calificación.

Por lo señalado, considero que la educación artística está “relegada” o está siendo descuidada y por ende, los alumnos no adquieren las habilidades ni las destrezas propias de las experiencias artísticas.

El arte siempre ha existido en las escuelas primarias, y se ha visto apoyado por proyectos que tienen que ver con el arte. Lamentablemente no todas las escuelas primarias se han visto beneficiadas con éstos sino que algunos son resultado de planes sexenales, otros han desaparecido por diversas razones o se han incorporado a otras dependencias desligadas de la Secretaría de Educación Pública. Entre algunos proyectos que estuvieron se encuentran: “Alas y raíces a los niños” que pertenecía al Departamento del Distrito Federal, este proyecto beneficiaba a los alumnos con actividades como cuenta cuentos y teatro que únicamente se daban en algunas escuelas de forma extra escolar, esto es, en las instalaciones de escuelas primarias pero fuera del horario normal. En otras escuelas maestros especializados en arte impartían su materia en combinación con los maestros de grupo, este proyecto se llamó “Educación a través del arte” donde el maestro de grupo daba algunos contenidos al especialista para que los desarrollara con sus alumnos y los relacionara con el arte. También estuvo el proyecto de PACAEP (Plan de actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria) que con el método de proyectos buscaba la vinculación del proceso educativo a la vida de la comunidad y a la realidad sociocultural del educando. Maestros de grupo eran capacitados a solicitud para llevar a cabo el plan.

Entre los proyectos que se encuentran actualmente en las escuelas primarias que tienen que ver con el arte se encuentran: el de danza que depende de la Dirección General de Educación Física y beneficia a pocas escuelas del Distrito Federal con clases frente a grupo y talleres extra escolares. En unas escuelas cuentan con el programa DIA que es el desarrollo de inteligencias a través del arte mediante el material de “Aprender a mirar” que imparten maestros de escuelas primarias frente a grupo. El material mencionado fue repartido a todas las escuelas del Distrito Federal capacitando cuando se repartió a dos maestros por escuela, sin embargo, la capacitación se hace bajo solicitud personal.

Regresando a la pregunta inicial de ¿quién enseña las artes plásticas en la educación primaria pública? Ya se ha señalado que son los maestros de grupo quienes en el mejor de los casos llevan a cabo la enseñanza de la educación artística, siempre que esté dentro de sus convicciones, objetivos e intereses. Los maestros de grupo no son los únicos que enseñan el arte. Algunas escuelas públicas tienen el privilegio de contar entre su personal

con maestros especializados, es decir, personas que estudiaron algunas de estas disciplinas artísticas. He de decir que son realmente muy pocas escuelas las que cuentan con este tipo de recursos. Generalmente, los maestros especialistas imparten música o artes plásticas.

El personal que imparte la materia de música o artes plásticas tiene estudios especializados en la materia. Estos “maestros”, al igual que los docentes no especialistas, hacen uso de sus vivencias y habilidades enseñándoles en el caso de música, a tocar algún instrumento (que generalmente es la flauta dulce) o formando un coro con el que trabajan durante la mayor parte del ciclo escolar para participar a fin de ciclo en el tradicional concurso del Himno Nacional. La escuela donde llevé a cabo la investigación es una de las que cuenta con maestro especializado en artes plásticas, la clase es desarrollada por la profesora de artes plásticas quien pertenece al la sección de enseñanzas artísticas, a lo largo del trabajo se darán más detalles de la docente y la sección a la que pertenece.

Como podemos ver, no existe personal especializado para impartir la educación artística en todas las escuelas de nuestro país, y por lo visto, no parece haber un interés por promoverlo o ejercitarlo de manera seria y responsable. Como se explicó anteriormente, la mayoría de los especialistas, no son profesores normalistas sino que trabajan en la docencia porque tal vez es la única forma que encontraron para desempeñarse. Este es otro punto importante para conocer, estos especialistas, no son en su mayoría docentes calificados, esto es, no tienen estudios de didáctica ni psicología infantil sino que están en las aulas por haberseles presentado la oportunidad de desarrollar el arte en la escuela primaria. En la mayoría de los casos, esta falta de información tiene consecuencias al no saber cómo enseñar propicia incidentes y experiencias no muy gratas en el aula siendo a veces contraproducente su labor formativa. Esto no quiere decir que sean incompetentes para la docencia sino que tienen desventajas que pueden ser libradas con la capacitación y orientación adecuada como es el caso de la profesora observada cuya situación se presentará en el apartado de la sección de enseñanzas artísticas donde pertenece.

En el caso de contar con maestros especialistas en arte ¿cuáles son sus ventajas y desventajas? Elaboré los siguientes cuadros con base a lo observado durante la investigación para dar una idea de la situación que se vive en las aulas al respecto. El cuadro tres muestra las ventajas y desventajas de contar con profesor especializado en educación artística, el cuadro cuatro, las ventajas y desventajas de no contar con él.

Cuadro 3

Escuela con profesor especializado en educación artística

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce a fondo la expresión artística que imparte • Sabe técnicas especializadas de su área artística • Atiende a todos los grupos de la escuela lo que asegura que, por lo menos, los alumnos tengan experiencias especializadas sobre una disciplina artística • El maestro de grupo puede mediante la observación, aprender las técnicas especializadas • El maestro de grupo y el de arte pueden complementar sus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Solamente imparte una disciplina artística • El hecho de que atienda a toda la escuela ocasiona que no conozca a todos los alumnos • Si no cuenta con formación docente, generalmente carece de bases psicopedagógicas

Cuadro 4

Escuela sin profesor especializado en educación artística

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • El maestro de grupo puede impartir las cuatro disciplinas artísticas • Solamente atiende a su grupo por lo que conoce las características y necesidades del mismo • Cuenta con una preparación psicopedagógica • El maestro puede relacionar el arte con las demás asignaturas 	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede asegurar que el maestro trabaje alguna de las cuatro disciplinas artísticas • No conoce a fondo las disciplinas artísticas por lo que la calidad del contenido de sus clases puede ser deficiente

Como puede verse, no hay diferencias sustantivas en cuanto a ventajas y desventajas, sin embargo, hay diferencias en la calidad de la enseñanza de los profesores y

los objetivos que cada uno persigue para sopesar los resultados. Lo que sí es innegable es que tener contacto con experiencias estéticas puede incrementar la sensibilidad de los alumnos.

En los salones de clase, las artes plásticas se practican, según el criterio del profesor (la autora se refiere al maestro de grupo y no al especialista en arte) como auxilio didáctico o recurso material de apoyo para iniciar, afirmar, aplicar o verificar la adquisición de un conocimiento; sin importar, generalmente, si el ejercicio del dibujo corresponde a las destrezas del niño y al nivel de evolución gráfica en que se encuentra. La actividad plástica se convierte así en un complemento que ilustra los temas tratados en otras áreas de estudio, se subordina a ellas y se le resta valor como expresión independiente con objetivos propios (Venegas 41).

La infraestructura en las artes plásticas

Para obtener más y mejores resultados en la enseñanza de las disciplinas artísticas se requiere de salones con cierta infraestructura específica y especializada a fin de que en ellas se puedan realizar de forma óptima las actividades señaladas en planes y programas de estudio. En el caso de las artes plásticas, en donde se utilizan gran variedad de materiales, el tipo de infraestructura condiciona los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro del aula.

Disponer de un espacio amplio, con una distribución racional de los distintos ámbitos de trabajo y con una infraestructura mínima, favorecerá las situaciones de aprendizaje que se den dentro del aula y condicionará el clima de relaciones sociales dentro de los miembros del grupo en turno. El lugar donde se realiza la labor educativa no es un elemento accesorio sino un aspecto muy importante del aprendizaje, pudiendo facilitar o entorpecerlo.

Según Caja, una infraestructura mínima sugerida por maestros españoles de artes plásticas para un aula de plástica son: luz natural, de ser posible cenital y sin sombras, luz artificial azul/blanca con la intensidad adecuada, agua corriente y fregaderos, lugar donde guardar los materiales, mesas blancas para trabajar en equipo y mesas de dibujo individuales, espejo de 2 x 1 m, estanterías de secado, armario de herramientas y materiales, pizarras móviles, corchos en las paredes, persianas para oscurecer el aula, pantalla enrollable fija, proyector de diapositivas, transparencias, negativos, retroproyector,

equipo multimedia conectado a internet, tocacintas y videograbadora individuales. Todo este material está pensado en función de cinco bloques –dibujo, color, impresión, volumen e imagen– de actuación procedimental (66-67).

Al leer el listado anterior puede darse uno cuenta de que el ideario dista mucho de la realidad y que sólo en algunos lugares especializados para la enseñanza de la plástica cuentan con esta clase de materiales dentro del salón. De ello deduzco que mientras no exista un interés por el desarrollo de la población en todos los sentidos, no habrá instalaciones ni personal adecuado para impartir las materias.

La mayor parte de las escuelas primarias públicas de nuestro país no cuenta con aulas especiales, muchas veces se cuenta con una sala de usos múltiples o se acondiciona un salón sin grupo para este tipo de actividades, pero las más de las veces las actividades se realizan dentro del mismo salón donde se imparten las otras asignaturas. Muchas veces los maestros nos quejamos de que no tenemos infraestructura pero al dárnosla, una triste realidad es que no la ocupamos debido a diversos factores, algunos de ellos son la falta de planeación y el desconocimiento.

Algunos maestros intrépidos, para quienes no existen barreras ni impedimentos buscan la forma de realizar las actividades. De alguna manera resuelven la problemática que viven sin buscar pretextos para explicar por qué no realizan ciertas actividades, claro es, que se enfrentan a más trabajo y a otras problemáticas para llevar a cabo sus actividades.

La sección de enseñanzas artísticas.

Como se mencionó anteriormente, las artes plásticas en la escuela primaria son impartidas pocas veces por especialistas. En el caso de la escuela donde realicé la investigación cuenta con maestro especial. La profesora de artes plásticas que observé pertenece a la sección de enseñanzas artísticas. Para entender la situación de los profesores de la sección echemos una rápida mirada a su historia hasta llegar a la situación que acontecía durante y al final de la investigación. En entrevista con el jefe de la sección de enseñanzas artísticas en turno, se obtuvo la siguiente información: la dependencia existe desde 1925. Hoy es una dependencia del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) pero no recibe un solo peso del presupuesto. Sólo se le designan mil pesos del revolvente que genera el instituto y con ese dinero debe hacer funcionar su sistema de enseñanza básica, que hasta julio del 2000,

abarcaba un universo de 114 maestros, 27 383 niños, distribuidos en catorce talleres especializados y 84 escuelas primarias en la ciudad de México (Quijano 26).

El jefe de la sección hasta abril del 2004, dijo que la desatención del INBA, ha provocado que cada vez haya menos maestros y que, por consiguiente, la población estudiantil también disminuya. “Llegamos a tener más de 600 maestros, hoy apenas somos 114. Señaló que a principios del ciclo escolar 1999-2000, tenían más de 34 mil alumnos y que ahora sólo rebasan apenas los 27 mil. La sección tiene cientos de peticiones de escuelas primarias que quieren un maestro de educación artística pero no podemos cumplir esa demanda porque se tienen congeladas las plazas que hemos perdido” (Quijano 26). Es decir, que en cuanto un profesor se retira, el instituto no contrata otro, ese espacio simplemente desaparece. Consecuencia de ello es que todos los profesores que se van jubilando ya no son cubiertos por nuevos elementos.

Como mencioné, la planta docente de la sección está formada por artistas, en su mayoría egresados de escuelas de artes plásticas como la Esmeralda y la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Han sido maestros de la sección artistas de calidad. Incluso Alicia Venegas forma parte de esta sección como supervisora de la misma aunque su preparación es como docente en la escuela Normal Básica, como maestra en artes gráficas y de artes plásticas por la Escuela Normal Superior de México que se dedica a preparar profesores para la escuela secundaria. Esta especialidad no existe en dicha institución desde 1984 cuando cambió el plan de estudios.

La sección trabaja con un programa diferente al sugerido por la SEP; dicho programa desde que se estructuró en 1967, no ha tenido modificaciones y, según dijo el jefe de la sección de enseñanzas artísticas referida, porque está bien estructurado y es para el manejo de personal especializado en las artes plásticas. Tuve interés por conocer los planes y programas de estudio de la sección. El jefe de la misma se mostró complaciente con la petición que le hice de los mismos. Al respecto, señala en una nota de campo durante la investigación:

22 SEPT 03

N¹ 12. El jefe de la sección no me dio los programas pese que eso era lo que él me había prometido. Me dijo que ya ni me iban a servir porque precisamente estaban acordando en esos días que los maestros ya no se iban a basar en ningún programa sino que cada

¹ La N significa nota de campo.

maestro iba a realizar su planeación según las características y necesidades de su grupo. Le pregunté que si existía la posibilidad de conocer la planeación de la M². Me dijo que de ningún modo, que nadie conoce los programas y que, además, ya habían quedado de acuerdo; que ya estaban obsoletos pues se señalaban materiales que ya ni se necesitaban ni conseguían hoy en día, que los maestros debían adaptar los materiales a lo actual y de acuerdo con sus propias necesidades.

La explicación que se me dio acerca de que los maestros ya no se iban a basar en los programas porque eran obsoletos, se contrapone a lo que me dijo en un encuentro anterior; me había dicho que eran tan buenos que por ello no se habían modificado. La investigación abrió en la sección la forma de justificar así el que no se dieran a conocer sus planes y programas. Que cada maestro era libre y autónomo de elegir la forma más adecuada de impartir el conocimiento.

A los profesores de la sección no les parece adecuado que la SEP pretenda formar maestros de artes plásticas con cursos de unas cuantas semanas, ya que al respecto, el jefe de la sección señaló “no es posible que lo que a nosotros nos costó cinco años aprender, se lo enseñen a los maestros normalistas en dos semanas. Porque ni siquiera nosotros salimos con el título de maestros en artes plásticas. Somos artistas y hemos aprendido durante años el oficio de enseñar lo que sabemos” (Quijano 26).

La sección de enseñanzas artísticas, reconoce que sus “profesores” carecen de una preparación adecuada para impartir clases, por lo que, ha implementado cursos de capacitación para que su personal enfrente con éxito y mayores elementos los problemas derivados de estas carencias. No tuve acceso a la información de cuándo y qué cursos se impartían. Sólo pude saber los temas de dos cursos que tomó la profesora: acertividad y formación de instructores (aunque el término instrucción remite a la escuela tradicional). No se me dieron más detalles así que desconozco el contenido y enfoque que manejan. En relación con estos cursos, la maestra de artes plásticas comentó en una de las observaciones realizadas:

08 enero 2004

O 10³. La M les dice que van a escribir y varios niños le dicen que no tienen lápiz, les da permiso de ir por su lápiz (salen casi todos los alumnos, sólo se quedan tres. Mientras los alumnos salen aprovecho para preguntarle a la M de qué se trató su curso y me dice que de acertividad. También le pregunté que si de ahí de sus compañeros les daban el curso y

² La M se refiere a la maestra de artes plásticas.

³ La O en este caso significa observación.

me dijo que no, que se los impartía gente de fuera y que ese curso en particular –acertividad– había estado muy bueno).

Considero importante que la sección se preocupe en capacitar a su personal mas me faltan datos para poder hacer juicios de la calidad y pertinencia de los mismos. Por lo encontrado en las exposiciones de fin de ciclo puedo decir que es ahí donde se hacen evidentes las carencias que tenemos como maestros normalistas en el campo de la educación artística ya que, en el mejor de los casos, tuvimos una preparación básica en la escuela normal para la enseñanza de las artes la cual resulta insuficiente para ayudar a desarrollar las destrezas de los alumnos en esta asignatura.

Otra problemática de la sección es que tanto el control administrativo como el académico han pasado a manos de instancias ajenas al ámbito específico del arte (SEP), pues han dejado de pertenecer al INBA para formar un departamento de la SEP, lo cual consideran perjudicial, pues se pone en riesgo la formación integral del niño, ya que una instancia sin experiencia en las formas de arte no la podrá dirigir eficazmente pues desconoce su esencia. Aunque ellos forman parte de la SEP, no lo aceptan y en el momento de la investigación estaban licitando para no reconocer este cambio pues de esa manera tienen más prestaciones que perteneciendo a la SEP, y aunque ya es un hecho, desde que me lo comentaron, llevaban tres años luchando por no perder ese nexo.

El jefe de la sección señaló que los maestros de enseñanza artística enfrentan problemas cotidianos muy variados como, por ejemplo, trabajar con pintura sin manchar el piso, que los niños dibujen en cuadernos de trabajo o cartón en bancas en las que apenas cabe un cuaderno profesional. Lo que no dijo fue que la mayoría de los maestros de artes plásticas dan clase de salón en salón pues no cuentan con uno especial para impartir su materia y, si bien les va, se les asigna un espacio para guardar sus materiales.

A los dirigentes de la sección les preocupa que se tomen fotografías o grabaciones de sus exposiciones puesto que no conciben que alguien les “plagie sus actividades” al decir de los tres supervisores de la sección presentes cuando fui a tomar fotografías de la exposición del ciclo escolar 2003-2004.

23 jun 2004

N 38. Durante la exposición del ciclo 2003-2004, comencé a tomar fotografías, cuando le di una ronda buscando trabajos de los alumnos de sexto grado, la supervisora y los dos inspectores que la acompañaban no me permitieron tomar más fotografías pues según los

tres inspectores, eran demasiadas. Al negárseme esta posibilidad, quise hacer anotaciones como en el ciclo anterior pero también se me prohibió tomar nota de los trabajos pues no debía copiar las ideas del trabajo de la maestra.

Frente a estas características pude darme cuenta de las condiciones de la sección de enseñanzas artísticas. Como se ha señalado, la sección de enseñanzas artísticas viene arrastrando varios problemas: la falta de presupuesto suficiente, al no pertenecer al INBA y su incorporación a la SEP, la congelación de plazas que no permite el acceso de nuevos especialistas a las escuelas primarias, la falta de infraestructura y la preocupación por mantener sus tradiciones en secreto para evitar el plagio de sus actividades.

Con los elementos presentados en este capítulo se aporta un marco de referencia para entender la forma en que la maestra se desempeñaba en el aula al dar soluciones a los problemas que se le presentaron.

Capítulo 2

La investigación y su contexto

Este capítulo introduce al lector al marco de la investigación. La tradición en la investigación fue, durante mucho tiempo, de tipo científica. En ella, los métodos cuantitativos formaron el pilar de los datos dirigidos a responder hipótesis planteadas frente algún problema. El propósito de la investigación era probar la eficiencia o viabilidad de las hipótesis. Al parecer, esto funcionaba muy bien en la investigación de las ciencias naturales. Con el tiempo, los investigadores se dieron cuenta que en las ciencias sociales se requería de otro tipo de metodología diferente a la cuantitativa.

La presente investigación está basada en los preceptos de la investigación cualitativa e interpretativa ya que se apoya principalmente en las observaciones de la práctica docente. La investigación cualitativa en esta área, se centra tanto en la objetividad como en la subjetividad. En otras palabras, resulta sumamente importante saber cómo piensan, sienten, interpretan y forman significados quienes se ven implicados en alguna situación. Más adelante se explicará en qué consiste este tipo de investigación.

Las observaciones de la forma de trabajo de la maestra de artes plásticas se realizaron durante todo un ciclo escolar. Por diversas situaciones se comenzó a observar al grupo a finales del ciclo escolar 2002-2003 y se continuó con este mismo grupo en el siguiente ciclo hasta tener evidencias de los tres momentos mencionados como principio metodológico para captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, intercambian y negocian en la compleja y fluida vida del aula. Durante la investigación, se utilizaron el análisis, la crítica y la empatía como instrumentos de investigación, es decir, la observación, asociación e interpretación.

Objetivo general

El objetivo primordial de la investigación fue identificar los procesos que caracterizan las prácticas educativas de educación artística en la escuela primaria por la profesora de artes plásticas, ya que se considera muy valioso revisarlas para poder implementar acciones en

torno a la realidad y no a los supuestos teóricos expresados en los planes y programas de estudio o creencias de la sociedad en general y de los educandos en particular

Objetivos particulares

- Reconocer las formas en que la maestra de artes plásticas resuelve las problemáticas durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer los objetivos que busca la maestra de artes plásticas en la escuela primaria con su práctica educativa
- Analizar la práctica educativa de las artes plásticas en todo su proceso: planeación, desarrollo y evaluación.
- Obtener los aspectos que guían el actuar del maestro en su práctica docente.
- Evaluar los resultados de la investigación y obtener conclusiones que contribuyan a la orientación de las prácticas educativas en relación con las artes plásticas.
- Identificar los aspectos que favorecen los resultados pedagógicos de la práctica de las artes plásticas.

Uno de los propósitos de este trabajo es que con los resultados de la investigación, los profesores interesados puedan verse reflejados en su desempeño profesional en la enseñanza de las artes plásticas y con ello, puedan comparar y reflexionar la forma como resuelven sus problemas dentro de este rubro en ésta y las demás asignaturas.

Justificación

¿Por qué hacer una investigación de las prácticas pedagógicas que realizan los profesores de artes plásticas en la escuela primaria? Todos los maestros tenemos una forma de pensar y de actuar muy particular. Esto obedece al tipo de formación que hayamos tenido, y al desarrollo de la práctica, es decir, nuestra experiencia dentro del aula. Todo maestro es un administrador del aprendizaje del niño. Como maestros influimos de muchas formas en los alumnos que tenemos a nuestro cargo, de manera muchas veces determinante, cambiando el rumbo de vida de los alumnos hacia algo positivo o negativo. Esta capacidad me parece de una gran responsabilidad, el maestro que esté consciente de ello, actuará con mayor cautela al dirigirse hacia sus alumnos procurando el bienestar de los mismos.

La forma en que se acepte esta responsabilidad no sólo depende del tipo de persona que uno sea y las relaciones que se establezcan con los niños, o con los compañeros de trabajo. La capacidad para organizar el trabajo de los niños, las habilidades de enseñanza, de observación, selección y presentación de materiales del curso así como su evaluación, determinará el actuar del maestro.

Los planes de estudio de la educación primaria plantean ciertas bases y límites para las asignaturas como el enfoque y los objetivos que han de desarrollarse de acuerdo con el grado y asignatura, sin embargo, el maestro es quien decide lo que ha de poner en práctica tomando en cuenta los diversos aspectos que involucran su formación, experiencia y trayectoria. He aquí una manera de encontrar disparidad entre lo que dice la teoría y lo que se realiza en la práctica cotidiana del maestro, esto es, el maestro no sigue al pie de la letra lo que le dictan los planes y programas de estudio sino que la circunstancias de su entorno hacen que tome decisiones que modifican su actuar frente a lo que proponen los objetivos.

¿Qué sucede dentro de las aulas? ¿Tienen los profesores algún grado de autonomía? ¿Están del todo supeditados a lo que dictan las autoridades educativas? Bertely dice que los profesores actúan en sus salones de clases contando con un margen de autonomía significativo, seleccionan los contenidos y las modalidades didácticas de acuerdo con su historia personal, laboral y escolar y construyen diversos modelos de docencia (147). Algunos maestros deciden no seguir los programas de estudio. Al respecto, Ornelas señala que hay un amplio grado de autonomía al momento de cerrar la puerta del salón de clases, sin embargo, los determinantes del Estado se hacen patentes por su relación de subordinación jerárquica con el director de la escuela y con el supervisor de Zona escolar (133). Aquí se establecen dos formas en que el maestro puede desarrollar su práctica, de manera autónoma o heterónoma, también puede actuar combinando las dos anteriores. El maestro decide la forma de actuar, lo cual presenta ventajas o desventajas dependiendo de los paradigmas del maestro, sus objetivos hacia la formación de sus alumnos y la manera de ponerlos en práctica.

Para generar alguna aportación a la educación artística, es importante conocer la realidad educativa de nuestro país, pues, por poner un ejemplo cercano, para que un maestro implemente actividades con éxito es necesario, en primera instancia, conocer a los

integrantes de su grupo o grupos, si no lo hace, realizará actividades inadecuadas con sus alumnos. Si hay un verdadero interés y compromiso hacia la educación, es necesario hacer investigaciones en el aula, preguntar a los profesores, observar a éstos y sus alumnos y evaluar tanto el proceso como los resultados. Este tipo de investigaciones puede hacerse tomando en cuenta el punto de vista del maestro, directores, alumnos y padres de familia puesto que son éstos los actores principales del hecho educativo, de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, su organización y resultados. La investigación es un medio para enriquecer la discusión de la teoría pedagógica así como para que el maestro resignifique su práctica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza así como para saber los significados que dan los maestros a sus prácticas.

En el capítulo anterior quedó señalado que en México y otros países, la educación artística es relegada desde el currículo, posición que toman los mismos maestros, quienes en su mayoría, la consideran una pérdida de tiempo y no la incluyen en sus actividades diarias, negando a sus alumnos, la posibilidad de obtener una educación integral; lo anterior en el caso de que la escuela no cuente con maestro especializado. Por otra parte, hay maestros que imparten la educación artística como "actividad de relleno", sin ningún objetivo en particular; realizando actividades que suponen adecuadas a sus alumnos, actuando en base a sus inclinaciones personales, facilidad hacia alguna disciplina artística o utilizan actividades que aprendieron durante su formación. En el caso de las escuelas que cuentan con maestro especial de artes plásticas, muchos de ellos no estudiaron en una normal, por ello, pueden carecer de preparación pedagógica que oriente su práctica docente, por lo que se van formando en la práctica con los problemas propios de la falta de preparación u orientación docente.

Si se toma en cuenta lo anterior, surge como algo importante conocer las prácticas educativas en tomo a las artes plásticas mediante una investigación de campo basada en observaciones del trabajo del maestro. Eisner opina que las fuentes de datos para el conocimiento educativo son muchas; la más importante es indudablemente la observación de los profesores y la vida del aula (El oio 102). Así, a través de los resultados se puede hacer un análisis que conlleve a conclusiones que sirvan para conocer uno de los panoramas en que se desarrolla la educación artística en nuestro país. ¿Cuáles son los objetivos que guían el actuar de la maestra de artes plásticas? ¿Cuáles son los objetivos de

los planes y programas de estudio de esta institución? ¿Cómo son articulados por el docente en ejercicio? ¿Qué actividades pueden ser retornadas por los docentes en ejercicio de las artes plásticas de la sección y los docentes que las imparten por gusto o interés sin ninguna preparación específica que pueden ser sugeridas a los maestros? A través de la investigación, se encuentran principalmente las problemáticas con las que la maestra se enfrenta y la forma en que las resuelve.

La investigación se hizo con la finalidad de que los profesores y las personas interesadas en la educación integral, en especial, en la educación artística relacionada con las artes plásticas, las conozcan y puedan tener elementos de juicio comparativo al leerla y, no basen su criterio en la experiencia empírica, sino en el estudio de una investigación de campo hecha a un especialista. Así mismo, puedan ver su práctica al relacionarla con los procesos y las acciones de otros que se dedican a la educación. Esto puede ayudar a implementar nuevas acciones de acuerdo a sus propias convicciones así como las necesidades de los alumnos, estableciendo objetivos más adecuados en la planeación, desarrollo y evaluación de las artes plásticas.

¿Por qué investigar al maestro y no al alumno? Parto de que el éxito del proceso de enseñanza reside en el maestro, pues es él, quien lo organiza e implementa una serie de actividades que incluyen muchos factores para su desarrollo, éxito o fracaso. Estudiar las prácticas educativas es sumamente valioso porque de ellas podemos obtener aprendizajes para mejorar nuestro desempeño dentro del aula. Reflexionar sobre la práctica docente de otras personas resulta ilustrativo pues nos permite reflexionar y corregir nuestras acciones. Algunos autores como Ornelas señala que: “El maestro es el agente principal de la educación, es el eje en el que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro. Él es el mediador de todo el proceso” (204). Carretero coincide con él, añadiendo que “hay una tendencia internacional, muy generalizada, de considerar al docente como la pieza clave del sistema educativo” (12). Lowenfeld y Brittain citan que al enseñar el arte a los niños, el factor más importante es el maestro ya que sobre el maestro recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, la exploración y a la producción. En las actividades artísticas es, pues, peor tener un mal maestro que no tener ninguno (66). Por último, en El profesional reflexivo, Schön dice que, una buena enseñanza requiere no un método sino un

arte y el talento porque el mejor método es el que responde mejor a todas las dificultades posibles en las que incurre un alumno. “Un profesor ingenioso ve la dificultad de un niño en el aprendizaje, no como un defecto del niño sino como un defecto de su propia instrucción” (70).

¿Por qué es importante estudiar las prácticas educativas? ¿Qué se sabe de la enseñanza de las artes plásticas a nivel primaria en nuestro país? En base a la primera pregunta, considero de gran importancia estudiar las prácticas educativas para saber cómo están desarrollándose hoy en día, y a partir de esta información, implementar acciones concretas a las problemáticas encontradas. Por otro lado, cabe señalar que poco o nada se sabe de la enseñanza de las artes plásticas en la primaria dado que no se ha hecho investigación al respecto en ésta ni en otras áreas del conocimiento en la práctica educativa en nuestro país, esto ha sido expuesto en el capítulo anterior.

A continuación haré una breve semblanza de algunos conceptos que maneja Schön en La formación de profesionales reflexivos ya que muchos de ellos ayudarán a comprender la actuación de maestros en situaciones que salen de rutina. Este autor señala que podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de las competencias derivadas de la racionalidad técnica (el uso de la teoría en la práctica) (25-26). A partir de las siguientes premisas:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.
- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación, ocupan un territorio críticamente importante, si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para medir el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.

Pienso que para implementar una acción sobre la práctica, primero hay que conocerla.

Algunos teóricos como Jackson, han estudiado la vida en las aulas pero poco o nada se sabe de lo que sucede en la enseñanza de las artes plásticas en la escuela primaria.

Quienes somos profesionales de la educación y hemos recibido instrucción sobre didáctica y pedagogía, al iniciar nuestra vida en las aulas nos damos cuenta de que diariamente nos enfrentamos a problemas que no tienen nada que ver con la teoría y sí mucho con lo práctico. Es muy común escuchar en maestros recién egresados de la escuela normal: "eso me lo debieron de haber enseñado en la escuela, definitivamente es muy diferente la teoría a la práctica". Pero, justamente eso es lo más difícil de enseñar pues son competencias que se desarrollan con la práctica. Saber resolver problemas cotidianos que son únicos dados los distintos factores contextuales de las aulas; lo que puede resultar en una ocasión, bien puede no resultar para otra, siendo aparentemente las mismas condiciones. La diferencia está en los actores, en el material humano tan complejo con el que interactuamos, el cual puede variar las situaciones con los distintos estados de ánimo y pensamiento que genera diversas actuaciones que pueden tener un sin fin de posibilidades.

La experiencia que nos da la práctica, nos ofrece un mayor repertorio de posibilidades para resolver problemas con resultados cada vez más eficaces y nos permite diferenciar con mayor rapidez cuál es la mejor forma de resolver las problemáticas. Con esto no quiero decir que la teoría no tenga ninguna función sino que se complementan las experiencias del profesor con lo que las teorías educativas dictan.

Schön hace varios señalamientos en cuanto a la forma en que se actúa en la resolución de problemas. Para él, en la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En el caso de las artes plásticas en el capítulo anterior refería a Acha quien dice que se requiere del dominio de las técnicas sensoriales, sensitivas, mentales y de la fantasía para su enseñanza. Aparte de la teoría específica de las artes, también es necesario tomar en cuenta las teorías pedagógicas para afianzar el conocimiento (2001). Schön continúa señalando que en las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas, tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aun a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico, mientras que en el pantano, residen aquellos otros problemas de mayor

preocupación humana. El práctico debe elegir si se queda en las tierras altas desde donde puede resolver problemas sin relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descender al pantano de los problemas dominantes del suceder cotidiano y de la investigación carente de rigor (17).

La profesora de artes plásticas es un práctico ya que, como todo docente, tiene que afrontar las situaciones que se presentan diariamente para poder desempeñar su proceso de la mejor manera posible o puede decidir pasarlas por alto y tener los problemas que consecuentemente vendrían si no las soluciona.

“Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Son precisamente estas zonas las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de las profesiones han comenzado a entender con creciente claridad, a lo largo de las dos últimas décadas, como centrales en la práctica profesional. Y la progresiva preocupación por su mejor conocimiento ha hecho que figuren de un modo destacado en aquellos debates sobre el ejercicio de las profesiones y el lugar que debe ocupar en nuestra sociedad (20).

En los últimos años aumentó la sospecha de que los investigadores, quienes proveen a las escuelas profesionales de un conocimiento útil, tienen menos que decir sobre aquello que los prácticos encuentran útil. Los profesores se quejan de que los psicólogos cognitivos tienen poco que enseñarles sobre cuestiones de utilidad práctica. Los empresarios e incluso los profesores de las facultades de estudios empresariales manifiestan una duda persistente acerca de que algunas investigaciones resultan excesivamente academicistas y que se puede estar descuidando la formación de los empresarios en cuanto a la aplicación de las estrategias que tienen que desarrollar (23).

No es raro que a un buen práctico en los diferentes ramos profesionales, se le califique como un artista de su actividad, por ello, a la pedagogía también se le conoce como el arte de educar o enseñar a los niños. A los profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto, muchas veces son llamados artistas. Schön llama a este desarrollo de competencias que los prácticos demuestran en esta clase de situaciones como “arte profesional” (28 y 33).

Schön utiliza el término “conocimiento en la acción” para referirse a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al

exterior o privadas, cuando utilizamos nuestro conocimiento para resolver alguna situación. Al mismo tiempo, no somos capaces de explicar lo que hacemos sino que a veces es posible mediante la reflexión y la observación de nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Estas situaciones, son precisamente, las que se observaron durante la investigación: cómo fue que la maestra resolvió las problemáticas suscitadas durante su práctica mediante su conocimiento en la acción y tratar de revelar mediante un análisis de su actuar su lógica procedimental para entenderla (35).

Acercas de la “reflexión en la acción” Schön señala que cuando ya hemos aprendido algo, podemos llevar a cabo secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste de manera casi automática, esto es, casi sin pensar en ello. Actuamos generalmente así, sin embargo, cuando alguna situación se sale de la rutina⁴ por muy poco perceptible que parezca, observamos las cosas de un modo distinto, pudiendo reaccionar para establecer nuevamente la rutina o simplemente dejarlo pasar con las inevitables consecuencias. Las formas de reacción pueden ser reflexionar sobre la acción, esto es después del suceso o, en medio de la acción sin llegar a interrumpirla, haciendo un alto desde la acción misma reestructurando las estrategias e implementando la experimentación *in situ*; este tipo de reflexión en la acción posee una función crítica (36-39).

Cuando alguien aprende una práctica se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, su repertorio de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción. La elección de la práctica por uno mismo posee la ventaja de la libertad: la libertad de experimentar sin la coacción de las concepciones recibidas, pero también tiene la desventaja de exigir de cada práctico, reinventar la rueda y ganar poco o nada de la experiencia acumulada de otros (Schön 45).

Para Schön, un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer, a menudo se quede corto en relación con el trabajo del propio mundo real. El trabajo del *practicum* se realiza por medio de algún tipo de combinación tanto del aprender haciendo de los alumnos, como de sus

⁴ El sentido de la rutina, se revisa en el capítulo 3.

interacciones como tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de aprendizaje experiencial. Los tutores pueden poner énfasis en las reglas de indagación o bien en la reflexión en la acción por lo que, en ocasiones, los estudiantes deben desarrollar nuevas reglas y métodos propios, para la construcción de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación (45-47).

Cuando un profesional de la práctica percibe una nueva situación como uno de los elementos de su repertorio, desarrolla una nueva forma de verla y una nueva posibilidad para actuar en ella, pero la adecuación y la conveniencia de su nueva perspectiva está aún por descubrirse en la acción. La reflexión en la acción implica necesariamente la experimentación. La maestra de artes plásticas es ya una persona, pudiera decirse, experimentada pues con veintitrés años de trabajo, ya tiene una rutina y se ha enfrentado a muchas problemáticas (75).

El contexto de la práctica es diferente de la investigación de muy diversos modos, todos ellos importantes y que tienen que ver con la relación entre los cambios que se producen y la comprensión de los mismos. Un práctico posee un interés por conseguir que la situación actual se transforme en algo que a él le guste más. Posee también un interés por la comprensión de la situación en la medida en que está interesado por el cambio. Cuando el práctico reflexiona en la acción en un caso que percibe como singular, prestando atención a los fenómenos y aflorando la comprensión intuitiva que posee de ellos, su experimentación es, al mismo tiempo, exploratoria, de comprobación de movimientos y de verificación de hipótesis. Las tres funciones se llevan a cabo mediante las mismas acciones, de aquí se deriva el carácter distintivo de la experimentación en la práctica (75).

Tanto para el tutor como para el alumno, la búsqueda eficaz de la convergencia de significados, depende de aprender a llegar a ser competentes en el ejercicio del *practicum*, lo que parece implicar un círculo vicioso del aprendizaje. El tutor debe aprender formas de mostrar y decir que se ajusten a las peculiaridades características del alumno que tiene ante él; aprender a leer cuáles son sus dificultades y capacidades a partir de los esfuerzos que lleva a cabo durante la ejecución de la tarea, y a descubrir y comprobar lo que saca en limpio de sus propias intervenciones como tutor (113-114). Estas tareas no son fáciles pero se aprende a leer y por supuesto, cada uno leemos desde distintos puntos de vista.

Los dos tipos de reflexión pueden traer un aprendizaje. En el primer caso, se reflexiona después de la acción para saber qué es lo que pasó y qué se pudo haber hecho o se puede todavía realizar dependiendo de la situación. En el segundo caso, se realiza una reflexión sobre la reflexión, esto nos ayuda a razonar nuestras acciones estableciendo nuevos esquemas de acción frente a la reflexión que se pueden traducir en aprendizaje.

En la preparación para las bellas artes se involucran el diseño, la ejecución y la producción, todo es práctica. Tal y como lo menciona la tesis de Dewey: “El énfasis se sitúa en el aprender haciendo” (Schön 28). Cada uno de nosotros tiene un proceso de aprendizaje pero en cuanto al maestro, a éste se le confiere la dirección del mismo. Por ello, me parece fundamental dar una mirada analítica al proceso de enseñanza de las artes enmarcando el contexto, ya que este proceso incidirá en los procesos individuales de aprendizaje de los alumnos. ¿A qué se enfrenta la maestra de artes plásticas durante su desempeño?

Un prácticum reflexivo es una experiencia de enorme intensidad interpersonal. La situación del aprendizaje, la vulnerabilidad de los estudiantes y los mundos comportamentales creados por tutores y estudiantes influyen determinadamente en los resultados del aprendizaje. Este tipo de cuestiones resultan igualmente importantes en las clases, si bien en este caso tienden a quedar enmascaradas por las rutinas convencionales de las lecciones y el copiado de apuntes. En un prácticum reflexivo es más evidente que se espere que los tutores examinen las teorías en uso que llevan a la instrucción; y de los centros, que establezcan un contexto intelectual receptivo a este tipo de reflexión. Ser un prácticum reflexivo te lleva a reflexionar y entender tus propias acciones y modificar tu práctica orientándola hacia mejores resultados (Schön 157). En mi opinión, este es un ideario que sólo maestros interesados en ello pueden ser capaces de practicar.

Metodología

Como expliqué al inicio del capítulo, el tipo de investigación desarrollado es de corte cualitativo. Realizar una investigación de campo de tipo cualitativo no es sencillo, ya que para definir e identificar las peculiaridades del aula, no es suficiente considerar los aspectos observables del mundo físico y del comportamiento humano; se requiere de la comprensión del mundo, de los significados subjetivos con los que vivencian tal escenario observan, perciben, interpretan y asimilan los acontecimientos e interacciones que

singularizan la vida del aula. Entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere atender a la intencionalidad, y el significado o interpretación subjetiva del que actúa. Tal entendimiento o comprensión supone un tipo de conocimiento cargado de ambigüedad, relatividad situacional y un carácter sustancialmente provisional. Cualquier conocimiento es un producto de la actividad humana y, por ello, en parte convencional e histórico. El conocimiento del hombre, sus producciones e intercambios, es si cabe, más provisional y circunstancial debido a la movilidad y flexibilidad de la realidad permanentemente inacabada e indeterminada que denominamos hombre. El conocimiento no se descubre, se produce, y al producirse, modifica profundamente al productor que se define en gran medida por su capacidad de conocer, producir y crear (Gimeno 91).

Según Delamont, en una investigación en donde se utiliza la observación participante o etnografía, el principal objetivo es “entender lo que sucede en una clase determinada puede depender del conocimiento de estos tres niveles: nacional, institucional e individual. Sin embargo, esta subdivisión de la estructuración establecida a varios niveles, no es suficientemente sutil. Es necesario distinguir todavía entre los aspectos ocultos y manifiestos del código de conocimiento” (53). Esto es, entre lo que se determina en los lineamientos y lo que realmente se establece dentro de la práctica. Ya que las políticas de nuestro país no aseguran que se lleven a cabo los procedimientos al pie de lo que dictan las autoridades hay que recordar la autonomía y libertad que tienen los docentes en las escuelas.

Por ser esta una investigación social, la metodología adecuada es la etnografía pues según Atkinson sirve para poder reflexionar acerca del objeto de estudio y sus implicaciones del contexto donde incide (15). Al respecto Woods señala “que la etnografía ofrece a los docentes un acceso a la investigación, una forma de controlarla y unos resultados que ellos consideran dignos y útiles en la práctica de su docencia” (25).

En su desarrollo, se utilizó el interaccionismo simbólico pues se pone énfasis en el papel de la personalidad y en lo que se encuentra oculto detrás de las apariencias. Se utilizó la observación participante estudiando el comportamiento natural de las personas implicadas en la práctica educativa de la profesora de educación artística así como la recolección de datos haciendo descripciones de los sujetos, escuchando lo que se dice, preguntando cosas de manera informal, llevando a cabo un registro minucioso de las actividades realizadas dentro del contexto de la práctica educativa y el grupo en el que se

llevaron a cabo las observaciones. El diseño es interpretativo ya que se recolectaron datos mediante la observación de la práctica docente de la profesora de artes plásticas, mismos que se analizaron para llegar a conclusiones pertinentes.

La etnografía educativa, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los métodos en que recopila sus datos. Una técnica de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones (Bertely 27). La investigación se basa en los tres niveles de reconstrucción epistemológica que sugiere Bertely de una manera dialéctica, estos tres niveles son: la acción social significativa, el entramado cultural y la hegemonía, consenso e instrumentos de significación. En el primer nivel se trabaja con la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar. El segundo nivel abarca el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la generación de la vida cotidiana de las escuelas y salones de clases. El tercer nivel se relaciona con la orientación política de nuestro quehacer: en particular el vínculo entre el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clases y escuelas que estudiamos. Estos tres niveles serán abordados en el análisis de los procesos de la vida en el aula en la clase de artes plásticas (30).

Para iniciar la investigación, delimité la pregunta de investigación: ¿cómo se enseñan las artes plásticas en la escuela primaria? Cuando tuve que iniciar el trabajo de campo, busqué el escenario en donde tendría que realizar la investigación. Ya era fin de ciclo escolar. Pensé que la mejor forma de elegir el lugar era la aleatoria. El plan fue entrevistar a las maestras de una escuela primaria de manera que me permitieran observar sus clases de educación artística pero, el destino quiso que delimitara aún más mi objeto de estudio pues me dirigí a un sector⁵ escolar para que me orientaran acerca de las escuelas vespertinas que había en la zona cerca de mi domicilio para fines prácticos.

Una de las secretarías de la zona escolar me informó que una de sus compañeras acababa de aceptar la dirección de una escuela en ambos turnos cerca de donde yo le había preguntado. Yo identificaba a la directora donde realizaría la investigación porque, como

⁵ El sector escolar es donde se administran las zonas escolares; éstas a su vez, tienen el cuidado de la administración de varias escuelas primarias en determinada zona geográfica. Las zonas atienden tanto escuelas oficiales como particulares. La persona encargada de la zona es el inspector y la encargada del sector es el jefe de sector.

soy profesora de educación primaria, trabajé en la escuela donde se encuentra la zona escolar. Esta era mi primera escuela en la dirección operativa⁶ número cuatro. Sólo estuve ahí un mes pues ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional para estudiar la maestría en desarrollo educativo, lo cual por razones de tiempo, me impidió estar más días allí. No conocía a nadie en esta zona pues yo pertenecía a la dirección operativa número uno.

Me facilitaron el número telefónico de la escuela vespertina a la que acudiría así que, antes de ir, llamé a la directora y me presenté con ella. La maestra se acordó de mí y muy amablemente me dijo que sí, que por ella no había inconveniente que además era “suertuda” pues tenían maestra especial de artes plásticas en la escuela. Al día siguiente fui a la escuela primaria para presentarme y conocer a la maestra que iba a observar, e informarle de la investigación que planeaba realizar durante sus clases.

Fue así como tuve mi primer acercamiento con la escuela primaria donde comencé por mantener relaciones cordiales con el personal, principalmente con la directora con la finalidad de indicarle los objetivos de la investigación que después daría a conocer a la maestra de grupo hasta el siguiente ciclo escolar. Dadas las condiciones de relación que se establecieron, procuré comenzar las observaciones lo antes posible de manera que se desarrollara el hábito de la observación con las características y rigor que requiere una investigación cualitativa.

Recopilación de datos

Por cuestiones de tiempo, inicié con la observación de las actividades de cierre del ciclo escolar. La investigación de campo comenzó el 29 de abril del 2003 y culminó el 26 de febrero del 2004. La información recabada durante la investigación está organizada en las observaciones realizadas, notas de campo y entrevistas a los alumnos. En total se realizaron 14 observaciones durante la clase de artes plásticas, tres realizadas a finales del ciclo escolar 2002-2003, entre mayo y junio con el 5o. C, los miércoles antes del recreo (de 15:00 a 16:00 horas) y once realizadas en el ciclo escolar 2003-2004 los jueves, esta vez después del recreo de septiembre a febrero, con parte del mismo grupo integrado en el 6o. B, (de 16:30 a 17:30 horas). En ambos ciclos, me presenté a las exposiciones de fin de ciclo aunque sólo tomé fotografías en la última de ellas, pues las relaciones con la maestra

⁶ Las direcciones operativas se encargan de administrar a varios sectores. Éstas atienden escuelas de tres o más delegaciones políticas en la Ciudad de México.

de artes plásticas al principio no eran buenas y no quise terminar con la posibilidad de continuar con las observaciones. En tiempo real, el trabajo de campo duró aproximadamente seis meses.

Realicé 37 notas de campo, quince de ellas son del primer acercamiento a la escuela y de las observaciones, visitas a la sección de enseñanzas artísticas, y visitas a la escuela mientras los alumnos estuvieron castigados por haber cometido una travesura y cuando la maestra de artes plásticas se ausentó por estar enferma. Entrevisté de manera informal a la maestra titular de grupo, la directora de la escuela y al jefe de la sección de enseñanzas artísticas quien resultó ser hermano de la maestra de artes plásticas. Por último, se realizaron entrevistas a los 22 alumnos del 6o. B bajo la pregunta: ¿Qué haces durante la clase de artes plásticas? Las entrevistas a los alumnos fueron realizadas en ocho sesiones durante la hora del descanso con la finalidad de no interrumpir sus clases, en éstas, utilicé como recurso la grabadora. Durante una entrevista una de las alumnas expresó mucha sorpresa al escuchar su voz, pensé que en su vida no había sido grabada.

La primera impresión que tuve de la maestra de artes plásticas fue buena pues me dijo que no había ningún inconveniente, que podía observarla. Yo estaba muy contenta por su disposición. Sin embargo, durante las primeras observaciones su actitud fue distante y poco comedida, esto provocó que hubiera poca comunicación entre nosotras por lo que no pude explicarle de manera amplia en qué consistía la investigación.

Elegí observar la clase con alumnos del tercer ciclo (quinto o sexto grado de primaria) pues según mi experiencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje ya están consolidados porque no es la primera experiencia en la escuela primaria para los alumnos sino que por lo menos tienen cuatro años de estancia en ella. Además, la profesora atiende a los alumnos desde el primer grado por ser la única maestra de artes plásticas en la escuela. Tomada la decisión, desde la primera vez que fui a la escuela, observé que los horarios destinados a la clase de artes plásticas estaban en la dirección de la escuela por lo que me fijé en los horarios de quinto grado ya que, como era fin de ciclo, el plan era continuar con ese mismo grupo en el siguiente ciclo escolar.

En el primer acercamiento que tuve con la profesora de artes plásticas, acordé con ella observar al 5o. C los miércoles antes del recreo (de 15:00 a 16:00 horas). A pesar de que la profesora no mostraba una actitud solícita conmigo, me conformé con que me permitiera que la observara mas no permitió que la entrevistara o platicara con ella en el

inicio de la investigación. Me conminó a realizar trámites burocráticos para informar a su sección de que iba a realizar la investigación, así fue como conocí la sección de enseñanzas artísticas. Me entrevisté con el jefe de la sección quien permitió que realizara la investigación sin ningún inconveniente.

Por lo expresado respecto a las relaciones con la profesora de artes plásticas, se me dificultó mucho el acceso a la información. Cuando quise reanudar la investigación en el siguiente ciclo escolar, me dijo que le molestaba mi presencia. Pensé en darle las gracias y retirarme, sin embargo para mi sorpresa, la maestra me dijo que yo estaba recomendada por la directora pues ésta le dijo que yo era su amiga así que gracias a esa recomendación pude realizar la investigación. Tal como lo dicen Taylor y Bogdam es muy útil tener el apoyo de la autoridad en la institución para llevar a cabo la investigación con éxito, ya que estas personas ayudan a persuadir a los porteros renuentes (38).

Después de esta plática, la relación con la maestra fue mejorando paulatinamente, más adelante llegó a decirme que cualquier cosa que necesitara ella podía ayudarme. No obstante, este comentario lo tomé con reservas pues la maestra y yo no alcanzamos a tener una amistad, más bien se trataba de una relación de colegas en colaboración y dada la actitud de la docente, decidí ser cautelosa. Acordé con la profesora que seguiría observando al mismo grupo en el siguiente ciclo.

El jefe de enseñanzas artísticas al principio, me abrió las puertas para realizar la investigación. Sin embargo, en la primera observación del ciclo escolar 2003-2004 platiqué con la maestra de artes plásticas y le dije que para apoyar mis observaciones sería bueno utilizar una grabadora pues perdía muchos detalles al utilizar sólo la observación y anotar cuanto podía. La profesora me dijo que no había problema así que en la siguiente sesión iniciaría su uso. Debido a la grabadora hubo un incidente con la supervisora de la profesora quien hizo su visita de forma inesperada coincidiendo con la realización de la observación. Enseguida se encuentra un fragmento de la misma:

18 Sept 2003

O 5. Entraron al salón la supervisora (S), la maestra (M) los alumnos y yo (D). Todos tomaron su lugar y conecté la grabadora; en cuanto lo hice, la supervisora se me acercó y me dijo: “¿Es Ud. la maestra que está observando la clase de la profesora?” D: “Sí”. S: “Yo soy la supervisora de la M”. D: “Sí, a Ud. ya la conocía”. S: “Le voy a pedir que no use la grabadora pues en los estatutos de la sección lo prohíben”. D: “La profesora me autorizó a hacerlo”. S: “Pues está prohibido y la M lo sabe”. D: “No se preocupe, enseguida la desconecto”. En eso estábamos cuando se acercó la M y su supervisora le

dijo: “Le digo a D que está prohibido que grabe su clase. ¡Imagínese que quieran hacer una copia de su clase, eso no es posible, todos lo harían!” D: “No se preocupe, en este instante la desconecto” (Así lo hice). S: “Puede observar y anotar todo lo que quiera pero no me la grabe”. Se despidió de mí con un apretón de manos y se retiró.

El siguiente lunes después del incidente, fui a la sección de enseñanzas artísticas pues el jefe de misma había quedado de facilitarme los programas de estudio de 1o. 2o y 6o. grado. Sin embargo, estaba enterado del percance con la grabadora y comenzó a cuestionar el por qué de mi investigación, e incluso pretendía que yo investigara el problema que tienen con la SEP y el INBA (explicado en el capítulo uno). Le expliqué que la investigación estaba enfocada solamente a los procesos de enseñanza de la maestra de artes pláticas pero él insistió en el problema político e incluso quería tener una entrevista con mi asesora de tesis por lo que opté por no presentarme más en la sección pues temí que me impidieran continuar con la investigación.

Análisis de la información

El trabajo realizado en campo (las observaciones, notas de campo y entrevistas) fue transcrito. Después de la transcripción se realizaron diversos tipos de análisis. El primero fue de tipo preliminar donde se procedió a la búsqueda de categorías. Las categorías son patrones que se repiten a lo largo del análisis de la información y que tiene que ver con los significados que le dan sus actores. Como investigadora novel, mi asesora me aconsejó primeramente que no trabajara sobre categorías específicas sino sobre todas las que encontrara pues esto me ayudaría a reconocer lo que me sería útil. Organicé los datos en cuadros de análisis descriptivo. Los cuadros me permitieron observar los hechos repetitivos durante las observaciones. Como resultado de este análisis, de las observaciones obtuve 167 categorías, de las notas de campo agregué otras 29 y de las entrevistas, obtuve 58 categorías. Trabajar con semejante cantidad de información de observaciones, notas de campo y entrevistas requirió de mucho tiempo. Esta información fue organizada en cuadros por separado, esto es, matrices categoriales descriptivas.

El siguiente paso no fue nada fácil y menos, si hay que analizar y buscar las relaciones existentes entre las categorías para hacer cuadros de concentración de información en donde se observen las relaciones que tienen. Este cuadro es la realización de la matriz categorial sintetizadora. Por último, elegí aquellas categorías que tuvieran

que ver con las dificultades para llevar a cabo el proceso y las que tuvieran que ver con las soluciones, pues considero que la solución de problemas en el ámbito artístico es distinto a los procesos didácticos no artísticos que se llevan dentro del aula. Elegidas las categorías sintetizadoras, busqué su relación con la teoría existente para elaborar las categorías analíticas.

Validar una investigación se apoya en la triangulación de la información, esto es, de tres tipos de categorías: las categorías sociales que son las obtenidas a través del registro y análisis de las observaciones (categorías descriptivas); las categorías del intérprete (en este caso soy yo), que se desprenden de la fusión entre mi horizonte significativo y el del sujeto interpretado (categorías sintetizadoras); las últimas categorías son las que relacionan la teoría producida por los estudiosos de las situaciones inherentes al objeto de estudio y las categorías sintetizadoras (categoría analíticas) (Bertely 64).

Para triangular la información, una de las formas que pensé me sería de utilidad, era con los planes y programas que la sección maneja pero desafortunadamente no me dieron la facilidad de adquirirlos completos. Traté de encontrarlos en CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación), tal y como me lo sugirió el jefe de la sección pero sucede que desapareció como desde hace cinco años. Sin embargo, aún se encuentra lo que era su biblioteca. En vano fueron las vueltas que me di para encontrar la información que buscaba ya que desafortunadamente, ahí no los tienen. Sólo el documento de donde éstos se desprenden. El jefe de enseñanzas artísticas hasta cuando se terminó la investigación era mujer pues desde aproximadamente el mes de abril del 2004, el cargo lo ocupa otra persona. Del cambio autoridad me enteré cuando fui a la exposición de fin de ciclo 2003-2004.

Observar, registrar y después transcribir las observaciones, describir los escenarios, elaborar las notas de campo, realizar las entrevistas y hacer las primeras inferencias no es una tarea fácil. Todo investigador cualitativo en formación está conciente de que atrás de toda investigación hay muchas horas de trabajo, especialmente en las transcripciones y durante la especulación y el análisis. Tuve muchos tropiezos para realizar un análisis descriptivo satisfactorio y sólo después de varios intentos logré elaborar uno muy detallado de toda la información.

Como la obtención de los planes de estudio no me fue posible, pensé que otra buena forma de triangular los datos era con las opiniones de los alumnos. Mi asesora me dijo que

estaba bien pero me sugirió que fuera pensando en alguna otra alternativa en caso de que esta idea no se pudiera realizar. Platiqué con la directora de la escuela, la maestra titular del grupo y finalmente con la maestra de artes plásticas. Ninguna de ellas se opuso a la realización de las mismas. Los alumnos colaboraron con la entrevista bajo la pregunta central ¿qué haces durante la clase de artes plásticas? Las respuestas aunque fueron escuetas, me proporcionaron información y elementos suficientes para conocer más a los alumnos y comprender su comportamiento con más detalle.

La matriz categorial analítica requirió de mi parte que llevara a cabo un trabajo muy detallado acerca de la información. Al final eliminé algunas categorías y afiné otras. Para desarrollar mi trabajo de tesis, se me sugirió que trabajara con las dificultades acontecidas durante el proceso de enseñanza de las artes plásticas, tópico que me pareció interesante pues en realidad el proceso de enseñanza era además de esquemático bastante simple pues estaba basado en la rutina. Finalmente, triangulé con los elementos teóricos al respecto de lo observado, las categorías obtenidas de las observaciones y las categorías analíticas resultado del análisis de las categorías sintetizadoras. El análisis de los resultados de la investigación formará parte medular en el tercer capítulo.

Técnicas de recolección de la información

Se utilizó la observación participante, las entrevistas informales a los directivos de ambas instituciones (dirección de la escuela primaria y jefatura de enseñanzas artísticas), algunos sujetos relacionados directa o indirectamente con la profesora de artes plásticas, dentro y fuera de la escuela como lo son las autoridades educativas de las que ella depende, además de las entrevistas formales con los alumnos del grupo de observación. La observación participante consiste en observar de la forma más neutral posible los acontecimientos en estudio. Se le llama participante porque el hecho de que el investigador se encuentre en el espacio de estudio (en este caso el salón de artes plásticas) aunque uno sólo permanezca observando, ya está modificando el ambiente. Se llaman entrevistas informales a aquellas en las que no se permite grabar o escribir debido a que los entrevistados así lo hayan pedido o porque fue de manera circunstancial o espontánea.

Contexto escolar

De la autoridad de la escuela

Como comenté, la directora de la escuela realmente era nueva en el plantel, ya que al momento de ingresar por vez primera, ella acababa de integrarse en ambos turnos. En una ocasión me dijo que los maestros no la querían porque ella había llegado a hacerlos trabajar. A ella no le importaba eso sino que los padres estuviesen contentos con su trabajo. Sucede que la directora y yo somos de la misma generación de la Escuela Nacional de Maestros y tenemos un amigo mutuo de nuestra generación en el sector escolar a donde pertenece la escuela. Esto contribuyó a nuestro acercamiento y buena relación.

El escenario de la investigación

La escuela donde llevé a cabo la investigación se ubica en la Ciudad de México, dentro de la delegación Coyoacán. La colonia en donde está ubicada la escuela es de nivel socioeconómico medio bajo, en la “fachada” se ven casas modernas con buenos acabados pero adentrándose en la colonia, las casas son más modestas y las hay aún de bajos recursos, estas últimas además de sencillas están descuidadas, viejas, con aspecto pueblerino. Al norte de la escuela hay un auto-lavado, al noreste se encuentra otra primaria (que también tiene turno vespertino) un centro antirrábico y el mercado, al oeste hay un parque sin barda que cuenta con canchas de baloncesto, frontón y juegos infantiles. Lo demás está rodeado de casas. Los alumnos que acuden a la escuela son de bajos recursos por lo que la escuela opera el programa de desayunos escolares.

La escuela está conformada básicamente por tres edificios principales, en estos edificios se encuentra las aulas y anexos. El aula de artes plásticas se ubica actualmente en el edificio A. Cuando inicié la investigación se encontraba en el edificio B. Dadas las remodelaciones de la escuela, el aula de usos múltiples que era un salón, retomó el espacio del salón que se encontraba en el edificio B para tener un aula de usos múltiples mucho más amplia. A continuación se encuentra un croquis de la escuela para ayudar a la ubicación del salón de artes plásticas.

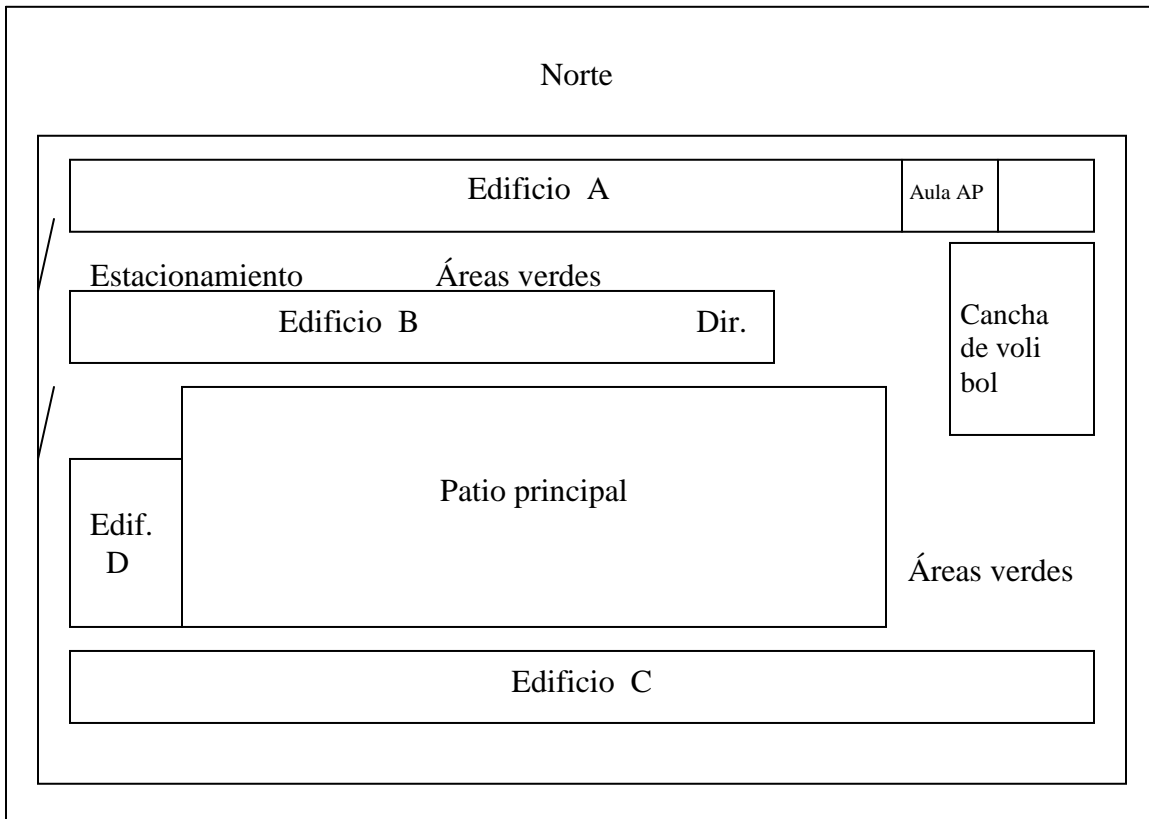


Figura 1

El salón de artes plásticas que estaba en el edificio B era semejante al que se encuentra a continuación. Ahí fueron realizadas las primeras observaciones durante el ciclo escolar 2002-2003. Como puede observarse, las mesas donde trabajan los alumnos están unidas formando una gran mesa de trabajo. La ventilación del aula estaba de los lados norte y sur. Contaba con mayor iluminación natural que el aula actual y tenía la ventaja de tener cerca llaves de agua para limpiar los materiales que se ocupaban durante las clases.

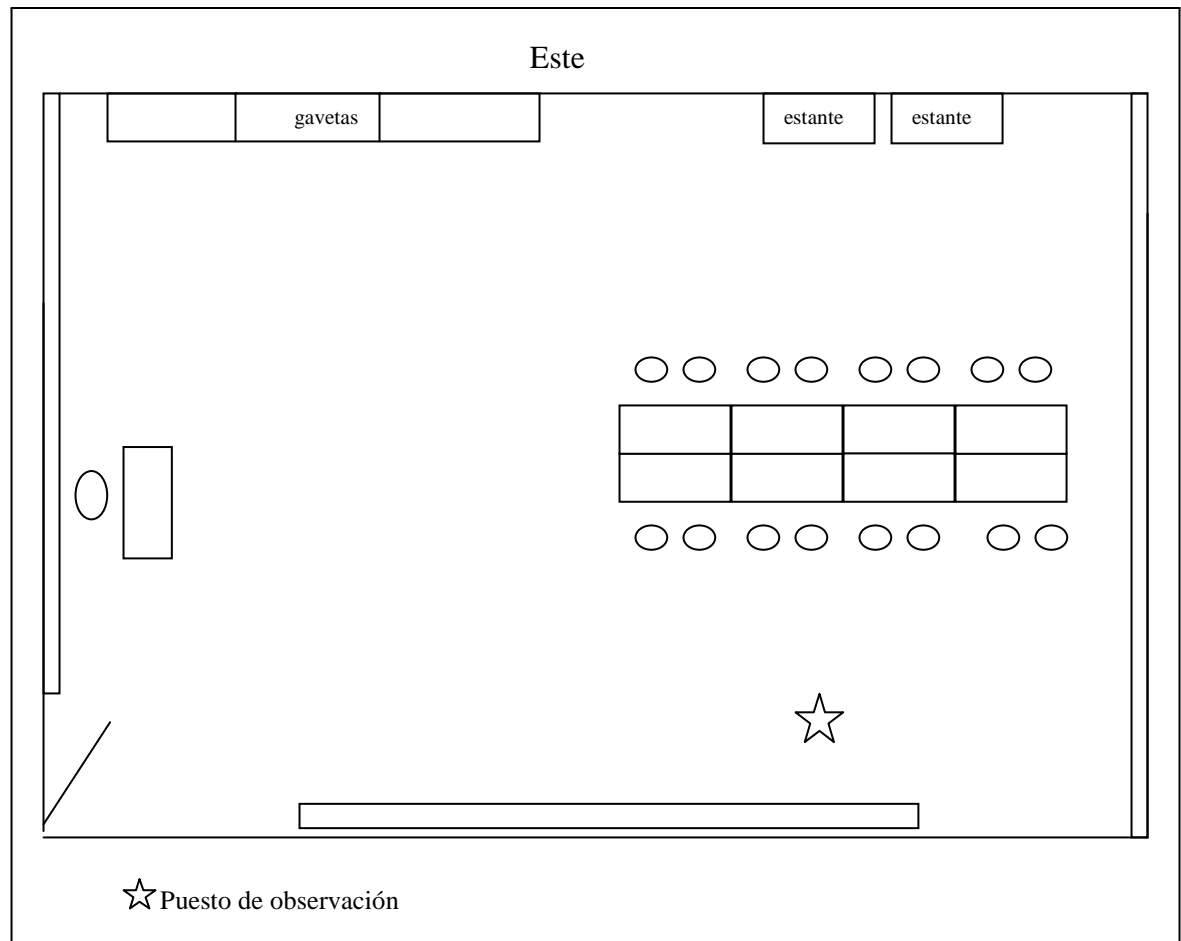


Figura 2

El croquis de la siguiente página es del salón donde se realizaron las últimas observaciones durante el ciclo escolar 2003-2004. Esta aula tiene menos luz natural que la anterior por la barda que se encuentra al norte del edificio escolar y tiene más mobiliario dado que unieron los tres grupos de quinto grado que había para formar dos grupos de sexto por lo que se requirió más mobiliario. Las dimensiones de ambas aulas eran las mismas.

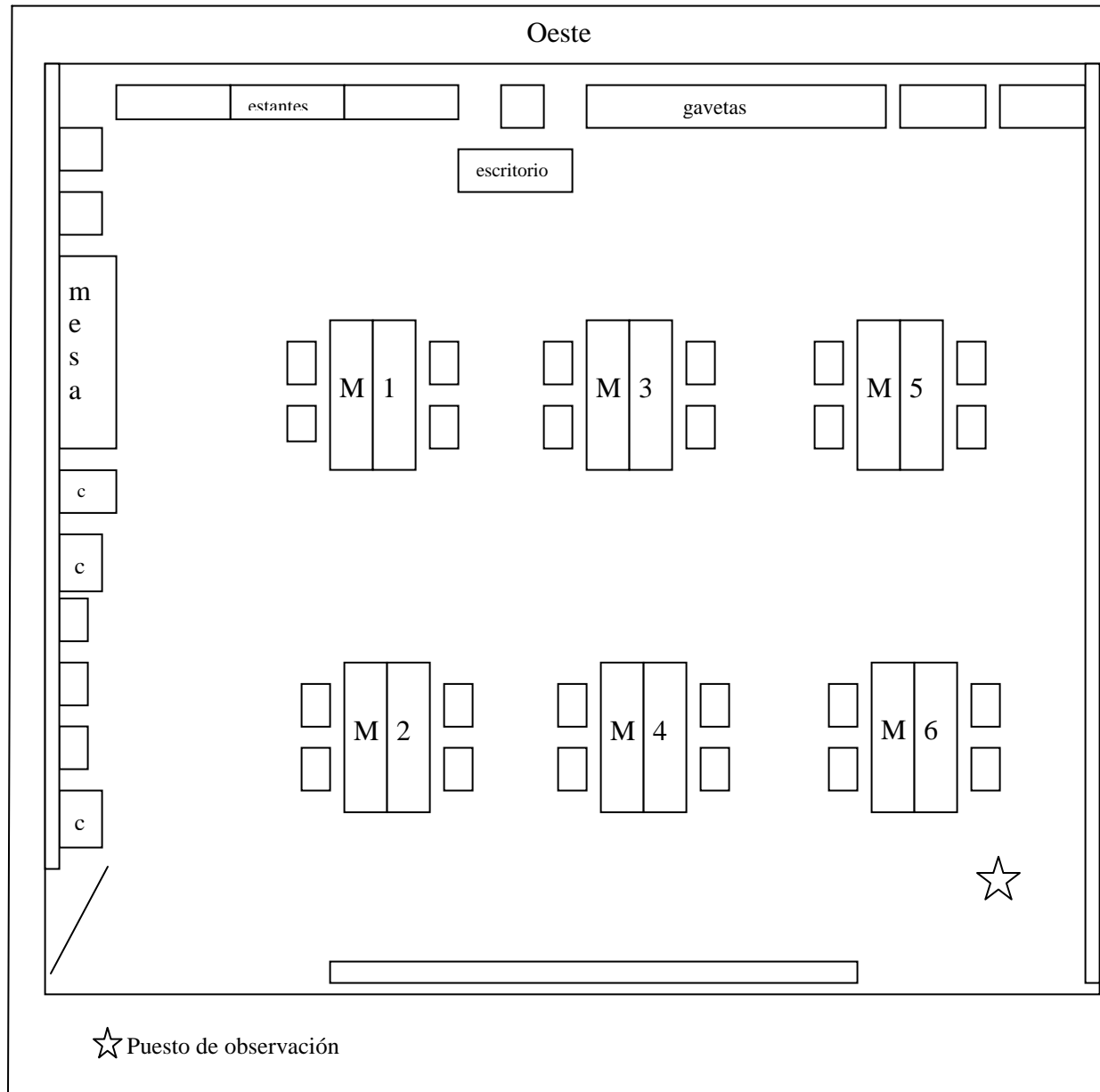


Figura 3

El aula en donde se realizaron las últimas once observaciones, está ubicada en el edificio A, es el penúltimo salón de oeste a este. Sus dimensiones son de aproximadamente 7 metros de largo (norte-sur) por 6.5 m de ancho (este-oeste). Al igual que toda la escuela, sus paredes son de tabicón. En las aulas, el tabicón está pintado de color paja, excepto en los triángulos en donde se juntan las paredes con el techo de dos aguas, que permanecen del color anterior que era amarillo. Se observa alrededor de todas las aristas del techo una estructura metálica color café oscuro que rodea el salón así como traveses metálicos en forma

de cruz para el techo de dos aguas. Toda la herrería del salón está pintada de café oscuro. Hay ventanas ubicadas al norte y al sur que permiten una iluminación adecuada del salón. Toda la orilla inferior del aula está pintada también de café oscuro simulando el zoclo. En la entrada del salón se encuentra un trozo de caja de cartón como tapete (para evitar la entrada de tierra o lodo según la época).

La pared oeste tiene como aparecen de sur a norte, los siguientes objetos: dos estantes pequeños de madera pintados de azul claro. Junto de ellos, un estante metálico de color gris. Estos tres estantes son ocupados por la profesora de artes plásticas para guardar además del material que ocupa para impartir sus clases, los trabajos más destacados de años anteriores. Enseguida se encuentra el escritorio de la maestra, de aproximadamente 1.20 m x 0.80 m, tiene dos cajones del lado derecho con armadura de fierro, la cubierta, los lados laterales y el frente, están adornados con melanina color beige. Su estructura es metálica tubular prismática y está pintada de negro. Detrás del escritorio hay un sillón con brazos forrado de plástico beige, tiene base trípode con llantas. El sillón está en buenas condiciones. Siguiendo el orden, se encuentran tres gavetas metálicas juntas de color gris con entrepaños, éstas son utilizadas para guardar los cuadernos de los grupos en cajas de cartón (una caja por grupo) en algunos casos puede leerse el contenido de las cajas pues en uno de sus lados tienen un letrero que muchas veces no puede verse por la forma en que está colocado. En una de las cajas se lee "Trab. Expo" pienso que en ella la maestra guarda los trabajos que considera deben ser expuestos a fin de ciclo. Los entrepaños contienen además varios tipos de papel. La profesora coloca sus objetos personales en un huequito de la gaveta cercana al escritorio.

La pared que da hacia el norte tiene una trabe de metal que la divide en medio y está llena de ventanas desde un metro de la pared hacia el techo. Hay seis ventanas de un lado de la trabe, tres y tres del otro lado de la misma. Del lado izquierdo, sólo las dos del lado inferior tienen ventilas tipo persiana con manivela y del lado derecho, las dos del lado izquierdo también son ventilas. La de arriba, se abate hacia fuera y la de abajo funciona como las dos anteriores.

Del lado este, la pared tiene en el centro un pizarrón verde en buenas condiciones con dimensiones de 1m x 3 m y está colocado a poco más del metro de altura. Del lado derecho del pizarrón se encuentra una pequeña repisa de plástico café del programa

Rincones de lectura pero no contiene ningún libro. Del lado inferior izquierdo de la pared está un tomacorriente que al parecer, es el único que hay dentro del aula.

Por último, la pared sur, tiene la puerta al este. Es de lámina “corrugada”, se extiende de piso a techo y es de color verde bandera. Como en la pared norte, en el centro hay una trabe vertical metálica color café. Del lado izquierdo de la trabe están la puerta y cuatro ventanas en pares dos a dos que como las anteriores, comienzan a un metro del piso, del lado derecho de la trabe hay seis ventanas colocadas en pares. Las ventanas de la parte superior son ligeramente más angostas que las de la parte inferior. Pegadas a la pared, se encuentran sillitas de las que ocupan los niños, son siete sillas apiladas de a tres, dos y dos formando tres columnas. Enseguida hay dos cajas, una de cartón con rollos de papel América y otra de plástico con orificios que también tiene rollos del mismo papel que la caja anterior. Al este de la trabe, hay una mesa, debajo de ésta, hay una caja grande de cartón de la que se desconoce su contenido. Después de la mesa hay dos sillas de tamaño normal, su estructura es tubular color crema y tanto respaldo como asiento son de melanina café. Encima de las dos sillas se encuentran trabajos de alumnos.

El techo es blanco y como se había mencionado, está dividido en cuartos por trabes metálicas que forman una cruz. En el centro de cada espacio hay un par de lámparas fluorescentes tubulares largas orientadas de este a oeste. Éstas junto con las ventanas, proporcionan una iluminación adecuada, sobre todo las del sur ya que es allí en donde no hay pared que obstruya la entrada de luz natural.

El piso está cubierto por loseta antiderrapante color gris en buenas condiciones de 30 x 30 cm. En cuanto al mobiliario de los alumnos, está constituido por mesas rectangulares de aproximadamente 60 cm de altura, acomodadas por pares y orientadas de este a oeste (ver Figura 3). Hay en total doce mesas formando seis equipos de mesas de trabajo. La estructura de las mesas es tubular de color gris pálido. La superficie está cubierta con madera un poco maltratada y sucia. La cubierta está pintada, en su mayoría, de color azul claro como los dos estantes mencionados, sólo una es de color gris y tiene una canaleta para los lápices. Hay cuatro sillas pequeñas por cada par de mesas. Las sillas tienen estructura tubular y tanto el respaldo como el asiento son de triplay de 5 mm su color es azul claro aunque hay algunas azul cielo. Sus dimensiones son de 40 cm de alto hasta el asiento, el respaldo llega a los 80 cm en lo tubular. Las dimensiones del respaldo son de 13 cm x 30 cm y del asiento de 30 x 25 cm. El tamaño de las sillas es inadecuado

para los alumnos de quinto y sexto grado pues hay niños bastante crecidos que necesitan un mobiliario más grande.

Los materiales

En el aula se encuentran los materiales necesarios para impartir la materia. En el turno vespertino, son los padres de familia quienes se encargan de dotar a sus hijos de un cuaderno de dibujo tamaño doble carta y con hojas copia entre las cartulinas. Observé que la mayoría de los alumnos lo utilizan con espiral. Ignoro si la maestra así se los pide aunque lo más seguro es que sí pues hay uniformidad en las características del cuaderno de trabajo. El cuaderno y los diversos tipos de papel que se requieren son pedidos por la maestra desde el principio y durante el ciclo escolar, dependiendo de las necesidades del trabajo a desarrollar. Como señalé, los cuadernos y trabajos que los alumnos van realizando se resguardan en cajas dentro del salón, creo que con la finalidad de evitar que olviden los materiales y puedan trabajar sin contratiempos. Los estantes ubicados al lado derecho del escritorio contienen trabajos de ciclos anteriores y algunos materiales como tijeras, creyones, pegamentos, brochas, tapaderas de envases, navajas cutter. Entre la papelería que observé en las gavetas se encuentran varios tipos de papel como lustre de colores, cartulinas blancas y negras, papel América, papel crepé y estéciles.

La profesora de artes plásticas

La maestra es una mujer de alrededor de cincuenta años, de estatura mediana, complexión regular, piel blanca, ojos verdes, nariz chica, boca mediana. Su cabello es castaño claro y con rayos y lo usa el cabello hasta el hombro, la mayoría de las veces lo usa suelto, aunque en algunas ocasiones lo usa sujeto con uno o dos prendedores. Es una persona agradable a la vista pues tiene buena presentación, se viste de forma casual.

De lo poco que pude platicar con la maestra de artes plásticas, averigüé de su preparación que estudió un año en la academia de San Carlos, insatisfecha después de un año de asistir a ésta, continuó sus estudios en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” en donde culminó sus estudios. En cuanto a su desempeño profesional, me informó que tenía 23 años de servicio frente a grupo en educación primaria impartiendo artes plásticas. En la escuela donde se llevó a cabo la investigación tenía 17 años de servicio al iniciar la misma. Una ocasión, la profesora me confesó que había

comenzado a dar clases en la escuela primaria sin alguna preparación pedagógica y que había tomado “al toro por los cuernos” pues no le había quedado de otra.

La profesora se considera afortunada, ya que a diferencia de los compañeros de su gremio, tiene un salón especial para impartir su asignatura a partir del ciclo escolar 2002-2003 pues por la poca población de la escuela sobraba un aula y ella la solicitó. La profesora trabaja en ambos turnos, aunque desconozco cual es la escuela donde trabaja en el turno matutino pero, a decir de ella, sus alumnos, cuentan con mayores recursos económicos pues parte del material que tiene en el turno vespertino proviene del que los alumnos del turno matutino dejan y no reclaman.

La primera vez que hablé con la directora, me dijo que la profesora era buena. ¿Qué significado da la directora a la palabra buena? No supe a qué se refería con ello. La conjetura es que tal vez se refería a que además de trabajadora, siempre estaba al tanto de sus actividades. Cuando la maestra comenzó a faltar por problemas de salud, cursos y días económicos, la directora tuvo otra perspectiva de ella pues dijo que ya se estaba haciendo “flojita”.

El grupo de observación

El grupo 5o. C estaba formado por 15 alumnos, cuando pasaron a 6o. se fusionaron los tres quintos para formar dos sextos, las observaciones las realicé con 6o. B que era en donde se encontraban la mayoría de los alumnos del 5o. C. El grupo quedó integrado por 22 alumnos de los cuales:

Tabla 1

Edad en años	No de alumnos
11	6
12	8
13	5
14	3
<hr/> Total	22

Como puede observarse, los alumnos son en su mayoría adolescentes y púberes. Los líderes del grupo eran dos alumnos de trece años que controlaban la conducta del grupo sin problema alguno. Hay que recordar que el nivel socioeconómico de los alumnos

de la escuela es en su mayoría de bajos recursos. El grupo, presenta diversas características bien definidas que han sido retomadas del análisis de las observaciones, éstas se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 5

Características del grupo en observación
Los alumnos:
<ul style="list-style-type: none">• Ayudan a distribuir el material• Piden material• Salen para ir al baño• Manifiestan dudas• Se distraen• Comen en clase• Avientan cáscaras de naranja• No trabajan• Se golpean y/o se molestan• Roban objetos y dinero• Intercambian colores• Hacen travesuras mientras la M no está en el salón• No traen material• Salen del salón por material• Muestran su trabajo a la M• Interrumpen la clase• No ponen atención• Provocan daños a terceros

Lo señalado en el cuadro anterior nos da cuenta de lo que hacen los alumnos en su desempeño tanto dentro de la clase de artes plásticas como dentro de la escuela. Puede decirse que es un grupo con bajo rendimiento escolar y con problemas de conducta. A continuación se presentan datos sobre las características del 6o. B recabados de las observaciones, notas de campo y entrevistas realizadas a la directora de la escuela y los maestros que lo atienden para evidenciar lo mostrado en el cuadro 5. Al inicio de cada fragmento se encuentra el número de observación o nota de campo de donde fue retomado y la fecha de su realización. Cada punto y aparte, significa otra situación dentro de esa misma observación. Los subrayados resaltan aspectos de las características del grupo. A lo

largo de los fragmentos se encuentran abreviaturas, cuyo significado se encuentra a continuación con la finalidad de facilitar la lectura y su comprensión.

M = profesora de artes plásticas

S = supervisora de la sección

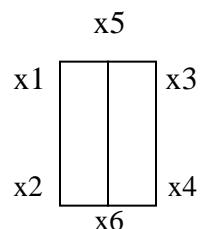
D = observadora

O 1. = observación número...

N 1. = nota de campo número...

M1 = mesa número uno (M2 = mesa 2)

x1 = lugar que ocupa un alumno en la mesa como en la siguiente figura



14 mayo 2003.

O 2. La directora me platicó que en el caso de ese grupo de quinto grado que estaba yo observando habían recibido niños que no sabían leer ni escribir así que estaban con una maestra que se había comprometido a enseñarles por lo menos a hacerlo.

La directora me dijo que el grupo que yo estaba observando era un grupo especial porque tenían muchos problemas de conducta pero que la maestra con la que estaban trabajando había hecho una gran labor de integración entre los alumnos y reducir sus problemas de conducta.

18 septiembre 2003.

O 5. Cuando los alumnos salen, la M me comenta: “¿Sí sabes que es un grupo que se formó con niños con problemas? Por eso es muy difícil trabajar con ellos. Tiene uno que estar como sargento.”

13 noviembre 2003

O 9. Dirigiéndose hacia mí. M: “yo no sé cómo le hace la maestra de grupo, conmigo sólo están una hora a la semana y son tremendos. Qué será de ella que los tiene toda la semana. Te estoy interrumpiendo para realizar tus observaciones ¿verdad?”. D: “No, no se preocupe” M: “¿Cómo irán a salir estos niños?” (La M me platica lo que hicieron de revolver a niños que pasaron de segundo directamente a quinto por la edad para formar otro grupo y que hubiera población). Me muestra el dibujo de uno de los alumnos en donde hay tres figuras humanas, me dice: “mira, no hay proporción (mide con sus dedos el tamaño de la cabeza y esa medida la usa para medir el cuerpo) ¿en dónde has visto a

una persona con semejante cabeza? Si esto existiera, pobre gente. Si algo aprenden me doy por bien servida.

15 enero 2004.

O 11. Piri y Adrián se acercan a saludarme de beso y me preguntan por qué estoy trabajando con ellos y no con el otro grupo (refiriéndose al del otro sexto) se acerca Giovanni y dice que porque son muy latosos, que por eso. Les digo que por pura suerte. Que si no se acuerdan que comencé a observarlos desde el ciclo escolar pasado y me dicen que sí. Les dije que de pura suerte comencé con ellos y que ahora continúo.

30 octubre 2003.

N 18. Cuando le planteé a la directora lo de las entrevistas a los alumnos, le dije que serían de forma individual y que el tiempo en que las haría sería en los recreos para no interrumpir las actividades normales de la escuela. De todas formas, la Directora hizo el comentario de que los chicos ni siquiera sabían escribir, a lo que contesté que entonces sería mucho mejor hacerlas de forma oral para no alterar los resultados.

Sucedieron algunos incidentes que determinaron aún más las características del grupo y justifican la fuerte predisposición de los maestros hacia el mismo. Entre estos se encuentran:

30 octubre 2003.

N 18. Cuando pasó a mi lado el maestro de educación física, me preguntó que si necesitaba algo, aproveché para preguntarle si le daría clase al 6o. B, él me contestó que sí tenían clase pero que él ya no les iba a dar puesto que era un grupo muy problemático. Le dije que tenía duda porque en una ocasión había visto que los niños tomaban clase de educación física después de artes pláticas pero que no me parecía haberlo visto a él. Me dijo que había un maestro que iba exclusivamente a darle la clase a ese grupo pues tenía una hora en esa escuela pero que al ser él el maestro titular, designaba las calificaciones, que él ya no tenía nada que ver con ese grupo pues era un grupo muy especial, que estaban castigados y que él era el último que les había tolerado. “Se les da la confianza pero abusan”. Que desde que le habían tirado un pizarrón en su pié a propósito (recordé que lo había visto con su pie enyesado el nueve de octubre) ya no pensaba tener ninguna relación con ellos (me pareció que generalizaba con “todo” el grupo) finalmente me dijo que el maestro que lo sustituía, que era libre de hacer en su clase lo que quisiera pero que él era el titular y quien asentaba las calificaciones.

11 diciembre 2003.

N 29. La directora me comentó al respecto del grupo que estaba observando que ya tenía problemas con la maestra de grupo [...]. Al respecto me dijo: “La semana pasada, le robaron su cartera al maestro de educación física y le dije que había sido uno de sus alumnos. Ella no lo aceptó pero sí fueron ellos. Lo peor de todo es que el maestro acaba de llegar a la escuela y ya se lo estrenaron. No por el dinero sino por... (la interrumpí) “la acción” sí la acción pero más por sus documentos, credenciales y tarjetas de crédito. Me dio un montón de pena con el maestro pero así quedaron las cosas”. Cuando me estaba platicando, me señaló al nuevo maestro de educación física que suplía al que le habían fracturado el pie. Parecía un recién egresado de la ESEF (Escuela Superior de Educación Física). Era joven, blanco, alto, y delgado de cabello chino moderadamente largo.

8 enero 2004.

O 10. x2 M3 (Francisco) hace el comentario de que le robaron su cuaderno porque no está en la caja. La M no hace comentario al respecto ni nadie lo hace, el niño dice “rateros”. x2 M3 (Francisco) hace el comentario de que le robaron su cuaderno porque no está en la caja. La M no hace comentario al respecto ni nadie lo hace, el niño dice “rateros”.

29 enero 2004

O 13. Miguel regresó a la mesa y le dijo a Raymundo “hay que hacer otra sandía porque la mía se me quitó. Mi sacapuntas (lo busca con la vista) se lo robaron”. (Ve que está bajo la M5 y lo recoge. Se va a su lugar y le dice a Raymundo) “Mi trabajo no está”. Raymundo: “¿Ya lo buscaste bien?” Miguel: “Sí, y no está”.

14 febrero 2004

O 14. Se escucha que Piri dice: “M, son bien rateros. M, son bien rateros (lo dice tranquilo pero en voz alta) mi hoja sí me costó”.

Piri “Ya me robaron mi hoja ¿hago otra?” M: “Toma una hoja de las de la caja” Piri toma una y dice: “Este se parece”.

Limitantes dentro de la investigación

Al realizar la investigación me encontré con varias limitantes que impidieron se revisaran a fondo ciertos aspectos:

- No se me permitió el uso de la grabadora para apoyar las observaciones.
- La maestra no aceptó que la entrevistara, sólo que la observara.
- La maestra de artes plásticas ya no quiere ser observada.
- No se facilitaron los planes y programas de estudio “vigentes” completos.
- Hubo varias suspensiones de clase.
- Se impidió fotografiar o fotocopiar los trabajos de los alumnos.

A continuación expondré brevemente cada una de ellas:

- No se me permitió el uso de la grabadora para apoyar las observaciones

El caso fue expuesto en la recopilación de datos de este capítulo. El no haber utilizado la grabadora como recurso impidió obtener otros datos que tal vez pudieron complementar la investigación. Al respecto Schön señala: “Algunos maestros sienten la necesidad de proteger la singularidad de su arte. Por temor a que sus alumnos puedan comprenderlo, utilizarlo y apropiarse de él de un modo indebido, estos instructores tienden realmente, a veces de forma inconsciente y bajo el disfraz de la docencia, a ocultar lo que saben”. Lo

anterior se aplica perfectamente a la supervisora de la sección, quien por miedo a que copien la metodología, no permite que otros aprendan de lo que se realiza en el aula (115).

- La maestra no aceptó que la entrevistara, sólo que la observara.

29 abril 2003

N 1. Antes de retirarme, sugerí a la M me permitiera un tiempo dentro o fuera de la escuela para entrevistarla a lo que me dijo: “De ninguna manera hay tiempo, eso no es posible”.

- La maestra de artes plásticas ya no quiere ser observada

09 Sept. 2003

N 9. La M me dijo que ya había hablado con el jefe de su sección y le había dicho que ya quería prescindir de mi presencia, que no le gustaba que la observaran y que no quería que yo estuviera allí. Que le molestaba que la estuvieran observando, que se sentía incómoda [...] “aunque a usted me la ha recomendado mucho la directora así que ¿cuál es el grupo que planea observar? ¿Durante cuánto tiempo piensa observar?” Comencé a decirle que si el grupo que había estado observando se conservaba, quería seguirlo observando así que sería el 6o. B.

Me pidió disculpas por haberme dicho la realidad tan cruda pero me dijo que ella así era y que le gustaba la sinceridad así que tenía que decirme la verdad, que no le gustaba que la vieran pues se sentía incómoda y además menos le parecía la idea de que la criticaran. En ese momento le respondí que no se trataba de criticarla sino de estudiar la forma en que ella se desempeñaba dentro del grupo y sacar lo provechoso de sus procesos de enseñanza para compartirlos con profesores que estuvieran interesados en mejorar su práctica docente respecto de las artes plásticas. Que además, no se trata de criticarla, sino de observar y analizar sus procesos de enseñanza.

Quedamos en que regresaría el jueves a realizar la observación. La M me dijo que estaba en la mejor disposición de ayudarme, que no había ningún problema con cualquier duda que yo tuviera pero que fuera precavida en encontrarla de buenas que porque de malas ya sabía yo cómo se ponía.

Días después del incidente anterior, fui a la sección de enseñanzas artísticas y le comenté al jefe el sentir de la maestra observada:

22 septiembre 2003.

N 12. Al final le dije que sabía que era incómodo para la profesora que yo la observara pero él contestó que para nada, que “ellos” estaban acostumbrados a que los observaran y eso era lo que les fomentaban desde un principio así que para nada les molestaba que les observaran, que al contrario, a ellos les gustaba compartir sus conocimientos (pensé que más bien a él). Supe así que la M no le había dado esa información o que tal vez se negaba el discurso y la opinión que ella tenía acerca de que la observaran.

- No se facilitó la papelería de planeación ni los planes y programas de estudio “vigentes” completos.

31 julio 03

N 8. Fui a la sección a dejar el oficio de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) para realizar las observaciones durante el nuevo ciclo. El jefe de la sección me entregó copias que multipliqué cerca de ahí, éstas eran de los planes y programas de 3o., 4o. y 5o. grados. Los demás no los encontró, había unos pero dijo que no eran los que estaban vigentes, que los iba a conseguir y que luego me los daba.

22 septiembre 2003.

N 12. El jefe de la sección no me dio los programas a pesar de que eso era lo que me había prometido. Me dijo que ya ni me iban a servir porque precisamente estaban acordando en esos días que los maestros ya no se iban a basar en ningún programa, sino que, cada uno iba a realizar su planeación según las características y necesidades de su grupo. Le pregunté que si existía la posibilidad de conocer la planeación de la M. Me dijo que de ningún modo. Me repitió la letanía de cada vez que lo visité: que nadie conoce los programas y que además ya habían quedado de acuerdo que ya estaban obsoletos pues se señalaban materiales que ya ni se necesitaban ni conseguían hoy en día, que los maestros debían adaptar los materiales a lo actual y de acuerdo con sus propias necesidades.

- Hubo varias suspensiones de clase

Los alumnos no tuvieron varias clases durante el ciclo escolar. Las razones fueron: los cursos que implementa la sección de enseñanzas artísticas, el castigo impuesto al grupo por una travesura y las incapacidades de la profesora. En el tercer capítulo se encuentra una explicación más detallada al respecto.

09 octubre 2003.

O 8. X3 de M1 se acerca con los de la M3 y les dice algo que no entiendo pero al parecer están tramando algo negativo pues se secretean y ríen. No comprendo pero varios se comienzan a parar. “Ay, me equivoqué dice Lalo”. Empuja la silla x2 M4, y dice: “si o no que está chido guey”. Ah, que poca madre dice x1 de M3. Los alumnos comienzan a cambiar las tapas de los plumones y dicen “¡hay que cambiar!” [...] El 6o. A ya está afuera formado. Las niñas pegadas a las ventanas observan. Las miradas entre los alumnos de un grupo y otro no son de buenos amigos. Llega el maestro del otro grupo y se escucha que le pregunta a sus alumnos a ver, ¿qué pasa, por qué no salen? [...] Gladis que estaba trabajando en su cuaderno, escucha lo del cambio de tapas y le dice a su compañero: “vas a ver con la M” [...] También la niña de la M6 le dice a su compañero que los va a acusar con la M. Gladis se voltea por lo que están haciendo sus compañeros y se ríe de diversión.

16 octubre 2003.

N 16. El nueve de octubre los alumnos hicieron una travesura que repercutió en el castigo de un mes sin clase de artes plásticas. Aparentemente la maestra titular del grupo los castigó durante un mes para que no tuvieran clase. Además, la profesora de artes plásticas les dijo que no los iba a recibir si no llevaba cada uno seis plumones para que pudieran trabajar pues ya no les iba a prestar material por haberse portado mal. Investigué qué había ocurrido con el castigo de los niños y previendo que tal vez cambiaba de grupo, me enteré de que cada maestra le echaba la culpa a la otra por no darle clase al grupo.

23 octubre 2003.

N 17. Ya era hora de que me marchara. La M me dio las gracias por la compañía y quedamos de vernos en dos semanas por lo de un curso que iba a tener durante la siguiente semana.

30 octubre 2003.

N 18. Me despedí y le recordé que quedé de ver a la M el miércoles pues recordé que me dijo que no le había informado a la directora que le iban a hacer el día cuatro una cirugía menor de la que saldría ese mismo día caminando del hospital. Desconocía si le había avisado a la directora.

27 noviembre 2003.

N 27. La directora me informó que la M estaba en curso. Le hice saber que la M no me había dicho que fuera a tener curso, la directora se sorprendió. Le dije que tal vez se le había olvidado, que yo pensaba que a lo mejor estaba mal de salud pero que qué bueno estaba en el curso.

1o. y 2 de diciembre 2003.

N 28. Antes de despedirme, le pregunté a la directora de la escuela si sabía algo de la profesora de artes plásticas y me dijo que no. Que su supervisora ya le había autorizado varios días: para su intervención quirúrgica y para su curso pero que no estaba enterada de por qué había faltado.

19 febrero 2004

N 36. Este día no se realizó observación pues la M me había avisado que iba a tener curso toda la semana y que no asistiría.

- Se impidió fotografiar o fotocopiar los trabajos de los alumnos.

23 octubre 2003.

N 17. Le planteé a la profesora la posibilidad de sacarles fotografías a los trabajos más me dijo que no, que la única chance para sacar fotografías era en la exposición así que le dije que ya estaría viniendo a tomar fotos en esa ocasión. Sólo me permitió dar vueltas por las mesas para observar las producciones de los alumnos. Al respecto hice dibujos de los avances en los trabajos de los alumnos en cada clase.

23 junio 2004.

N 38. Durante la exposición del fin de ciclo 2003-2004, las autoridades que asistieron no me permitieron tomar más fotografías pues consideraban que ya había tomado muchas y “cómo iba yo a apropiarme del trabajo de la maestra”. Yo lo pensé al revés, es el trabajo de los alumnos el que iba yo a captar, los resultados del trabajo de la maestra. En especial, eran pocos trabajos de los alumnos de sexto grado. Cuando se me impidió fotografiar más trabajos, me dispuse a tomar nota de los trabajos al igual que lo hice en la exposición del ciclo anterior cosa que también me fue negada pues “no debía copiar las ideas ni trabajo de la maestra, se trataba de un plagio, sostuvieron”. La actitud de los supervisores era tajante así que tuve que retirarme pues me sentía incómoda por sus comentarios y además supe que ya no obtendría más de ese lugar.

Debido a las seis limitantes descritas directamente de las observaciones y notas de campo, la investigación tuvo que delimitarse a un tópico que pudiera trabajarse sin que éstas fueran un obstáculo para la obtención de conclusiones finales. Con base a algunas de las limitantes de la investigación uno se pregunta ¿qué es lo que impide que las autoridades permitan llevar a cabo investigaciones etnográficas? ¿qué situaciones están en juego que no quieren que sean descubiertas? ¿En que se basa la planeación de las actividades didácticas de la sección de enseñanzas artísticas? De antemano señalo que estas interrogantes no se discutirán en el presente trabajo, sin embargo, quedan en la mesa para que puedan ser reflexionadas.

Capítulo 3

Procesos en la enseñanza de las artes plásticas: problemáticas y soluciones

Los procesos en la enseñanza de las artes plásticas.

Existen diversas formas de abordar el conocimiento y de presentar a los niños experiencias que nutran su aprendizaje. Como se vio en el primer capítulo, varias han sido las formas de enseñar el arte, éstas se modificaron a través del tiempo de acuerdo con los diferentes contextos en donde se enmarcan los objetivos propios de cada una y con distintas profundidades en los conocimientos. En este capítulo voy a reseñar lo que sucedió durante las observaciones realizadas a la profesora de artes plásticas deduciendo de forma muy general, el proceso que ella sigue para la enseñanza de las mismas. Reitero que es la forma en que la profesora las enseña de acuerdo a sus características y el contexto que le rodea, pues como ella misma dice: “Trabajo diferente en la mañana pues son otras condiciones”. Con esto quiero decir que lo que se presenta no debe tomarse como una receta. Lo que aquí se presenta sin embargo, son situaciones que pueden aportar ideas para ayudarnos a quienes somos docentes, a orientar la forma de planeación de acuerdo a las características de nuestro grupo y sus propias necesidades.⁷

Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. En cualquier práctica profesional se comparten convicciones de acción que incluyen medios, instrumentos y lenguajes. La práctica profesional está inmersa en el marco de instituciones con características muy bien delimitadas. Sus prácticas se estructuran en términos de formas particulares, de unidades de actividad y son modeladas a nivel social e institucional, de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. Cuando un docente novel se integra a una escuela por vez primera, tiene que familiarizarse con el ambiente, saber las reglas con que se rige la institución, conocer los lenguajes e instrumentos de trabajo, para

⁷ Al final del trabajo se encuentran algunas sugerencias didácticas para la enseñanza de las artes plásticas.

poder compartir con sus colegas los puntos de vista desde la misma perspectiva (Schön 41).

Del mismo modo, cualquier persona ajena a las situaciones de una escuela requiere conocerlas para poder comprenderlas. “Los procesos de la clase sólo pueden ser comprendidos si se entiende su contexto. Lo que significa estudiar su localización en el tiempo y en el espacio y comprender el fondo organizativo y educativo en el que están inmersos” (Delamont 55). Por ello, para poder comprender este capítulo, es importante haber leído antes los otros dos ya que, en ellos, se enmarcan las características tanto de las artes plásticas, como de los contextos de las dos instituciones: la sección de enseñanzas artísticas y la escuela en donde se realizó la investigación, las características del grupo y de la docente que se observó.

Es común escuchar que cada maestro tiene sus propios estilos de enseñanza, es decir de acuerdo con sus características personales y profesionales, cada profesor crea rutinas con elementos que le funcionan. Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la *rutinización* de la conducta tiene un sentido. Las rutinas reducen la carga que supone el procesamiento de información para el profesor, mediante la dosificación y secuenciación de las actividades y la conducta predecible del estudiante dentro del flujo de la actividad. La enseñanza interactiva puede caracterizarse llevando a cabo rutinas bien establecidas. Al desarrollarlas, el profesor dirige la clase buscando datos, tales como la participación del alumno para determinar si las rutinas se desarrollan tal como se planificó. Esta dirección, será probablemente automática en tanto que los datos se pueden tolerar de forma aceptable. Sin embargo, si el profesor juzga que el dato está fuera de esa tolerancia, tiene que decidir si se precisa o no una acción inmediata. Si es así, dispondrá de una solución para tratar el problema. El profesor puede ejercer una acción basada en una rutina apoyada en experiencias previas. Si no se dispone de solución, el profesor reacciona de forma espontánea y, entonces continúa la rutina de enseñanza. Si no es imprescindible la acción inmediata, el profesor considerará si es precisa otra acción diferente después de la lección, o en programaciones futuras. El profesor almacena la acción en la memoria y sigue la rutina de enseñanza. Si no se necesita acción, el profesor entonces decide si almacena o no la información y continúa la rutina (Gimeno 403).

Gimeno cita a Doyle cuando dice que “Los profesores son reacios a cambiar su rutina aunque no se avance de la forma que se esperaba. Cuando hay cambios, se trata de

pequeños ajustes a la rutina y no de revisiones importantes” (405). La mayoría de los estudios aseguran que la toma de decisiones de los profesores no es muy concienzuda, durante la enseñanza interactiva [...] además, los profesores tienden a no evaluar de modo crítico las alternativas, en cambio sí buscan la confirmación de su elección (408).

En este capítulo, parto de las siguientes interrogantes ¿Cómo planea la maestra? ¿Con base en qué lo hace? ¿Cuál es el proceso del que se vale para la enseñanza de las artes plásticas? ¿Cómo evalúa el proceso? Como puede verse, se pretende mostrar los tres momentos fundamentales para llevar a cabo la práctica: inicio, desarrollo y evaluación para visualizar el contexto de la *praxis* de la profesora de artes plásticas y a partir de ello, conocer los retos a los que se enfrenta así como las soluciones que implementa durante el proceso. Por razones de organización, me remitiré a los tres puntos básicos mencionados para referirme a la organización del proceso de enseñanza: planeación, desarrollo y evaluación.

Características del proceso

Planeación

Una parte técnica que se considera fundamental para la realización exitosa de las actividades didácticas, es la planeación. Generalmente, en las escuelas primarias oficiales se les pide a los maestros de grupo que realicen, desde el inicio del ciclo escolar, su plan anual de trabajo basándose en un diagnóstico de su grupo. Para elaborarlo, los maestros tienen que tomar en cuenta características como la edad y aprovechamiento escolar de sus alumnos entre otros, con la finalidad de adecuar las actividades de acuerdo con las necesidades e intereses de su grupo en particular. Cada semana, los maestros realizan su planeación didáctica dosificando los contenidos que serán trabajados de forma gradual.

Un maestro responsable ve la necesidad de retroalimentar los temas en caso de que los estudiantes no hayan superado las expectativas. Es responsabilidad del director de la escuela, revisar esta planeación y verificar el desarrollo de los contenidos a fin de conocer los avances en cada grupo. En esta planeación, los maestros tienen que dar cuenta de los

temas, objetivos, actividades y recursos que han de utilizar para llevar a cabo las actividades con su grupo.

En el caso de la investigación con la profesora de artes plásticas, supuse que los profesores de artes plásticas llevaban cabo su planeación de la misma forma que los maestros de escuela primaria. Sin embargo, este supuesto no pudo ser corroborado ya que, cuando le pedí a la maestra la posibilidad de conocer su planeación didáctica, inmediatamente me dijo que eso no era posible; lo mismo sucedió cuando se lo planteé al jefe de enseñanzas artísticas. Estos sucesos me hicieron pensar en varias posibles causas: por una parte, la sección de enseñanzas artísticas no solicita dicho documento, pues no observé algún documento a la vista para dar las clases; incluso cuando fue la supervisora de la sección de enseñanzas artísticas a visitar a la profesora, no escuché referencia alguna al documento. La visita fue para supervisar el desempeño de la maestra, observar el trabajo de los alumnos y tener una plática amistosa con la docente misma que se extendió por más de una hora. Tal vez la experiencia de la profesora determina que la planeación no sea necesaria ya que conoce el programa de memoria como me lo dijera en uno de los encuentros, recitándome los temas que se trabajan en cada grado. Como se indicó en el capítulo anterior, el jefe de la sección me informó que no es necesario seguir el programa ya que el mismo es obsoleto. Cada maestro dijo, tiene la libertad de elegir las actividades que considere más adecuadas de acuerdo a las características y necesidades de su grupo. Una última razón, como también me lo dijera el jefe de la sección, es el temor a que les copien sus actividades, como ocurrió en el pasado reciente, al dar estas facilidades a una persona externa quien con dicha información, elaboró un proyecto a nivel nacional quitándoles todo el crédito a ellos.

Desarrollo

Didáctica y técnicamente, las clases tienen tres momentos: inicio, desarrollo y evaluación. El inicio es para dar una introducción a los alumnos acerca del tema de estudio y motivarlos a realizar las actividades para llegar al conocimiento. El desarrollo son todas las actividades que han de realizarse a fin de cumplir o lograr los objetivos propuestos en cada tema. El proceso culmina con la evaluación, ésta puede ser de forma continua, que es la más recomendable, o final, con la que el maestro podrá dar un juicio de valor acerca del desempeño de cada alumno. La evaluación no es privativa de los alumnos, con ella, el

maestro podrá darse cuenta del avance de los alumnos y podrá, de la misma forma, evaluar su desempeño averiguando si el problema de aprendizaje se encuentra en una deficiencia de los alumnos, o alguna falla didáctica en la enseñanza. Esto tiene que ser valorado por el profesor tomando en cuenta lo sucedido durante el proceso, esto es, durante sus tres momentos.

Para conocer el proceso que sigue la profesora en la enseñanza de las artes plásticas, se observaron sus clases de forma minuciosa pudiendo deducir de forma general que, la maestra, comienza el proceso de enseñanza con la explicación de la actividad de forma grupal, sirviéndose generalmente de gis y pizarrón como material didáctico. Les dice qué es lo que van a hacer y cómo quiere que lo hagan, esto lo explica una sola vez, aunque en ocasiones pregunta a los alumnos qué es lo que tienen que hacer para corroborar que le hayan entendido. La explicación tiene diferente durabilidad dependiendo del tema. Explicado el procedimiento, los alumnos comienzan a realizar el trabajo indicado por la profesora, el cual, regularmente, les lleva de dos o tres clases dependiendo su complejidad. De forma esquemática, la docente lleva a cabo el desarrollo de las actividades de la siguiente manera:

- Después de que la maestra da las explicaciones pertinentes, los alumnos se ponen a trabajar. Antes o después de la explicación, se reparten los cuadernos.
- La profesora o algunos compañeros entregan los trabajos o cuadernos que están guardados en la caja del grupo.
- Generalmente, después de dar la explicación, la maestra se sienta en su sillón, es entonces cuando algunos de los alumnos acuden con ella para preguntar si van bien y qué es lo que tienen que hacer. Ella los atiende uno por uno, A veces se forman, a veces rodean el escritorio en espera de su turno. En este caso, desconozco en qué orden los atiende.
- La profesora se desplaza por los lugares cuando los alumnos no acuden a su escritorio y da indicaciones según considera necesario.
- Los alumnos pueden hablar discrecionalmente mientras trabajan.
- Cuando la maestra hace un nuevo trabajo con un compañero algunos alumnos se acercan a ver lo que ella hace.

- Los alumnos imitan el modelo que hace la maestra en el pizarrón o tratan de copiar el trabajo del compañero en donde la maestra intervino para su realización.
- Al final, la maestra pide los trabajos o cuadernos de los niños así como el material que les prestó.
- La maestra cuida que el salón quede limpio y ordenado antes de que llegue el próximo grupo, por ello, indica a los alumnos que acomoden sus sillas y recojan (limpien) su lugar.

Evaluación

Durante las observaciones la profesora evalúa los trabajos de los alumnos emitiendo juicios de valor en cada caso. Para evaluar, la docente toma en consideración el producto terminado más no el proceso del mismo, ya que asigna la calificación cuando el trabajo está terminado y, en caso de que tenga que entregar calificaciones, según el avance que el alumno haya logrado en el mismo, como lo dijera en el encuentro inicial con el grupo en sexto grado:

11 Sept. 03

O 4. “Pongan atención porque les voy a decir como califico, califico trabajo, no asistencia ni material.”

Efectivamente, la profesora calificó respecto al avance que vio en los trabajos de los alumnos. No se observó que calificara a todos los alumnos durante la realización de los trabajos ni al final de las clases sino únicamente cuando terminaban. Emitir un juicio de valor hacia un alumno tiene un impacto dentro de cada uno, así mismo, es igualmente importante para la maestra, ya que como lo cita Gimeno: “Dentro de una concepción sistemática de la enseñanza la evaluación cumple una función insustituible de control, análisis y valoración de la calidad de los procesos y resultados de los programas, proyectos curriculares y sistemas educativos” (422).

Retos docentes

Los problemas que se encuentran dentro de un proceso de enseñanza tienen que ver con varios factores, algunos son gestados en la institución. En este caso, aunque la profesora pertenece a la sección de enseñanzas artísticas, tiene que dar cuenta de sus actividades a la escuela en donde está adscrita, misma que pertenece a la Secretaría de Educación Pública. Las normas de cada institución, los recursos materiales y humanos con que se cuenta, determinan que se den condiciones específicas en cada centro aunque estén normados por las mismas instancias. Los recursos humanos hacen la diferencia para llevar a cabo la norma y la cotidianidad dentro de las escuelas. Dentro de los recursos humanos se encuentran el maestro de grupo –en este caso la maestra de artes plásticas–, los alumnos como actores principales y todos aquéllos que se relacionan con éstos, como son la maestra de grupo, la directora de la escuela, la supervisora de artes plásticas y los padres de familia que muchas veces inciden de forma importante en el comportamiento de los maestros dependiendo de la forma en que se involucren con las situaciones escolares.

Los actores principales (maestros y alumnos) tienen cada uno sus propias características que les limitan o permiten su desenvolvimiento hacia distintas formas de solución de problemas. Enseguida se encontrará un cuadro que contiene las problemáticas que se obtuvieron del análisis de las observaciones y las soluciones que la profesora de artes plásticas les dio a las mismas. Para elaborar este cuadro se tomaron en cuenta las problemáticas que vislumbra la profesora muy independientemente de las que se observaron, ya que la docente da solución a las problemáticas que ella ve o para las que a ella representan un problema. En la columna solución, se encuentran las categorías a las que recurrió la docente. Al final, se presentan otras problemáticas que la maestra no vislumbra pero que tienen sus consecuencias dentro de proceso y que si la profesora hiciera algo al respecto, el proceso se vería modificado de alguna forma.

Cuadro 6.

Problema-solución

Problemática	Solución
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica <p>a) Alumno no entiende, manifiesta duda</p> <p>b) Verificar si entendieron</p> <p>c) No hacen bien el trabajo</p> <p>d) Calificaciones</p>	<p>M explica Alumno pregunta M pide ayuda de un alumno</p> <p>M pregunta “Contesten sólo los que yo les pregunto”</p> <p>M corrige e interviene en los trabajos de los alumnos</p> <p>M explica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos <p>a) No traen material</p> <p>b) Pérdida y/o robo de material</p> <p>c) Infraestructura insuficiente</p>	<p>M presta material y/o lo proporciona “Cuidan el material o traen el suyo” “Ya no regalo hojas” “Toman y regresan el plumón” Alumnos intercambian colores</p> <p>M pide que busquen sus trabajos M da material a alumno para que trabaje</p> <p><i>Implementar infraestructura adecuada</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina <p>a) Alumnos se golpean y/o se molestan</p> <p>b) Avientan cáscaras de naranja</p> <p>c) Cambios de lugar</p> <p>d) Cambian las tapas</p> <p>e) Prever que se pasen de listos</p>	<p>“No te lleves a golpes” Cambios de lugar</p> <p>Lo que dice la M para reprender a un alumno*</p> <p>M designa lugares M impide cambios de lugar</p> <p>Castigo sin clase</p> <p>M utiliza ejemplos para que no se pasen de listos* Uso anécdota</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Características del grupo <p>a) Se distraen, no ponen atención</p>	<p>Lo que dice la M para reprender a un alumno M pone ejercicios de brazos para que pongan atención Cambios de lugar “Los mando al suelo” “Saco niños del salón”</p>

* En estos casos hay diversidad de soluciones por lo que se puso nombre genérico.
las *itálicas* corresponden a notas de la autora.

A continuación, haré un breve análisis de las problemáticas citadas en el cuadro anterior, en el orden en que se presentaron y la forma en que fueron solucionadas. En primer lugar, presentaré los fragmentos retomados directamente de las observaciones, de forma que se pueda entender la situación y tratar de escudriñar el por qué del actuar de la profesora en la solución de cada caso. Al final, se hará un análisis retomando partes teóricas. El uso de las abreviaturas continúa siendo el mismo. Para el análisis recurrí algunas veces a una misma situación para trabajar distintos aspectos, ya que éstas podían ser analizadas desde distintos ángulos.

- Problemáticas pedagógicas

Todas las actividades que se realizan en una escuela pueden ser consideradas como pedagógicas porque inciden dentro de la enseñanza de las artes plásticas, se consideraron pedagógicas las que tienen que ver con la enseñanza de las mismas.

a) Alumno no entiende, manifiesta duda.

11 Sept. 03

O 4. Terminando de dar la explicación, Gloria pregunta “¿qué es lo que tenemos que hacer?” M: “si estabas atenta ya sabes lo que vas a hacer”.

Un alumno que no identifico dice: “yo no le entendí a la M”. El niño lo dice sin que la M lo escuche pues ella salió a dejar un material a la dirección de la escuela.

En los casos anteriores, la profesora no resolvió la duda de la alumna pues estaba molesta porque no le puso atención. Por el comentario del niño, se deduce que no todos entendieron; las razones pueden ser varias, sin embargo, la falta de comprensión de las actividades a realizar, nos invita a pensar en alguna otra estrategia para verificar que los alumnos hayan comprendido las explicaciones. Frente a esta situación, cabe hacer una reflexión sobre la forma como pensamos acerca de este problema ¿Corroboro que mis alumnos comprenden lo que les digo? ¿Me intereso por saber si me comprendieron? ¿Qué hago cuando mis alumnos no me entienden?

25 septiembre 2003

O 6. En la M6, Gloria que estaba sentada en la posición x1 preguntó: “¿qué tenemos que hacer?” La M contesta “¡Ya expliqué y pregunté que si alguien tenía duda y nadie me contestó!” “Es que yo no entendí”, dijo Gloria. Entonces la M repite nuevamente la explicación desde el puesto de observación donde nos encontrábamos.

09 octubre 2003

O 8. M: “¿Alguno no entendió algo de lo que expliqué?” Piri (x1 M3) dice: “Yo no entendí lo de la estrella”. La M borra la estrella cromática que ya había hecho y comienza rápidamente a explicar lo de la estrella cromática nuevamente.

En ambas situaciones a petición de algunos alumnos, la docente explicó nuevamente aunque esta vez de forma más rápida, lo que ya había explicado. En la observación seis, se puede conjeturar que la niña no escuchó cuando la maestra preguntó si alguien tenía duda. En el segundo caso, el alumno declaró abiertamente que no había entendido.

Es importante hacer notar que los alumnos se atrevieron a preguntar porque saben que hay apertura para ello. Los alumnos conocen bien a la maestra y saben que les permite hacer preguntas y expresar sus dudas, de no ser así, los alumnos hubiesen permanecido callados. Esto hace especial la situación ya que no es un fenómeno generalizado en todas las aulas. Aquí cabe preguntarnos: ¿permiso a mis alumnos aclarar sus dudas?, ¿cómo lo hago?, la forma en que lo hago ¿promueve que pregunten por sus dudas o los inhibe?

b) Verificar si entendieron. Algunos docentes se interesan por saber si los alumnos les entienden y hacen algo al respecto. La maestra pregunta durante la explicación o al final de la misma. ¿Qué clase de cuestionamientos hacemos a nuestros alumnos? Veamos qué hace la maestra en medio de la explicación de la estrella cromática:

09 octubre 2003.

O 8. M: “Si dividimos la estrella en dos (dibuja una línea que atraviesa la estrella de norte a sur pasando por el centro) de un lado quedan los colores fríos y del otro los colores cálidos ¿por qué fríos y cálidos?” Vuelve al repetir la pregunta anterior y nadie contesta. “¿Por qué creen? Miren, fíjense bien. ¿Qué color predomina en la lumbre?” Algunos alumnos contestan que el amarillo, el rojo y el naranja atropellándose las voces. La M asiente con la cabeza por las respuestas escuchadas. “Esos colores se relacionan con el calor. Cuando pensamos en hielitos ¿qué colores son los que pensamos?” Los alumnos comienzan a decir azul, gris. La M vuelve a asentar la cabeza y les dice a los niños: “A ver, si yo estuviera en un cuarto rojo y hace frío, ¿ya me va a dar calor?” Los alumnos dicen que no y la M contesta: “me voy a sentir sofocado”.

M: “Van a pensar qué colores son fríos y cuáles cálidos. Amarillo con azul resulta frío porque predomina el color azul primario. Amarillo con rojo resulta cálido porque predomina el color rojo primario”. Les muestra dos crayones amarillos de distinto tono, uno muy claro y el otro combinado con naranja. M: “No es lo mismo este (alzando el pálido) que este (alzando el más tono más fuerte), ¿cuál es más cálido? Este (levantando el más pálido) o este” (levanta el más naranja al mismo tiempo que baja el otro). “A ver, alcen la mano quienes dicen que este” (alza el claro) algunos alumnos levantan la mano.

“Levanten la mano quienes dicen que este” (levanta el más naranja) otros niños levantan la mano. “Pues siento decirles que los que dijeron que este (levanta el más naranja) están en lo correcto, el más naranja es cálido” Varios alumnos se ríen por el chascarrillo al igual que la M.

“Lo mismo pasa con el violeta y ¿por qué? Porque si combinamos el rojo con el azul nos da violeta. El violeta se hace con rojo y azul pero si a ese violeta le agregamos azul, son dos veces azul y uno rojo se forma el color lila pero si le agregamos más rojo al violeta, ¿qué color predomina en la suma? Si tengo arriba de estos tres ¿cuál hay más? Entonces el rojo de este combinación da rojo violeta. Les dije que este no es morado sino violeta. El violeta es el color de la violeta de Genciana y el rojo violeta es guinda o vino. Si se fijan, tenemos tres tipos de violetas, el que tiene más rojo será cálido y frío si tiene más azul. Me van a decir la persona que le pregunte” (la M quiere decir que sólo podrá contestar quien ella elija).

Como puede verse, en este caso, las preguntas son para apreciar si entendieron el tema de los colores fríos y cálidos y si los alumnos saben clasificarlos. La maestra va preguntando de manera que dirige a los alumnos hacia la respuesta correcta. Esto es, los enfoca hacia las respuestas correctas, “enfocar se refiere a una forma de hacer preguntas en donde los maestros dirigen a la clase hacia la respuesta correcta” según Delamont, la mayor parte de la clase los maestros se la pasan enfocando, de echo, los alumnos no sienten que el maestro enseñe si no lo hace (150).

c) No hacen bien el trabajo. Esta categoría surge al revisar las observaciones y ver cómo la profesora se preocupa por “corregir” el trabajo de los alumnos. De ahí inferí que la profesora ve como problema “dejarlos mal hechos” pues cuando la maestra considera que presentan errores u omisiones, interviene corrigiéndolos como solución, de otra forma, respetaría su trabajo y les diría cómo mejorarlo sin que esto fuera una imposición.

25 septiembre 2003.

O 6. La M hace un trazo en la cartulina de x3.

02 octubre 2003.

O 7. La M dice: “Naranja y luego amarillo”, le remarca con plumones el contorno de las figuras del cuaderno de Giovanni alternando los colores. (Modelado del trabajo)

La M corrige el trabajo de x3 de la M6.

13 noviembre 2003

O 9. La M se sienta en M4 a corregir un trabajo. Toma la goma y le está borrando pero como me da la espalda no alcanzo a ver.

La M se encuentra entre las mesas 1 y 2. Corrige a x1 de la M4.

15 enero 2004

O 11. Gloria caminando hacia la M, le dice en voz alta mostrándole el cuaderno: “Ya hice los tres círculos” la M le indica que ella pidió tres frutas no círculos. La niña se queda desconcertada. M: “No sé dónde andas”.

22 enero 2004

O 12. Adrián (x3 M3) le indica a la M que ya terminó. La M le dice que con la hoja delgadita contorneé las figuras que acaba de dibujar, que empareje muy bien la hoja, comienza a hacerle el contorneado para que vea cómo. (Uso del modelado).

La M está en el escritorio y dice: “Lo que estoy haciendo ahorita es...” (no escucho lo que dice) la M remarca con marcador de cera rojo por varias partes del dibujo de Adrián.

La M remarca algunas partes del dibujo de Eduardo (x4 M3) con su marcador rojo.

Silvia (x4 M6) también enharina su trabajo en su lugar. Se ve que la M le remarcó de rojo algunas partes. (No está definido si son sombras; más bien es como un efecto para darle más colorido al trabajo).

29 enero 2004

O 13. Juanis va con la M. La M le remarca su trabajo con crayón y le pone harina para que la reparta por todo el trabajo. Enseguida, Carmen le da su trabajo a la M quien hace lo mismo que con el trabajo de Juanis.

Ray le muestra su trabajo a la M. La M tiene lentes “aquí, ya le vas a dejar así ¿de dónde viene la luz?” Ray: “De aquí” M: “Pues no, ya me la pusiste aquí, tienes que cortarle así (La M le pone la muestra con el punzón) esta luz proyecta sombra aquí, le vas raspando ¿sí? Las rayas ya no se las pongas tanto. ¿En dónde llegaba tu mesa? ¿Por qué no le marcaste? Bueno, ahora ya ni modo. Fíjate bien, ahora le vas a hacer así. Aquí donde llega la sombra, hasta aquí” (la M le marca hasta dónde llega la sombra de la fruta en la mesa).

12 febrero 2004

O 14. La M regresa a su escritorio y modela en el cuaderno de Sergio (M1) la forma en que debe hacer su trabajo. Se oye a la M decir: “Pones el dibujo de tu papel por lo marcado con lápiz para que sepas por dónde están tus frutas y vas a trabajar”.

En los ejemplos, la profesora interviene en los trabajos de forma directa, sólo en una ocasión lo hace de forma verbal. La maestra utiliza el modelado: “Fíjate cómo lo hago para que lo hagas igual que yo”. Los alumnos piden la aprobación de la maestra todas las clases después de la explicación y hasta que terminan el trabajo. La buscan donde esté, ya sea en el escritorio o entre las mesas. Al decir de Delamont, “La primera estrategia de los alumnos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa, en términos de notas, trabajos eventuales o paz y tranquilidad.” Por ello los alumnos la buscan y tratan de agradar a la profesora y así obtener algún beneficio (144).

Al parecer, el papel de la maestra es corregir los trabajos de sus alumnos para que queden bien pues lo más importante es el desarrollo de la técnica y no el incremento de la autoestima ni de la creatividad, en este caso, la técnica es prioritaria.

d) Calificaciones. Las calificaciones son consideradas como otro problema que la profesora soluciona dando una explicación. Enseguida se presentan fragmentos de diferentes observaciones sobre la forma en que la maestra califica, para comprender la posición docente.

14 mayo 2003.

O 2. Cuando llegué a la escuela, me quedé por un momento fuera del salón y vi que no había alumnos de primer grado. La M estaba concentrada revisando los cuadernos de los alumnos, echaba una ojeadita y ponía una calificación.

11 setiembre 2003

O 4. La M les dice a los alumnos: “Pongan atención porque les voy a decir como califico, califico trabajo, no asistencia ni material”.

09 octubre 2003

O 8. Uno de los niños de la M3 le pregunta a la M: “¿Ya para la siguiente nos da calificaciones verdad?” M: “Acuérdense que debo dar calificaciones aunque no quiera” (Me pregunto por qué no le gusta y si es la primera vez que lo escuchan de la M).

En la observación 2 (O 2) se evidencia la forma en que la maestra evalúa y califica para dar a la profesora de grupo una calificación y ésta, a su vez pueda anotarla en la boleta de calificaciones. La profesora asigna la nota como requisito ya que, en la observación 8, da a entender que para ella es un mero formalismo.

En el primer encuentro del ciclo escolar 2003-2004 observación 4 (O 4), la docente indica a los alumnos la forma como va a calificar durante todo el año recordándoles que la calificación únicamente se basa en el trabajo. Con esto se refiere a que va a calificar lo que hagan, hasta donde hayan llegado, sus resultados serán acreedores a una calificación, la cual no está predeterminada, es decir, con algún criterio determinado o escala estimativa, sino que, la calificación que se asigna es a criterio de la profesora como se puede apreciar en las observaciones 2 y 8. Delamont señala que hay dos tipos de encuentro profesor-alumno: el encuentro inicial y el rutinario. El encuentro inicial es el primer contacto del maestro con sus alumnos y es en donde, generalmente, se establecen las reglas que han de regir las relaciones entre ambas partes a lo largo del año. “Estos primeros encuentros tienen

un significado crucial, no sólo para entender lo que viene después, sino para hacer posible en la realidad lo que viene después”. La docente aplica el criterio de evaluación sin ninguna otra consideración aunque como dicen: sobre advertencia no hay engaño (130).

La observación 8 muestra dos cosas: la primera es que algunos alumnos están al pendiente de sus evaluaciones y la segunda es que la profesora da a entender que no está de acuerdo con asignar calificaciones a los trabajos de los alumnos, pero que, tiene que hacerlo porque está señalado en los lineamientos de la institución donde labora. Yo me pregunto, si no está de acuerdo en asignar calificaciones ¿por qué no implementa otra forma de evaluar?, ¿por qué no va registrando el avance de los alumnos? Como se mencionó en el capítulo 2, la maestra atiende a todos los alumnos de la escuela, tal vez por ello le parece engorroso realizar una evaluación continua a “tanto alumno”. A continuación se encuentran fragmentos de las observaciones donde los alumnos se inconforman con la calificación asignada.

13 noviembre 2003.

O 9. Alguien le ha de haber preguntado a la M por las calificaciones porque dice: “A ver, voy a aclarar lo de las calificaciones. Muchos de ustedes tienen seis porque no terminaron el trabajo y de otros ni su cuaderno encontré, ¿qué les iba a calificar? Así que a varios les di de regalo el seis. Se escucha a un alumno decir: “Yo apenas lo compré.” M: “Ya no voy a recibir hojas sueltas. La próxima vez que evalúe sólo lo voy a hacer en el cuaderno. El que me entregue la hoja suelta tiene cinco en la boleta. Ya no voy a recibir hojas sueltas, sólo cuadernos”. Algún alumno hizo una pregunta a la M pues contestó en voz alta “Los cuadernos que sí están terminados tienen diez.”

La M se va a la M2 con x1, luego con x3 de M3, el niño le muestra su trabajo y la M le dice que ya. La M le califica con un marcador de cera rojo atrás del trabajo.

La M se encuentra entre las mesas 1 y 2. Corrige a x1 de la M4. Califica con un diez a Giovanni detrás de su trabajo.

La M le dice a uno de los niños: “Tú sí te mereces un diez absolutamente.”

Los alumnos no están de acuerdo con las calificaciones asignadas en el primer bimestre. Seguramente sienten que sí trabajaron y no lo ven reflejado en las calificaciones. La maestra resuelve dando una explicación. La respuesta que da respecto de las calificaciones denota que hay desorden con los cuadernos. ¿Cómo se puede evitar esta situación? Tal vez si se llevara un registro del avance diario de cada alumno la apreciación sería más justa, especialmente si recordamos que los ve solo una vez por semana. Las hojas en donde los alumnos realizan sus trabajos, muchas veces son entregadas sin el nombre de quien lo elaboró, lo cual provoca que los alumnos no sepan de quién son los trabajos y, en ocasiones, tomen uno que no es suyo pero que se le parece. Lo mismo

sucede con los cuadernos pues tampoco están forrados ni tienen datos de identificación. Este problema la maestra no lo resuelve pues ya resolvió la asignación de calificaciones y al no haber evidencia, los alumnos no pueden reclamar de forma adecuada.

22 enero 2004.

O 12. A ver, les voy a dejar una tarea. Tienen que buscarla en la biblioteca, un libro de arte o en internet. Quiero que me lo hagan en un cuarto de hoja bond. Van a buscar información acerca de un artista plástico mexicano. Artista de las artes plásticas” Alguien le dice a la M: “Y si no lo encontramos” M: “Y si no lo encuentran... sí lo tienen que encontrar. Es calificación. Cuenta como una participación más para su calificación, lo quiero bien limpio con su nombre y grupo. Los que tengan internet lo buscan en internet, en la biblioteca o un libro de arte de artistas mexicanos. Ya se pueden ir”. Los alumnos se retiran.

A pesar de que la profesora pidió la tarea especificando que era calificación, en la siguiente clase sólo acudieron cuatro alumnos, al final, cuando me despedí de la maestra, me dijo: “Ni cómo revisarles la tarea pero es que eran tan pocos que cómo”. De todas formas, en la última observación que realicé, una sesión después de estos acontecimientos, no hubo comentario alguno acerca de esa tarea. Esto puede provocar tal y como la maestra lo dijo en una ocasión, que los alumnos no le den seriedad a las tareas que se les piden al no exigirles que las lleven, ya que “lo que se dice, se cumple”.

16 octubre 2003.

N 16. Como entró una niña del grupo de la maestra Gabriela para pedir la lista con las calificaciones, le pregunté a la M la forma en que evaluaba, ella me dijo que califica alumno por alumno enfrente de ellos. Yo pensé: ¿cómo va a evaluar a estos chicos o cómo los evaluó si no van a tener clase y ya entregó calificaciones?

12 febrero 2004.

O 14. La M se dirige a Piri: “Y ¿qué pasó, vas a seguir buscando tu trabajo o vas a hacer algo? Recuerda que si no tienes trabajo no tienes calificación”. Piri: “Déjemelo hacer la próxima semana”. M: “No porque la próxima semana no vengo”.

La maestra sólo califica a los que van terminando que no es el grueso del grupo, así que para calificar a los que no terminan, procede como se vio en la observación 2, cuando tiene que entregar calificaciones.

23 octubre 2003.

N 17. Llegué a la hora del descanso y ví que hay cuatro niños en el salón de artes plásticas trabajando relieve en un jabón de untar. La M no estaba pero en cuanto llegó le pregunté acerca de esos niños y me dijo que son niños que estaban reprobados, que tenían cinco en la boleta porque no habían hecho el trabajo así es que lo estaban realizando. X3 se mete en la plástica y dice que ella sí lo había hecho. La M le dice que sí pero que cómo lo había hecho.

El permitir que la alumna reclame, significa que la profesora les da oportunidad de réplica, pues al no existir un registro, la maestra no puede constatar los avances y logros de los alumnos, cabe señalar que algunos alumnos repiten el trabajo hasta tres veces, ignoro si la profesora está o no enterada de ello. Quienes repiten los trabajos, generalmente lo hacen porque no están satisfechos con sus propios resultados. Probablemente, la profesora no tiene conciencia de la importancia de la evaluación a los alumnos tanto en lo individual como en lo general; ella no lo ve como problema pues lo resuelve asignando una calificación, misma que le pide la institución y ella cumple con el requisito. Al responder a los alumnos cuando éstos le reclaman de las calificaciones, ella se remite a que no cumplieron con lo que ella les pidiera desde un inicio del ciclo escolar.

Me llamó mucho la atención saber que la profesora estuviera trabajando con alumnos reprobados, en primera instancia porque era un hecho insólito, y en segunda, porque en el acuerdo 200 de evaluación (que es el que reglamenta la forma de evaluar en las escuelas primarias), señala que las actividades de desarrollo en las que se incluyen las artísticas, "deberán ser evaluadas considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición en el trabajo individual, el trabajo de grupo y de relación en la comunidad. Deberá asignárseles una calificación numérica que sea representativa del proceso mencionado". Según lo anterior, con que los alumnos tengan este tipo de experiencias, manifiesten interés y disposición de forma individual o colectiva, ya tienen un aprendizaje y con su sola presencia es más que suficiente. Sin embargo, en este caso, lo observado nos permite apreciar que si el trabajo no está terminado no hay una calificación. Al no haber un registro del desempeño diario del alumno, no hay forma de comprobar si éstos han o no realizado alguna actividad, ya que los trabajos y cuadernos se pierden o los mismos alumnos los rompen por querer hacer otro trabajo que les satisfaga más. Intrigada por la situación, investigué cómo era que la maestra estaba atendiendo alumnos reprobados de quinto grado.

30 octubre 2003

N 18. Mientras los alumnos de 5o, B estaban en su tiempo libre de educación física jugaban a los encantados, aproveché para acercarme con la niña que había tallado el carrito en el jabón para preguntarle que cómo había sido que estaban haciendo su trabajo en el recreo de forma extemporánea. Me dijo que le habían pedido otra oportunidad a la M. Le insistí en que me dijera de quién había sido la idea, si de la M, su maestro o de ellos. La niña me contestó que de su maestro de grupo.

Tal como lo había pensado, los alumnos no estaban ahí porque la profesora les hubiera llamado sino en atención a que el maestro les había recomendado que pidieran otra oportunidad y ella se las había dado.

- Problemática falta de recursos

a) No traen material. Quienes trabajamos en escuelas públicas, estamos concientes que, en mayor o menor proporción, los alumnos no cuentan con el material necesario para realizar sus actividades. Desde un simple lápiz y un cuaderno, hasta el material específico más económico. Los maestros nos vemos en la necesidad de resolver esta problemática para poder trabajar con nuestros alumnos. ¿Quién se pudiera imaginar una clase de artes plásticas sin material? Quizá podemos pensar en un imposible. Hay que recordar que la población de la escuela es de bajos recursos económicos. ¿Qué es lo que hace la maestra al respecto?

29 abril 2003

N 1. Cuando los alumnos se integran al grupo, enseguida la M comienza a repartir los cuadernos de trabajo que están guardados en la caja correspondiente al grupo.

El pegamento es proveído por la M. Les dice que tomen un pincel para aplicarlo en sus piezas al final les pide que lo laven y así puedan ocuparlo en otra ocasión, que si no lo lavan se echa a perder.

Uno de los alumnos echa a perder la media cartulina, la M le soluciona el problema dándole otra mitad a condición de que se la reponga.

Al final de la clase, la M me dice que el principal problema que tiene es la falta de materiales para trabajar pues es difícil que ellos los traigan.

Esta opinión fue expresada por la maestra de artes plásticas durante el primer acercamiento a la escuela, por ello, es importante hacer notar que en mi primer encuentro con ella señala la falta de material como un problema fundamental. Enseguida se encuentran fragmentos relativos a la falta de material.

07 mayo 2003

O 1. El alumno que había ido a lavarse las manos no tiene pincel para trabajar por lo que tenía las manos sucias, en cuanto regresa, la maestra le dice que le presta un pincel y que se lo entregue limpio porque si no, ya no sirve.

21 mayo 2003

O 3. Una alumna no tiene navaja. La M busca y encuentra una en un estante, se la da para que pueda trabajar con ella, no sin antes pedirle enfáticamente que se la regrese a ella personalmente.

18 septiembre 2003

O 5. Los niños de la M1 se paran y toman lápices de dibujo del lapicero del escritorio de la M.

Hay dos niños que no tienen su cuarto de cartulina y hasta ese momento (casi a la mitad de la clase) la M se da cuenta y les da el material. M: “es examen, no les voy a dar otra”.

Los alumnos saben que la profesora tiene sobre el escritorio un recipiente con lápices y muchas veces quienes no llevan, toman uno en cuanto entran al salón aún sin pedírselo. El problema es que luego no le regresan a la maestra los materiales –como me lo dijera en la nota de campo 17– “Aquí les presto el material pero se me va desapareciendo”. Este problema de pérdida de material no parece ser importante para la docente pues, en ningún momento, les comenta a los alumnos algo al respecto.

25 septiembre 2003

O 6. La M se pone a cortar cartulinas para dar material a los alumnos que no tienen cuaderno.

Giovanni le pide permiso a la M para ir por su sacapuntas al salón, ella le da permiso y no sólo a él sino que a varios niños del salón.

Uno de los alumnos pide permiso para ir al salón y traer su goma, la M le dice: “Yo tengo, entonces no vas a ningún lado.”

Me di a la tarea de contar cuántos llevaban cuaderno y cuántos no. (En total, llevaba contados 11 de 19 que no traían cuaderno).

Gloria se para a la M2 con Silvia para pedir sacapuntas.

Gloria le grita a una de sus compañeras de la M5, ¡Mi goma, pásamela! Al mismo tiempo una niña de la M6 le pide sacapuntas y ella le contesta. “No tengo, Silvia me lo prestó”.

Una niña de la M6, x3 pregunta “¿me puedo parar M?” pero como ve que ni la escucha, me ve y se ríe. La compañera que está en x2 de la misma mesa le pregunta “¿Qué quieres?” x3 responde: “un sacapuntas”. X2: “pues yo te lo presto”.

02 octubre 2003

O 7. Gloria se dirige a la M4 le dice a uno de sus compañeros: “Préstame tu sacapuntas y x1 de esa mesa le contesta: “No tengo”.

M: ¡Lápices y gomas por ahí! (Se refiere a que le entreguen el material que ella les prestó).

09 octubre 2003.

O 8. Uno de los alumnos: “M, ya terminé ¿y ahora qué?” “Yo les prometí que hoy les iba a traer unos plumones nuevos, ya los hay, les voy a dar por mesa los seis colores”. (Se comienzan a parar algunos alumnos) ella dice: “Yo se los voy a dar. Pásenme las charolas a la mesa, pongan las bandejas aquí”. Algunos niños se paran con las charolas de las mesas para dárselas a la M.

El alumno que llegó al último no tiene dónde trabajar. Entonces la M le busca material en donde pueda hacerlo dentro de la caja del salón M: “Esto ¿de quién es?” Alguien la ha de haber dicho de quién porque x1 de M1 responde: “Es que no pudo venir porque se enfermó”. M: “Aquí hay unos comenzados” (Se refiere a hojas de cuadernos en los que los compañeros comenzaban a trabajar en lo que traían su cuaderno de dibujo especial para la

materia. M: “¿Quién es Lalo?” Como nadie contesta, la M le da la hoja del cuaderno al niño que acababa de entrar y le dice que la ocupe por atrás para que realice su trabajo.

La M les dice a los niños que están jugando con las tapas de la M4: “Me hacen favor de quitar las tapas, la acabas de poner y está equivocada. Me cuidan el material, o lo cuidan o traen el suyo, es la última advertencia. No los dejen destapados porque se secan.

13 noviembre 2003.

O 9. Después de un mes de castigo por haber jugado con los plumones (para mayor información, ver en el inciso d (cambian las tapas), la maestra Sofi se mete apresurada al salón de artes plásticas para hablar con la M. Alcancé a escuchar que nada más había logrado reunir ese material, que ahí se lo dejaba y que poco a poco le iba a ir juntando más. Se despidió y salió del salón.

La M se dirige a los alumnos en cuanto están sentados y les dice: “Por fin nos volvemos a ver y espero que ahora sí vayan a trabajar. A mí no me gusta que traigan su material, prefiero traérselos porque sé que es caro. ¿A cuánto les costó cada plumón?” un niño grita por ahí: “Ocho pesos”. M: “¿Ven por qué prefiero traerles el material a pedírselos?” yo se que es caro pero se portaron mal y pues ni modo. Yo no les voy a prestar plumones porque se los dije. La M se acerca conmigo y me dice: “Lo que quiero que vean es que no es tan fácil, si uno les dice algo lo tiene uno que cumplir.” La M les pregunta a los niños desde su escritorio que quién va a usar los plumones, que qué dijo la maestra del grupo que si cada quien los suyos o que todos. El niño x1 M1 contesta que cada uno y Giovanni dice que todos, la M se va por lo que le dice Giovanni.

M: “A ver, este, pues no sé de que manera los van a usar (los plumones). Toman uno, lo ponen aquí (en una bandeja que depositó en M1) y después regresan”. Los alumnos se paran a tomar un plumón. Se escucha que alguien grita “Jessica, Yesca”. “¿Ya empezamos?” Pregunta alguien por ahí. Algunos alumnos salen del salón (imagino que por lápiz y goma pues la M ya no les va a prestar). Los alumnos que se quedan comienzan a trabajar. M: “Tienen que traer su cuaderno, ya no regalo hojas y ya no califico hojas, sólo cuadernos” algún alumno ha de haber arrancado una hoja de su cuaderno para darle a Francisco quien no traía cuaderno pues la M dice a un niño de la M1: “Te quedas tú sin cuaderno por andarlo regalando” dirigiéndose hacia el grupo la M reitera: “Toman un marcador y síganle y cuando lo desocupen lo vienen a dejar aquí (en la bandeja de la M1), lo depositas aquí para que lo cambien por otro”.

La profesora se enfrenta a dos situaciones problema durante esta observación, en primera ¿quién debe usar los plumones? Para resolverlo, cuestiona al grupo y encontrando posturas opuestas, se decide por la que beneficia a todos los alumnos. La segunda situación es ¿cómo los van a utilizar? Para lo que no pide opinión sino que decide la mejor forma de hacerlo. La forma en que la maestra resuelve es poco afortunada y provoca que los alumnos griten y se paren de sus lugares para poder conseguir los colores que necesitan.

13 noviembre 2003.

O 9. Hay mucho movimiento de los alumnos para ir por los colores que necesitan.

Piri toma la charola en donde se encuentran los plumones de la M1 y se los lleva a su mesa (M3). Al parecer nadie de esa mesa se da cuenta pues ni reclaman.

Se escucha a alguien decir: “Manuel, ni lo estás ocupando” Piri dice: “¿Quién tiene el azul claro?”. Se acerca a una mesa y lo va a pedir a alguien pero le dicen: “Ahorita después de Facundo sigo yo”.

Alguien dice: “¿Quién tiene el rojo?” Otro alumno dice: “El amarillo, el amarillo”, se escucha una interrelación de intercambio de plumones según el color que cada quien necesite.

Un niño de la M1 pregunta que quién tiene el azul y x6 de la M4 le dice que ella. El niño espera a que la niña lo desocupe para continuar con su trabajo.

Los alumnos continúan levantándose de a ratos e interactuando según sus necesidades de intercambiar los colores.

Piri (x1 M3) le dice a la M: “M, Juanis se llevó todos los plumones” (vi que tenía tres aunque debería tener sólo uno). M: “A ver tú, ven acá (diciéndole a Juanis) sólo toma uno y después tomas los demás”. X4 M6 también va a devolver el plumón pero la M le dice: “no, acaba de usarlo”.

Cualquiera que entrara al salón en ese momento, podría haber pensado que no había control de grupo o que la profesora no estaba, pero al conocer la situación, comprendería lo que estaba pasando, sin embargo, para la maestra esto no representa problema, pues forma parte de la solución para que los alumnos puedan trabajar. En esta situación, la maestra tuvo que actuar en el momento para resolver el problema, es decir, se vio obligada a que, de alguna forma, los alumnos compartieran el material que llevaban aunque, lógicamente, algunos que sí llevaron el material no estuvieron de acuerdo en compartirlo con los demás, aunque la maestra dio la indicación de que así lo hicieran. Como lo refiere Schön, para la concepción constructivista, el contacto del práctico con sus materiales, los juicios *in situ* y las improvisaciones –las formas de su reflexión en la acción- son imprescindibles para la competencia profesional (199).

Después del castigo, la situación de los materiales funcionó así:

08 enero 2004

O 10. La M les dice que van a escribir y varios niños le dicen que no tienen lápiz, les da permiso de ir por su lápiz (salen casi todos los alumnos, sólo se quedan tres).

La M dice que ella va a repartir hojas a quien no tenga su cuaderno.

15 enero 2004

O 11. Alguien le dice a la M “Yo no tengo cuaderno.” la M le dice: “Bueno, te esperas.”

X1 M1 va a la M6 y le pregunta a Silvia (x4) “¿no tienes que me prestes goma?” la niña le dice que no y él se regresa a su lugar.

22 enero 2004.

O 12. La M pregunta en voz alta “¿quién más quería hoja?” dos niños de la M4 (x2 y x4) dicen que ellos pero la M no los escucha. Uno de ellos, Ricardo (x2), tiene una hoja arrancada que le había dado uno de sus compañeros. Se da cuenta de que yo lo se, esconde la hoja en su asiento y se para junto con su compañero para que la M les de un cuarto de cartulina.

Se piden colores entre compañeros de diferentes mesas.

Sergio (x3 M1) pregunta no se qué y le pide una hoja delgadita a Ángel (x2 M1).

29 enero 2004

O 13. La M le da a Raymundo un punzón y le explica pero no alcanzo a escuchar pues habla muy bajito. Raymundo: “¿Con mucho cuidado M?”

12 febrero 2004.

O 14. Ángel está entre las mesas 3 y 4 se escucha que dice “que suerte tiene Sergio, yo no encuentro mi trabajo.” La M comienza a revisar los trabajos que hay en la caja y pregunta en voz alta de manera que todos la escuchen “¿quién es Eduardo?” Le dicen que no vino. La M continúa: “Giovanni” y lo guarda. Cuando encuentra uno que no tiene nombre le dice a Ángel: “mira, ¿no es este?” Le da el trabajo y le dice que lo termine.

Como puede verse, en todas las situaciones presentadas, se hace patente la falta de materiales. La maestra decide que, para solucionarlo, es pertinente proporcionarles lo que hace falta. No importa que los alumnos no lleven cuaderno ya que se les da material donde trabajar. Al parecer, la profesora no se ha percatado de que su forma de actuar acarrea otros problemas como cuando no tiene material para prestarles les permite ir al salón por su lápiz y goma; esto ocasiona que los alumnos retrasen la elaboración de su trabajo. Durante las observaciones no se vio voluntad, por parte de la profesora, para resolver la problemática pues, muy seguramente, para ella no representa problema alguno.

La profesora se siente con la responsabilidad de dotar de materiales a los alumnos, recordemos que éstos cuentan con bajos recursos económicos, por lo que ha tomado esta postura al no recibir respuestas favorables por parte de la comunidad. Ella resuelve el problema administrando los materiales que los alumnos pueden trabajar sin pretextos. Cabría preguntarse los efectos que tiene el dotar de material a los alumnos, esto es, resolverles el problema a veces puede resultar contraproducente. Hay otras alternativas como el utilizar otro tipo de materiales menos costosos o hacer labor con los padres de forma que contribuyan de alguna manera con los materiales de sus hijos pues se sabe bien que “no se aprecia lo que no te cuesta”.

b) Pérdida y/o robo de material.

La falta de recursos no solamente se daba porque no lo llevaran sino porque “desaparecía”, esto es, los alumnos no encontraban el trabajo que habían guardado en la caja de su grupo.

13 noviembre 2003.

O 9. Alguien le indica a la M que le falta algo pues no lo encuentra en la caja de su grupo. Ella le contesta: “Yo no agarro ahí, los únicos que agarran son ustedes.”

La maestra no interviene de ninguna manera para solucionar el problema del alumno sino que deja al niño que solucione su problema deslindándose de alguna responsabilidad con su comentario.

08 enero 2004

O 10. Después de que la M termina de explicar conceptos, dice que va a repartir hojas a quien no tenga su cuaderno. Uno de los alumnos hace el comentario de que le robaron su cuaderno porque no está en la caja. La M no hace comentario alguno al respecto ni nadie lo hace, el niño dice: “Rateros”.

29 enero 2004

O 13. Miguel regresó a la mesa y le dijo a Raymundo “Hay que hacer otra sandía porque la mía se me quitó” (el niño se refería a que no lo encontraba). Después de un rato le dice a Raymundo “mi trabajo no está”. Raymundo: “¿Ya lo buscaste bien?” Miguel: “Sí, y no está”.

Diez minutos más tarde, Miguel le dice a la M que su trabajo no está. La M le dice que si ya lo buscó bien y el le dice que sí, que no está.

En la observación 13, sólo acudieron cuatro alumnos a la clase pues hubo junta con los padres de familia y éstos decidieron llevarse a sus hijos en cuanto terminó. Miguel primero recurre a un compañero y después a la profesora quien no soluciona su problema. El niño se nota como desencantado por no haber encontrado su trabajo y no trabaja hasta después de que la maestra los llama a los cuatro al escritorio para explicarles a detalle la técnica de esgrafiado, es entonces cuando le da un cuarto de cartulina para que pueda trabajar.

12 febrero 2004

O 14. Ángel (M1) y Gloria (M2) van a buscar sus trabajos en una caja puesta en el piso. Al no encontrarlos, van a sacar otra caja del anaquel, pues el primero no encuentra su cuaderno y la segunda no encuentra su trabajo.

Después de que la mayoría de los alumnos tomó sus cuadernos para ponerse a trabajar, Piri dice “Ay M ya me la robaron” M: “¿Qué te robaron?” Piri: “Mi hoja”. La M no contesta.

Luego de un rato Piri dice: “M, son bien rateros. M, son bien rateros (lo dice tranquilo pero en voz alta) mi hoja sí me costó”.

Piri: “Ya me robaron mi hoja ¿hago otra?” M: “Toma una hoja de las de la caja” Piri toma una hoja de las de la caja y dice: “Este se parece”. Lo toma y se va a su lugar a trabajar.

Como no encuentran su trabajo, la M les dice a Gloria y Ángel que hay otra caja en el piso, que busquen ahí sus trabajos.

Ángel está entre las mesas 3 y 4 se escucha que dice “Qué suerte tiene Sergio. Yo no encuentro mi cuaderno”. Se dirige a las mesas y en la M5 les pregunta “A ver, déjame ver cómo es tu cuaderno. Cecilia (x4) le pregunta que si se le perdió y él le dice que no (realmente él quiere verificar que alguno de sus compañeros le haya tomado su cuaderno; como ve que en esa mesa no está, se dirige a la M6 y hace lo mismo) le dice a Jessica que el cuaderno que ella tiene es el de él. Ella le dice que no y le muestra el cuaderno (sin forrar como todos los demás) tiene su nombre con apellidos con letra grande con plumón azul. El niño ya no insiste y se va a otras mesas.

Al rato, Ángel (x1 M1) que no tiene nada que hacer, está por el estante pateando la pared. La M le dice: “bájate de ahí chaparrito”. Ángel dice en voz alta “¿quién me regala una hoja por favor?” No se escucha que alguien le de respuesta.

La M comienza a revisar los trabajos que hay en la caja y pregunta en voz alta de manera que todos la escuchen “¿quién es Eduardo?” Le dicen que no vino. La M dice: “Giovanni” y como se acuerda de quién es, lo guarda. Cuando encuentra uno que no tiene nombre. Se lo da a Ángel para que trabaje con él. M le dice a Ángel: “mira, ¿no es este?” Le muestra uno y él lo toma para terminarlo. Alguien la pregunta algo del trabajo y él contesta “Con uno que me ayudaron a hacerlo” se acerca Piri a verlo y le dice que es de él. Lo toma y se lo lleva a la M. Le dice que ese trabajo es de él. La M lo revisa y le dice que no tiene nombre y que como él no lo tomó que se lo había dado a su compañero para que lo terminara. M: “No acaban una cosa y ya comienzan otra”. Piri le deja su trabajo a su compañero y sigue con el que está haciendo.

Como puede verse, en esta clase son varios los trabajos extraviados. En todos los casos, la profesora interviene para ayudar a los alumnos. Cuando Piri le hace notar que le robaron su cuaderno no comenta nada, tal vez reflexiona sobre lo que está sucediendo. Las soluciones son que busquen en otro lugar y que tomen trabajos de otros compañeros. Cuando Ángel busca su cuaderno es evidente que ninguno de los alumnos tiene forrado el suyo. Tal vez la maestra no le da importancia a esta cuestión pero creo que se pueden evitar muchos problemas si se enseña a los alumnos a ser ordenados y organizados. Finalmente, la profesora resuelve el problema de Ángel dándole un trabajo inconcluso, al parecer abandonado. Si se analiza con cuidado, la docente pasa por alto la pérdida del cuaderno situación que de continuar así, puede generar un problema de mayores dimensiones al evitar tomar medidas preventivas, pues al no tener su trabajo, los alumnos optan por no trabajar provocando indisciplina.

c) Infraestructura insuficiente. El problema de la falta de infraestructura se detecta cuando la maestra opina sobre su nueva aula en el edificio “A” y durante la clase de “cómo darle volumen a las figuras principalmente”.

18 septiembre 2003

O 5. Le hice la pregunta a la M de si le gustaba su nuevo salón, ella me contestó: “Pues yo quería uno de los de allá que están cerca de los bebederos pero la directora me dijo que

aquí y pues ni modo. A mí me gustaba allá porque cuando los niños utilizan agua yo los vigilo pero como ya quedé tan lejos, no los puedo cuidar así que si dejan sucio o algo por el estilo no es mi problema, es suyo y ni modo".

15 enero 2004

O 11. M: "Si le quiero poner volumen (a un círculo) ¿qué es lo que tengo que hacer?" x1
M1 "Estamos como con la cabeza rellena". M: "Sí, nosotros nos vemos pachoncitos gracias a la luz. Si yo me pongo aquí (se coloca debajo de la lámpara que está cerca de mi puesto de observación) me da más intensidad aquí, bueno, aquí no se nota mucho por la luz de afuera pero si tuviéramos cortinas negras se vería mejor."

La profesora se da cuenta de que las condiciones no son óptimas para trabajar, pero en el primer caso, o no le hizo notar a la directora la importancia de estar cerca de los bebederos o no pudo convencerla. En el segundo caso, la maestra se da cuenta de que no puede demostrarles a los alumnos los efectos de la luz. Esto evidencia la improvisación y la falta de planeación para dar el tema de forma adecuada para que, pese a las condiciones con que se cuenta, se implemente alguna alternativa más adecuada.

- Problemática de la indisciplina

Un problema que tiene que ser resuelto de inmediato es el de la indisciplina. Los maestros en ejercicio saben que si no hay disciplina, no hay nada, pues es difícil trabajar sin ella. Plaza señala que la disciplina supone una garantía de convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa así como las bases de un buen proceso de aprendizaje (25).

Al respecto, desde el primer encuentro con la maestra, ella coincide con las opiniones anteriores con el siguiente comentario:

29 abril 2003

N 1. La M justifica su actitud autoritaria por ser la única forma para que los alumnos obedezcan porque, de otra manera, si es muy considerada, no habría control de grupo y así con su actitud de "ogro" trabajan bien, sin problemas.

La profesora da a entender que es severa y rígida con los alumnos, porque es necesario. De la actitud que ella adopte en el grupo, dependerá que pueda controlar las situaciones que se presenten. Algunos se refieren a la disciplina como la parte más importante del éxito dentro del grupo. La disciplina puede ser manejada de distintas formas, cada maestro tiene su propio concepto de ella. Algunos se guían estrictamente por las reglas de la institución en donde laboran, otros hacen uso de su buen juicio. Delamont

señala que los profesores varían mucho en sus definiciones de conducta aceptable y cantidad de control que necesitan para enseñar con éxito, los alumnos llegan a notarlos, los maestros tienen que hacer uso de su capacidad para imponer su definición de orden sobre los alumnos (86).

En el cuadro 6, saltan a la vista diversas situaciones que repercuten en la indisciplina del grupo como que: alumnos se golpean, se molestan, hacen travesuras, se cambian de lugar, en una palabra se pasan de listos. Si la maestra sale del salón, los alumnos actúan como aquel dicho: “cuando el gato está ausente, los ratones se divierten” Como la travesura que se refiere en el cuarto inciso. ¿Qué hace la maestra para resolver el problema de la indisciplina?

a) Alumnos se golpean y/o se molestan. Existe un uso frecuente de faltas de respeto entre compañeros, hay agresión dentro del aula; tal vez así sea como se tratan en ese medio pero, ¿qué hace la maestra al respecto?

07 mayo 2003

O 1. Una alumna se queja de que un compañero está agrediendo verbalmente así que la M interviene diciéndole al niño: “Acuérdate que para los que dicen groserías tengo cepillo y detergente”.

Cuando un niño golpea a una de sus compañeras, la M dice: “Yo creo que en tu familia se comportan igual que tú”. Un alumno le dice a la M: “¡Repruébelo!”. La M le dice al ofensor: “Deberías hacer conciencia de que a nadie se le pega”. El alumno contesta: “Pues ella M”. M: “Ya cállate, así te vamos a hacer a ti también, vas a ver”.

En estas dos situaciones, la profesora habla con los alumnos para que cambien de actitud. En la segunda situación, la maestra opta por detener su opinión pues al parecer el alumno no comprende lo que ella le dijo.

18 septiembre 2003

O 5. Se escucha que la M pregunta con voz fuerte: “¿Quién te está molestando? ¡Cámbiate!”. “Yo no lo estoy molestando (argumenta un niño de la M2) no me gusta rezongar pero...” M: “Pero rezongas. Tú trabajas bien pero si te dejo con esos dos no trabajas, no avanzas. Así sí vas a trabajar.”

M dice hablándole a la niña de colitas de la M4: “No te llesves a golpes, el día que te den un golpe no vas a estar nada contenta”.

El cambio de lugar es una opción que la maestra utiliza cuando hay problemas de conducta entre compañeros. La maestra no sólo cambia al alumno sino que explica el por

qué lo hace. Igualmente habla con la niña para que se dé cuenta de las consecuencias que puede tener de continuar con su actitud.

25 septiembre 2003

O 6. M: “¡Siéntense por favor! Sigues explicando tú y yo me callo” (refiriéndose a un niño de la M3.) Un niño dice: “El simio se está moviendo”. M: “¡Cállate, no quiero apodos!”

La maestra interviene ante el insulto del niño a su compañero indicando de forma clara lo que espera del alumno, su respuesta es corta.

02 octubre 2003

O 7. Gloria (x6 M6) va hacia la M3 y comienza a quejarse de sus compañeros, en especial de x1. La M le dice: “Bueno ¿tú qué haces allá? Tú te vas ahí y tú te callas” (le dice a un niño que contesta no se qué). La M dirigiéndose a Gloria le dice: “A ti te mando a tu lugar y a él le estoy hablando. A ti te rechazan y ahora tú rechazas”.

La maestra pregunta a la niña de manera que entienda, que por no estar en su lugar se ha ganado problemas con sus compañeros. Resuelve enviándola a su lugar y recordándole que ella es rechazada por el grupo y que hace lo mismo de lo que se queja.

02 octubre 2003

O 7. Niño M3 se para a M2 a pegarle a Francisco.

Una de las niñas le chismea a una de sus compañeras: “El te dijo que tenías un color (u olor) muy feo” (no alcanzo a distinguir a cuál de las palabras se refieren).

Gloria está observando el pizarrón muy de cerca. X1 de M4 le pica con el lápiz en la espalda, ella se voltea y pregunta “¿Quién fue?” Nadie le contesta y continúa viendo el pizarrón. El mismo niño le vuelve a picar pero ahora en la pierna. Pica y avienta cosas (al parecer son papelitos) a Gloria.

En las tres situaciones anteriores, los alumnos se faltan al respeto, la maestra no se da cuenta así que no hace nada al respecto pues los alumnos no la informan de lo sucedido.

02 octubre 2003

O 7. Francisco, “Cacaroto”, dice uno de los niños. La M le dice al niño que habló que se aplaque, que si no, la próxima vez lo manda al suelo.

Para terminar el problema con el alumno, la maestra advierte que, de seguir así, tendrá que ponerlo en el suelo, su advertencia da resultado pues el niño ya no continúa molestando.

02 octubre 2003

O 7. Ahora se acerca x3 de la M5 (gordo güerito) al escritorio. x2 de la M1 dice: “Ah, mira el gordito”. La M le interrumpe y le dice, “Ya deja de jugar chaparrito, si te estoy viendo”.

La maestra se da cuenta de que hay problemas de actitud con un alumno y le invita con su frase a que se comporte pues lo está vigilando de cerca.

09 octubre 2003

O 8. Un alumno se está refiriendo a uno de sus compañeros con malas palabras.

Algo le presta la maestra al niño en cuestión y un niño que no identifico dice: “No le preste, es bien ratero.” La M voltea a ver al niño que habló con mirada de enojo y le dice: “Ya te callas”.

M: “Oye hijo, (dirigiéndose al último que llegó): “Tu cartera está en el suelo”. De la M1 se escucha que dicen: “Tiene mucho dinero” M: “¡Déjenlo!, tendrá mucho dinero pero cartera tendrá sólo una”.

Un niño de la M4 dice: “M...cállate no nos dejan concentrar” (en la M4 están platicando mucho).

Un alumno se está refiriendo a uno de sus compañeros con malas palabras. M: “puedes hablar de algo sin estarle diciendo peladeces.”

En estas situaciones, la profesora detiene el problema invitando a que guarden silencio. Así mismo, explica su punto de vista para que los alumnos dejen en paz a su compañero. De la misma forma, un niño que no puede trabajar, se queja y calla a sus compañeros. En la última situación, la maestra da su opinión para que el niño piense lo que está haciendo.

15 enero 2004

O 11. Giovanni (x2 de M3) le dice a la M: “Mire M lo que Gloria le iba a hacer a mi trabajo”. Le muestra un rayón azul que pasa por toda su hoja y voltea a ver a la M entreteniéndose en lo que voy hacia las mesas uno y dos. La M dice que se ocupe en trabajar a quien da la queja pues Gloria dice que no es cierto.

29 enero 2004

O 13. Ray le dice a la M: “¿Ya oyó cómo me está diciendo?” (Se refería a algo que le decía Miguel) M: “Sí estoy oyendo” (no supe a qué se referían, yo no escuché nada). Raymundo: “si yo no quiero” Miguel: “te pego”, Raymundo: “Ay, yo qué”. M: “Ya sepárense los dos”. Raymundo: “le digo que se vaya”. M: “Si no se trata de ver quien manda. El que no está a gusto se tiene que ir.”

12 febrero 2004.

O 14. Miguel (x4 M4) le pega a Raymundo.

Juanis le dice gritando a la M desde su lugar “M, este Facundo (x1 M4) me picó mi ojo”. M: “¿Por qué Facundo? Ven acá”. Facundo: “Está bien su ojo”. Facundo se hace el desentendido y la M ya no insiste, continúa trabajando con los alumnos del escritorio.

La M le dice a Estefanía quien está frente a ella en el escritorio: “No, es que tienes que sacudirlo, pero aquí pegadito al salón”. Facundo (x1 M4) le avienta un papel a Estefanía desde su lugar, y se voltea de manera que ella no vea quién fue. Ella voltea, al no detectar quién fue, se vuelve a voltear hacia la M pero no se enoja pues se queda callada.

Facundo pica a uno de sus compañeros, el niño voltea y Facundo le dice, “Yo te piqué ¿Y?”.

Piri va con Carmen (x2 M5) y le dice: “Tú no deberías estar aquí, no sabes nada. Tú no deberías estar aquí, no sabes nada, “burra””.

La M está con algunos alumnos en el escritorio, le pregunta a Gloria que si ella trajo yogurt. Gloria no contesta. Al parecer la M se encontró un yogur y se lo ofrece a Gloria. M: “cómetelo Gloria, no lo tiren”. Algo dice Sergio para ofender a Gloria. La M: “sus bobadas allá en su salón”. Algo le dice Sergio y la M le contesta “Sí, te portas como patán”... (como Sergio sigue hablando de Gloria) la M le dice: “Yo creo que estás enamorado de Gloria, por eso no te la quitas del pensamiento” Sergio: “¡Que asco!” M: “Pero no la olvidas”.

En las observaciones 11 y 13, la docente hace comentarios y da su opinión de tal suerte que los alumnos cambien de actitud. Tal vez como los alumnos se tranquilizan, la profesora no continúa reprendiéndolos o haciendo algo para solucionar definitivamente el problema pues éste ha sido detenido. En la última observación, aparte de utilizar las mismas formas de solucionar el problema, hay varias situaciones que la maestra no detecta y obviamente no hace algo por solucionarlas. Estas situaciones, sobre todo la de Piri, demuestran que hay un abandono del trabajo con los valores de los alumnos, sobre todo el de respeto.

En La disciplina escolar, Watkins y Wagner analizan la situación de la disciplina en tres niveles: el de la escuela en su conjunto, el del aula y el nivel individual. Creo que es muy acertado tomar en cuenta estos tres niveles ya que influyen, unos más que otros en el control y desarrollo de medidas en torno a la disciplina. Cada uno aporta elementos que nutren la situación de manera que cada una sea distinta, se tensen y conjuguen los elementos creando distintas redes de significado en los actuantes, los precursores de la disciplina y los disciplinados a través de distintos mecanismos (19).

De lo que se pudo observar, hablando del nivel escolar, la maestra goza de cierta autonomía al establecer sus propios límites de control. No se observó que la directora incidiera en el tema. Sin embargo, la profesora sabe que está dentro de una institución que tiene reglas y límites las cuales debe de respetar y acatar. En el aula, la maestra tiene todo el control, define sobre la marcha cuáles son “sus expectativas y límites de tolerancia hasta conseguir que sus definiciones sean aceptadas” (Delamont 85). La maestra elige lo más adecuado de acuerdo a su experiencia y contexto situacional. En el tercer nivel, la maestra se mueve dando indicaciones de forma individual según lo requiera cada alumno. Consigue que los alumnos detengan las situaciones de indisciplina llamando la atención de forma específica a quienes la estén provocando dentro del contexto grupal y en casos especiales,

habla aparte con el alumno que ocasiona problemas de conducta fuera del salón al final o en medio de la clase.

La mejor forma de mantener la disciplina, es creando un ambiente en donde el respeto entre todos los miembros sea un objetivo de práctica cotidiana, en donde el maestro deberá poner el ejemplo para ganarse el respeto de sus alumnos y, consecuentemente actúen en concordancia. El diálogo, los acuerdos y las negociaciones han de ser los medios por los que se arreglen las diferencias. Plaza, en sus determinantes de la disciplina en cuanto al docente dice: “La resolución de conflictos en clase puede muy bien definirse como un canal de doble sentido, de análisis y de negociación”. Esto requiere del profesor una actitud abierta con respecto a lo que está ocurriendo, indagar con los alumnos lo que sucede, escuchar con atención lo que quieren decir. Este autor sugiere que sean los maestros quienes resuelvan los problemas en lugar de enviarlos a la dirección para que lo solucione otra autoridad y, por último, ayudarse de la flexibilidad en la normatividad al evitar aplicarla al pie de la letra según requiera cada caso especial (183).

b) Avientan cáscaras de naranja. En una clase donde la maestra tiene gripa, algunos alumnos comienzan a aventar cáscaras de naranja:

02 octubre 2003

O 7. De la M1, x2 y x1 avientan cáscaras de naranja a la M3. Observo a x2 de M1 y le hago una seña de que no lo haga, como que se detiene pero al momento me ignora y continúa aventando las cáscaras. La M dice: “No se estén aventando las gomas”.

Como ya se le había acabado el “parque”, x2 de M1 se para a recoger las cáscaras de naranja para seguir aventándolas. Juegan a aventarse las cáscaras entre las mesas: uno, dos, tres y cinco.

Los niños de la M1 están aventando cáscaras de naranja.

La M dice: “Te especializas en la lata ¿verdad? Gloria, te sientas en tu lugar”. Gloria responde: “Es que tiene mi hoja”. (Continúan los mismos niños de hace rato en el escritorio pero no alcanzo a ver qué están haciendo.) “¡Ya dejen de aventar cosas, ya por favor!” La M le dice a x1 de M3, “Te paras y le das la hoja”.

La docente recurre en este caso a llamarles la atención a los alumnos. Es difícil que estando enferma y atendiendo un sin fin de actividades, la profesora pueda tener todo el control de la clase. Al final de ésta me dijo al oído como si fuera un secreto: “A ver si con este grupo que es más tranquilo sí puedo trabajar.” Este comentario indica las diferentes características de cada grupo de las cuales hablaré más adelante aunque ya fueron tratadas ampliamente en el capítulo anterior.

Como es evidente, a la vista de la maestra se escapan muchas situaciones y estoy segura de que de mí, como observadora novel, también. Sin embargo, se reitera nuevamente la dificultad y complejidad de trabajar con un grupo, pues si no logra uno la atención de los alumnos hacia las actividades, estos se distraen realizando otro tipo de cosas que inciden en la indisciplina y falta de trabajo.

c) Cambios de lugar. La profesora, desde el encuentro inicial designó lugares, antes de que entraran al salón. No se con base en qué criterio pero me imagino que es para controlar la disciplina en el grupo. En las primeras sesiones cuida que no se cambien de lugar, incluso invita a los alumnos a que denuncien este hecho. Enseguida se encuentran situaciones que involucran el cambio de lugar, ya sea hecho por los alumnos o promovido por la maestra.

11 Sept. 03

O 4. Giovanni (x4 M6) se cambia con todo y silla a la M3, la M se lo impide y lo regresa.

Mientras la M no está M6: Giovanni se dirige a M3, regresa por su sillita y se pasa a la M3 junto a m3 con el pretexto de que le rompieron su hoja, me volteo a ver y me explica.

M4: m5 se cambia porque está muy molesta con los compañeros de su mesa y se cambia con su silla a la M6 junto a x6.

18 septiembre 2003

O 5. La M pasa a m5 a la M5 y a una niña con un chongo de la M2 la pasa a la M3. Giovanni se queja de que haya sentado a una niña en su mesa, la M le dice: “No te va a dar lata, es una niña tranquila”, (la niña no se ve contenta de que la hayan cambiado de lugar pues hace caras de desagrado más no dice nada, se sienta y se pone a trabajar, ella es la única del salón sentada con puros varones).

La M pasa al niño que llegó tarde a la M4. Él no está de a cuerdo y le reclama a la M, ella le dice que no es por él sino por los demás niños que hacen que se comporte mal. Que a ella le gusta cómo trabaja él pero que si lo deja en ese lugar, no avanza.

Se escucha que la M pregunta con voz fuerte: “¿Quién te está molestando? ¡Cámbiate!”, “Yo no lo estoy molestando (argumenta un niño de la M2) no me gusta rezongar pero...” M: “pero rezongas. Tú trabajas bien pero si te dejo con esos dos no trabajas, no avanzas. Así sí vas a trabajar. (El que estaba en la esquina inferior derecha de la M2, lo pasa a la M4).

En este último párrafo, la maestra cambia al alumno por problemas de disciplina, explicándole el por qué de su resolución.

25 septiembre 2003

O 6. Los alumnos terminan de acomodarse y se escucha a alguien que dice: “Cámbieme porque me cae gorda.”

Me van a hacer dos figuras. Ven para acá (llama a h1 M1). ¡Que vengas para que te sientes aquí, sin silla! No te va a pasar nada. Obedece". Se escucha que dicen: "ye simio te habla la M". M: "Déjenlo en paz". Uno de los alumnos le dice a la M: "quítele la mochila, sólo así entiende". M: "no le voy a quitar nada". (Ya que el niño se sienta a los pies de la M2, justo frente al pizarrón, la M continúa).

M: A ver chaparrito (a un niño de la M3), ven para acá, siéntate aquí". Lo sienta en el piso bajo la M2 frente a la M. Cambia de lugar al niño que estaba en x3 M1 a x3 M5.

En la observación 6, la forma en que la maestra resuelve el problema de las distracciones es cambiando a los niños de lugar pero sentándolos en el piso, esto lo hace con otro alumno y advierte que también lo puede hacer con las niñas, lo dice dando a entender que no importa que sean mujeres y traigan falda, que también actuará con ellas de la misma forma.

02 octubre 2003

O 7. Algunos niños acusan desde su lugar a varios de los niños que se cambiaron de lugar. La M les dice que se pasen a su lugar.

La M dice: "vean que no se cambien de lugar".

x1 de la M6 (la clase pasada estaba en x3)

En la M1 se cambian de lugares x2 con x3.

09 octubre 2003

O 8. El niño que estaba en M3 x3 la clase pasada, se regresa a la M1 en x3.

La M camina por la M2 y observando le dice a x1 de la M2, "tú me respetas su trabajo. Por eso no aprende, tú se lo haces". Pásate al frente. La niña alta y seria de esa mesa a la que llamaron la atención, se pasa a la posición x4 y continúa trabajando.

"Oye chaparrito, te voy a cambiar de mesa porque no funcionas ahí (se refiere a x1 de M1) no deben traer estuche".

13 noviembre 2003.

O 9. Varios alumnos no se encuentran en los lugares que les asignó la M sino que se han sentado donde se sienten más cómodos (al respecto no sé si la M lo notó o no, si es así, no hizo ningún comentario).

08 enero 2004

O 10. (Cambia a una niña de la M6 de lugar y la pone en la M5 que estaba desocupada, la cambia porque la niña está atenta a lo que yo hago en lugar de poner atención a lo que ella dice). La M le dice a la niña "Estás en todo menos en lo que debes de estar".

15 enero 2004

O 11. Piri y Giovanni toman la caja con los cuadernos del grupo y comienzan a repartirlos a sus compañeros. Los alumnos esperan en sus lugares a que terminen de repartirles sus cuadernos y mientras platican con sus compañeros de mesa. Algunos alumnos están cambiados de lugar. Por ejemplo, en la M5 está sentada una niña seria de cabello largo que se acostumbraba sentar en la M2.

22 enero 2004

O 12. Algunos alumnos están en diferente lugar del que acostumbran.

29 enero 2004

O 13. Apenas los alumnos se iban a colocar en sus lugares cuando la M les dijo; “No, no se sienten allá, siéntense acá” (señalándoles la M3, al mismo tiempo que jalaba las dos mesas de la M4 para formar una mesa alargada de cuatro mesitas).

12 febrero 2004

O 14. Juanis se pasó a trabajar a x2 de M6.

En todas las observaciones del ciclo escolar 2003-2004 hay sucesos sobre los cambios de lugar que en su mayoría, son promovidos por la maestra, esto indica que son usados como una forma de solucionar los problemas de conducta. En algunos casos funciona y en otros no. Sin embargo, con autorización o sin ella, los alumnos se cambian de lugar porque trabajan mejor en lugares en donde ellos se sienten a gusto. En los casos en que los alumnos no denuncian el cambio de sus compañeros, la maestra no modifica los lugares. En el caso de la observación trece, al ser sólo cuatro alumnos los que la maestra iba a atender, los pone justo frente a su escritorio de manera que estén cerca y poder controlar de mejor manera la situación.

d) Cambian las tapas. Una ocasión, los alumnos hicieron una travesura para sus adversarios, del otro sexto (tal vez por los problemas entre los profesores) que tenía su clase después de ellos. Los alumnos actuaron cuando la maestra salió del salón. La profesora les había prestado marcadores de agua de colores a los alumnos para que contornearan las figuras de alambre con colores cálidos y fríos.

09 octubre 2003.

O 8. Al ver a algunos alumnos de la M4 jugando con las tapas les dice: “Me hacen favor de quitar las tapas, la acabas de poner y está equivocada. Me cuidan el material; o lo cuidan o traen el suyo, es la última advertencia. No los dejen destapados porque se secan.

La maestra sale del salón y un alumno de la M1 se acerca con los de la M3 y les dice algo que no entiendo pero al parecer están tramando algo negativo. No comprendo pero varios se comienzan a parar. “Ay, me equivoqué dice Lalo”. Empuja la silla x2 M4, y dice: “Si o no que está chido guey”. “Ah, qué poca madre” dice x1 de M3. Los alumnos comienzan a cambiar las tapas de los plumones y dicen “¡hay que cambiar!” Los niños hacen un cambiadero de tapas y están muy divertidos.

El 6o. A está afuera formado. Las niñas pegadas a las ventanas observan. Las miradas entre los alumnos de un grupo y otro no son de buenos amigos. Llega el maestro del otro grupo y se escucha que le pregunta a sus alumnos a ver, ¿qué pasa, por qué no salen?

Un alumno de la M4 va a la M6 y les dice: “A ustedes les dieron bien poquitos” (se refería a los plumones), la niña de la M6 responde: “No, muchos.” Gladis que estaba trabajando en su cuaderno, escucha lo del cambio de tapas y le dice a su compañero: “Vas a ver con la M”. X1 de la M5 dice: “que no”. También la niña de la M6 le dice a su

compañero que los va a acusar con la M. Gladis se voltea por lo que están haciendo sus compañeros y se ríe de diversión. Llega la M muy apresurada y lo primero que hace es indicar a los alumnos: “Dejen los marcadores dentro de las bandejitas”. Los alumnos comienzan a dejar su cuaderno con la M y comienzan a dirigirse hacia la salida. M con tono fuerte les indica: “Yo no he dicho que salgan. Me acomodan las sillas y me las dejan en su lugar antes de que salgan (la M ayuda a que el salón esté en orden. Los alumnos salen como tapón de sidra. Van saliendo y la maestra les dice: “Gracias, que les vaya bien”.

Los alumnos hicieron su travesura, yo callé lo del incidente pues no quise interferir, pero a la siguiente clase me disculpé con la maestra pues, no sabía qué actitud iba a tomar conmigo. Afortunadamente me dijo que había estado bien que me mantuviera al margen de la situación y que no le iba a dar clase al grupo durante un mes pues estaban castigados por la maestra titular del grupo como consecuencia de la travesura que habían hecho durante la última clase. En este caso, “el castigo recae sobre las faltas que se consideran inquietantes para el orden”. Por las características y antecedentes de los alumnos, como veremos más adelante, cada una de las maestras determinó los requisitos que habían de cumplir los alumnos. Para no perder información, decidí seguir asistiendo a la escuela durante el tiempo que duró el castigo (Plaza 27).

A la tercera sesión de castigo (la maestra de artes plásticas asistió a un curso) decidí pedir permiso a la directora y maestra de grupo para realizar entrevistas a los alumnos. La directora me dijo que sí y cuando fui con la maestra de grupo:

30 octubre 2003

N 18. La titular del grupo me dijo que tal vez ya no iban a asistir los niños a la clase pues la M de artes plásticas le había dicho bien claro que no los iba a aceptar hasta que cada niño llevara 6 plumones, 3 colores primarios y 3 secundarios. Me dijo que hasta el momento sólo tenía 6 plumones y que no sabía hasta cuándo le llevarían los demás. Que hasta el momento en que los niños llevaran el material solicitado podrían asistir a la clase, que ella no iba a ser quien infringiera los acuerdos y que ésta, era la última oportunidad para que los alumnos entendieran pues todo mundo les había permitido fallar. Que además de batallar todos los días con el grupo y de resolver todos los problemas que había diario, no se iba a poner a pedirles el material de artes plásticas pues era algo que no le correspondía. Que la situación del grupo estaba muy fea. Me contó que el día anterior había tenido junta con los padres de familia para platicar con ellos acerca de la problemática del grupo pero que había visto la misma actitud por parte de los padres, así que, se sabía completamente sola pues la directora ni siquiera había asistido a la junta y ella sabía que era importante estar ahí.

Cuando la titular del grupo me hizo el comentario de la determinación de la maestra de artes plásticas ante la actitud del grupo, pensé que era incongruente pues ella sabe que

los niños no tienen recursos económicos suficientes. Ante la incongruencia entre lo que dijo la maestra de grupo y la profesora de artes plásticas acerca de quién había determinado que los alumnos no asistieran a clase, sentí que perdía la oportunidad de continuar con la investigación así que decidí plantearle la situación a la directora para que en todo caso, hubiera un cambio de grupo de observación. La directora me dijo que no había problema, que yo continuaría con las observaciones.

En la siguiente semana, fecha en que se cumplía el mes de castigo para los alumnos, acudí a la escuela para hablar con la maestra del problema, pero no se presentó ya que había sido sometida a una intervención quirúrgica “de rutina” (el término fue dado por la docente). La busqué al siguiente martes y le planteé la problemática de recabar el material, entonces ella me dijo que tendría que trabajar con otro material porque, a ella, no le gustaba dejar inconcluso lo que comenzaba así que iba a pedir al grupo. Acordamos que en la siguiente clase nos veríamos.

Aparentemente, la profesora titular del grupo castigó a los alumnos durante un mes para que no tuvieran clase; la maestra de artes plásticas le dijo a la profesora de grupo que no los iba a recibir si no llevaba cada uno 6 plumones para que pudieran trabajar, pues ya no les iba a prestar material por haberse portado mal. Investigando qué había ocurrido con el castigo de los niños y previendo el posible cambio de grupo, me enteré de que cada docente, le echaba la culpa a la otra por no darle clase al grupo.

La situación de asumir el castigo de los alumnos no fue aceptada por la maestra de artes plásticas ni por la maestra de grupo, razón por la cual considero que, en ocasiones como esta, es necesaria la comunicación entre los profesores involucrados con la finalidad de obtener mejores resultados en la formación de los educandos. El castigo, de cualquier forma, fue un hecho que padecieron los alumnos y aunque los efectos que pueda tener en cada alumno son cuestionables, creo que fue un castigo exagerado. Si yo no hubiese intervenido, quién sabe cuánto tiempo más hubiese durado el tiempo de castigo. De cualquier forma, los alumnos se vieron privados de varias sesiones y sólo el estudio de los efectos individuales, revelaría hasta qué punto incidió en los alumnos.

El castigo es un recurso del que se valen muchos maestros para suprimir conductas indeseables, este es un legado del conductismo que tuvo éxito en otros tiempos y que aún no es desterrado totalmente de nuestras aulas aunque las consecuencias de su uso deben de ser analizadas pues a veces, en lugar de suprimir la conducta, se ha visto que produce un

efecto contrario. Al respecto, Plaza señala que “el uso del castigo en los centros escolares genera más preguntas que respuestas. Ninguna forma de castigo es universalmente eficaz para todos los alumnos. A mayor severidad de los castigos no corresponde mayor eficacia y orden en el trabajo” (31).

e) Prever que se pasen de listos. Mediante la experiencia, los maestros buscan o practican distintos mecanismos a fin de mantener la disciplina dentro del grupo. Algunas son sus propias estrategias y otras son retomadas por consejo de otros compañeros del trabajo.

29 abril 2003

N 1. La M me dijo que utiliza ejemplos con los que los niños no se pasen de listos. Por ejemplo, mencionó que cuando impartió el tema de perspectiva, les dijo: “Miren niños les voy a platicar qué es lo que sucede cuando voy a ver a mi abuelita. Mi abuelita vive en una casa que tiene un pasillo muy largo. Cuando yo abro la puerta, veo que mi abuelita viene así a los lejos ¿cómo me ve mi abuelita? Y si los niños se ríen, les digo ¿qué pasó?, recuerden que estamos hablando de mi abuelita y es por ello que los niños se tranquilizan y yo ya puedo continuar la explicación sin interrupciones. Así es como les explico las cosas.”

14 mayo 2003

O2. Cuando entré, la M les estaba contando a los niños una anécdota que le había sucedido con una de sus hijas: “Fíjense que una maestra iba en su auto y su hija estaba parada detrás del auto, entonces por no querer hacerle daño a la niña aceleró y en lugar de alejarse había pasado por encima del pie de su hija así que estuvo mucho tiempo en rehabilitación y todo por no pensar y no observar.

Seguramente eso no le había sucedido a su hija pues lo contó con mucha serenidad sino que estaba haciendo uso de la anécdota al platicar la experiencia. La profesora hace uso de la anécdota como recurso para que los alumnos tengan mayor disciplina y les sea más significativo el aprendizaje a través de otras experiencias.

08 enero 2004

O 10. Les voy a platicar lo que me sucedió un día: cuando se fue la luz iluminamos con velas y nos quedamos en penumbra. Cuando estamos en penumbra no se ve igual porque hay poca luz. Tanto así que los gatos son pardos ¿saben qué color es el pardo? Medio negro, medio gris, medio oscuro. ¿Por qué dicen que cuando no hay luz que hay un lugar en penumbras? Es porque hay oscuridad, está negro. No se puede decir que la penumbra es (anota la palabra poca del lado izquierdo de la palabra penumbra). No se ve del todo claro, no se distingue. Hay poca luz.

En la última situación, la profesora no tuvo éxito en la demostración y aunque comenzó con la anécdota, ya no terminó de contarla debido a la distracción que tuvo.

- Características del grupo en observación

Las características del grupo ya fueron ampliamente comentadas en el capítulo anterior, Aquí la situación es un problema pues los alumnos ya están etiquetados, de ahí que se tomen medidas drásticas con ellos a la mayor provocación pues cuando ya estamos predispuestos ante un grupo, nuestra actitud es diferente de cuando no es así.

a) Se distraen, no ponen atención.

11 Sept. 03

O 4. La M le dice a una alumna que no le contesta una pregunta: “¡Ponte de pié! Ya lo saben todo y no ponen atención”. Aparte le dice a Gloria: “Te pido de favor Gloria si no te interesa te puedes ir. Es el primer día. Siéntate. Den ejemplos”.

La maestra parece estar molesta por llamarles la atención a dos alumnas, a una le pide que se ponga de pie y a la otra la invita a que salga en caso de que no le interese la clase.

25 septiembre 2003

O 6. “¿Qué les dije que era lo más importante a la hora de hacer los trabajos?” (Nadie contesta.) “¿Cuál es el elemento principal? No escuchan porque se distraen con el gato como el compañero.”

M: “Deja esa caja o te la quito” (a un niño de la M1) “¡Brazos cruzados!” (La mayoría de los niños la obedece, lo demás se tranquilizan).

M: “Me van a hacer dos figuras. Ven para acá (llama a h1 M1). ¡Que vengas para que te sientes aquí, sin silla! No te va a pasar nada. Obedece”. Se escucha que dicen: “¡Ve simio, te habla la M”. M: “Déjenlo en paz”. Uno de los alumnos le dice a la M: “Quítele la mochila, sólo así entiende”. M: “No le voy a quitar nada”. (Ya que el niño se sienta a los pies de la M2, justo frente al pizarrón, la M continúa).

M: “A ver chaparrito (a un niño de la M3), ven para acá, siéntate aquí”. Lo sienta en el piso bajo la M2 frente a la M.

¡Siéntense por favor! Sigues explicando tú y yo me callo” (refiriéndose a un niño de la M3.) Un niño dice: “El simio se está moviendo”. M: “¡Cállate, no quiero apodos! ¡A las niñas también me las sienta en el suelo!”

Para que los alumnos pongan atención, la maestra recurre a llamarles la atención y pedirles que se crucen de brazos. En los tres últimos párrafos de la observación seis, la forma en que la maestra resuelve el problema de las distracciones es sentando a los alumnos en el piso, con el primer alumno que lo hace le cuesta trabajo, tal vez porque el niño espera que la maestra desista y cambie de opinión, pero al escuchar la firmeza con que se lo dice y la presión de los compañeros, el niño obedece. Tal vez, por lo sucedido con su compañero, el otro niño al que envía al piso no tarda tanto en obedecer. Tras otra

interrupción en la explicación, la profesora llama la atención a un alumno indicando que no quiere apodos, de paso les dice a dos alumnas que seguramente están distraídas que también las puede enviar al piso, lo dice dando a entender que no importa que sean mujeres y traigan falda, que también pueden estar en la misma situación.

02 octubre 2003

O 7. La M regresa a la M4 y le pregunta al niño “¿Cuál es la mitad?” El niño señala con su dedo en una parte. La M: “No, aquí no”. X1: “Ud. me dijo”. M: “No tiene cuello, no me escuchaste, es que no pones atención, la mitad de este pedacito” (le señala con el dedo).

La maestra deduce que el alumno no le pone atención porque no entiende lo que ella le explicó con anterioridad y le resuelve la confusión señalándole el lugar correcto.

08 enero 2004

O 10. Cambia a una niña de la M6 de lugar y la pone en la M5 que estaba desocupada, la cambia porque la niña está atenta a lo que yo hago en lugar de poner atención a lo que ella dice).

Otra forma en que la maestra resuelve las distracciones es cambiando a los alumnos de lugar como en el ejemplo anterior

08 enero 2004

O 10. M: “Si aquí estuviera un solecito y soltara pelotitas (la M interrumpe la explicación para llamar la atención a un niño). A ver, el chimosito del salón y el menos interesado eres tú. Los voy a sentar como en su salón espalda con espalda. Entonces los rayos solares reflejan distintos grados de luz. Gloria y tú se van del salón. Vámonos a platicar afuera del salón, ¡vámonos!” (Las dos niñas de la M2 se salen serias, sin decir palabra).

Dirigiéndose a Giovanni (x2 M3) ¿También te saco? (El niño se tranquiliza, la M sigue) ¿Hasta aquí vamos bien? ¿Qué es sombra?

15 enero 2004

O 11. No todo aquello que ocupa un lugar en el espacio es (la M interrumpe su explicación pues se distrae con unos alumnos de la M3, dice “Si no atienden les voy a dar la despedida, no, no atiendan y ya saben ¿eh?”

Tengo un foco de luz que es (la M dirige sus palabras a los niños de la M3 que la vuelven a distraer y les dice: “Acuérdense que yo saco a los niños”.

Como la M vio algunos alumnos distraídos les dijo, “A ver jóvenes, tienen trabajo” Se escucha el sonido de un teléfono celular de la M3. La M dice “¿Qué es esa maquinita? (anuncia) “Se los quito y no lo regreso ¡apágalo! Y lo enciende acabando la clase.” [...] El niño del celular le pide a la M permiso para ir al baño. La M acepta y cuando el niño está fuera me dice “Quesque va al baño, ese va a hablar por teléfono” a lo que yo me sonríe. Vemos como el niño se dirige hacia los baños.

En la décima observación, la maestra acabando de llamarle la atención a un alumno se molesta con dos niñas y les dice que salgan del salón. De todas las observaciones, esta es la única vez que la maestra actúa de esta manera. En las situaciones de la observación 11, la profesora recurre a advertirles a los alumnos que puede sacarlos de su clase si continúan distrayéndola. Enseguida los invita a trabajar con su frase “A ver jóvenes, tienen trabajo” la cual da resultado pues los alumnos continúan con sus actividades. En el caso del niño con celular, la profesora indica que si no lo guarda se lo quitará pero al saber que el niño va al baño a hablar se lo permite para que se le quite la tentación y la distracción.

Otra estrategia que utiliza la maestra para que pongan atención, es poner ejercicios de brazos como en los siguientes ejemplos:

11 septiembre 03

O 4. M: “Ya les dejé un momento de charla”. (Como la mayoría de los alumnos no le pone atención, los pone a realizar ejercicios) “Manos arriba, al frente, hombros, brazos.”

M: “Atención, les voy a hablar del trabajo que van a realizar (Como la M ve que no ponen atención regresa a realizar los ejercicios) Manos arriba, al frente, hombros, brazos cruzados (Mientras realizan los ejercicios, se escucha la voz de uno de los alumnos que dice; “¿otra vez los ejercicios?”).

25 septiembre 2003

O 6. Como hay algo de ruido, la M comienza a dar las órdenes: “Manos arriba, manitas arriba, al frente, al frente, arriba, al frente. Ahora sí, ya que están listos, buenas tardes.”

Les estoy haciendo ver que... Francisco. ¡Se callan! Todos manos arriba, al frente, brazos cruzados. La M va a explicar en el pizarrón, les pide a los alumnos que recorran las mesas, después de ello indica: “Manos arriba, al frente, brazos cruzados. Vamos a empezar en la cabeza...”

09 octubre 2003.

O 8. La M comienza la explicación del día: “A ver, todos pongan atención acá, los marcadores déjenlos, tápenlos. Manos arriba, abajo, al frente, al frente, brazos cruzados”.

08 enero 2004

O 10. Algunos alumnos se dan cuenta de que sólo tienen el puro cuaderno y se paran rápidamente para buscar en la caja su lápiz. Muchos se amontonan para tomar su lápiz. Después de un rato de desorden, la M indica “cuento cinco para que se vayan a su lugar: uno, dos, tres, ¡a su lugar! (los alumnos corren hacia su lugar) ya, se sientan, ahora sí todos a poner manos arriba, al frente, brazos cruzados”.

La M dice: “A ver ¿Quién no entendió qué es un punto? Espérense porque van a escribir lo que es un punto”. Como hay desorden, la M dice “otra vez, manos arriba, a los lados, brazos cruzados.

Para lograr que los alumnos le pongan atención, la profesora recurre a ejercicios de brazos. Como puede verse, ocupa el mismo recurso dos veces en cada una de las observaciones que se presentan.

Otras situaciones que la profesora enfrenta

Existen otras situaciones en las que la maestra interviene para resolver problemas que al no ser repetitivas como las anteriores, no se incluyeron en el cuadro. Sin embargo, se presentan a continuación para conocer la complejidad de las relaciones interpersonales que hay en una escuela, así como otras maneras de resolver problemas. De la misma forma, se presentarán únicamente fragmentos de las observaciones en donde la profesora interviene. Uno de los problemas a los que se enfrenta la maestra es el poco tiempo para impartir la clase, ya que sólo atiende a cada grupo una hora a la semana, esto aunado a que la profesora interrumpe sus clases debido a diversas causas.

La suspensión de clases se debe principalmente a tres causas: que la maestra toma cursos durante el ciclo escolar, la suspensión de clases por solicitud de días económicos y, por último, problemas de salud. Dentro de las desventajas que existen al disponer de poco tiempo, es que la profesora realiza una parte de las actividades que los alumnos pueden realizar y que de hacerlo, adquirirían mayor número de habilidades y destrezas. Por ejemplo, ella entinta el trabajo de los niños para realizar el esgrafiado, aunque, pensándolo bien, tal vez no sólo se trate del tiempo sino de las condiciones socioeconómicas de los alumnos, aunque esto sólo se corroboraría preguntándole a la profesora u observando si actúa de la misma forma con sus alumnos del turno matutino, también puede ser cuestión de organización personal para que no ensucien ni desperdicien el material. En fin, son varias las razones por las que la entinta los trabajos aunque si ella lo hace en ambos turnos debe ser sumamente cansado.

De las 20 clases que debieron tener del cuatro de septiembre al doce de febrero según el calendario oficial, sólo tuvieron once, es decir, se perdieron nueve sesiones, cuatro por el castigo, dos por suspensiones oficiales, y el resto por enfermedad y días económicos.

Muy poco se averiguó de los cursos que imparte la sección de enseñanzas artísticas a sus profesores, dichos cursos tienen como finalidad proporcionar a los agremiados los elementos didácticos y pedagógicos de los cuales carecen por su formación artística. Los únicos datos que se tienen son las veces que asistió, esto es la periodicidad con que los

tienen y, en el mejor de los casos, el tema que se estudió durante toda una semana que es lo que duran los cursos regularmente. Al respecto, la maestra me comentó que a partir del ciclo 2003-2004, por disposición de sus autoridades, aumenta el número de cursos independientemente de los cursos de carrera magisterial. Como la profesora trabaja en los dos turnos, ambos se ven afectados por la falta de clases durante los periodos en que la ella acude a los cursos. Lo anterior no sería un problema si los profesores aplicaran lo aprendido dentro de los mismos.

Al no tener una formación docente, la maestra probablemente enseña como recuerda que a ella le enseñaron, esto es, reproduce la forma en que ella aprendió durante las distintas etapas de su vida. Al respecto Carretero señala: “numerosas investigaciones muestran que el docente tiende a enseñar como efectivamente aprendió” (19). Respecto de los cursos:

08 enero 2004

O 10. Pregunté a la M de qué se trató su curso y me dice que de asertividad, al mismo tiempo le pregunté que si los cursos eran impartidos por personal de la sección y me dijo que se los impartía gente de fuera y que ese curso en particular había estado muy bueno.

12 febrero 2004

O 14. La M interrumpe lo que les dice a los niños y dirigiéndose hacia mí me dice: “La próxima semana no vengo, aviso, me voy a curso”. Pregunté si su curso duraba toda la semana o sólo unos días. M: “toda la semana”. D: “¿Sabe de qué va a ser? M: “Hasta el lunes”. D: “Que bueno que tomen cursos”. M: “Y todavía nos faltan los de carrera magisterial”.

26 febrero 2004

N 37. Le dije que me interesaba sobre los cursos que les impartía su sección, si me podía informar acerca de su contenido. Me dijo que había sido de “Formación de instructores”. No pude obtener más información. Sólo me dijo que ya les habían informado que iban a tener otros cuatro cursos ese año más el de carrera magisterial. Como la profesora estaba comiendo (era hora del descanso aún) su forma de mirarme me dijo que ya no le preguntara más.

La maestra dispone de una hora a la semana por grupo para impartir la clase, se considera que este tiempo es insuficiente, sin embargo, existe la ventaja de que ella puede organizar varias sesiones para un mismo trabajo, tanto como considere necesario para que los alumnos terminen de realizarlos.

Las inasistencias de la profesora son motivadas por enfermedades o días económicos. Las enfermedades pueden ser causadas por los materiales utilizados durante las clases como lo refirió la profesora cuando una de las trabajadoras de asistencia a la educación estornuda, la maestra le dice:

23 octubre 2003

N 17. M: “Es por el jabón”. D: “¿De verdad?” M: “Sí, yo en el turno matutino estuve trabajando las otras dos semanas con quinto y sexto el alto y el bajo relieve con jabón. Por eso me dio gripe. Imagínate tanto tiempo con el jabón. Con varios grupos en la mañana y los de la tarde.” D: “No me lo hubiera imaginado.” M: “Sí, ese efecto tiene.”

En el caso donde la profesora faltó porque tuvo complicaciones después de la intervención quirúrgica que le fue practicada, los alumnos observados no se vieron perjudicados pues coincidió con el castigo que les fue impuesto por el caso de los marcadores.

Como puede verse, el ciclo escolar fue muy irregular. Los alumnos apenas asistieron a un poco más del 50% de las clases. No obstante, en la exposición del ciclo 2003-2004 se presentaron varios trabajos. La maestra me dijo que eran pocos porque ese ciclo hubo pocas clases pero que, aún así, había material para calificar.

Que los alumnos tuvieran pocas clases no representó realmente un problema para la maestra, sin embargo, se vio en la necesidad de realizar actividades por los alumnos como en el caso del entintado en el esgrafiado y, en algunas ocasiones, los apresuraba a realizar sus trabajos.

A continuación se presenta situaciones que en general pueden englobarse como faltas de respeto. Se consideró falta de respeto cuando la profesora actuaba en distintas acciones de muy diversa índole como el no saber escuchar, interrumpen la clase, se burlan de sus compañeros, avientan cosas.

29 abril 2003

N 1. Al final la maestra me hace alusión de que los niños no saben escuchar pues se les da una indicación y ellos hacen otra cosa.

18 septiembre 2003

O 5. Se escucha que la M dice: “¿Cuándo tu mamá te pide un plato te lo avienta con todo y sopa? Digo, si así es, para hablar con tu mamá.”

Entra un alumno al salón sin pedir permiso. M: “A ver chaparrito, me haces el favor de salir y pedir permiso a ver si te dejo entrar” (se escuchan risas por todo el salón). El niño se

regresa y pide permiso: “¿Me permite entrar?” M: “No”. Todos se quedan callados y luego agrega. “Pásale, sólo tienes media hora para terminar”.

La M al observar uno de los trabajos de los alumnos voltea y le pregunta: “¿Y la cabeza es más grande que las piernas?” (Se oyen risas por el salón) “Yo no sé por qué se ríen si le estoy explicando. Me daría vergüenza haberme reído. Eso no tiene gracia”.

25 septiembre 2003

O 6. M toma otro dibujo y continúa “¿Qué ven bolas con patas?” Los alumnos se ríen. M: “¡No se ríen!, sólo en su dibujo.

M: “Aquí ¿por dónde hace pipí? Si ni cintura tiene. ¡Ay Gloria!” (Algo ha de haber pasado con la niña) M: “Tiene cintura de campana”. “Les estoy haciendo ver que... Francisco. ¡Se callan!”

La M dice: “Ay, ya ¿qué tienes que hacer allá? Alguien le sugiere a la M: “Póngale cinco.” M: “Al rato te voy a poner un cinco a ti.”

La M le dice a un niño de la M1: “Te quito la naranja para que no sigas amenazando a tus compañeros.”

02 octubre 2003

O 7. La M dice: “Te especializas en la lata ¿verdad? Gloria, te sientas en tu lugar”. Gloria responde: “Es que tiene mi hoja”. (Continúan los mismos niños de hace rato en el escritorio pero no alcanzo a ver qué están haciendo) “¡Ya dejen de aventar cosas, ya por favor!” La M le dice a x1 de M3, “te paras y le das la hoja”. Llega un niño de haber llevado la caja de creyones al salón de la maestra Alejandra. “Vete a tu lugar”, le dice a Sergio.

“Bueno, uno lo hace y el otro tiene la culpa, ¿a verdad? No sabes y ahí andas” (un alumno se ha de haber metido en algo que no le correspondía).

09 octubre 2003.

O 8. La M se para de su silla y viendo a x3 de M3 le dice: “¿Para qué usas eso si no tenemos la cabeza redonda?” (Seguramente se refería a una moneda con la que hacía el trazo de la cabeza) dirigiéndose a ese mismo niño le pregunta “¿A cuántas clases entraste?” el niño contesta: “A una”. M: “No puede ser. Esta es la tercera clase y llevo tres clases trabajando en esto. Entonces sí estuviste en la explicación.”

M: “Oye chaparrito, te voy a cambiar de mesa porque no funcionas ahí (se refiere a x1 de M1) no deben traer estuche.” El niño contesta: “Nos dijo la maestra”. M: “¿Cuál maestra?” El niño dice: “La maestra de nuestro grupo”. La M en tono de molestia: “¿Qué la maestra da clases aquí? ¡Si yo no les pido no traigan!”.

La profesora se molesta, incluso cambia de tema al notar que las reglas que ella ha establecido no son cumplidas por estar en contradicción con las de la maestra titular, a quien los niños tienen que obedecer sin cuestionar. El peso de su autoridad se ve amenazado y por ello actúa de esa manera. “El profesor está solo y posee todo el control. Tiene poder o autoridad sobre muchos aspectos de la vida de los alumnos: conocimientos, conducta, lenguaje e indumentaria, todo está incluido en su esfera de control” (Delamont 60).

13 noviembre 2003.

O 9. La M le dice a un alumno: “No seas avorazado” porque le indican los niños que tiene más de un plumón.

08 enero 2004

O 10. Se dirige a un niño de la M4 y le dice en tono molesto “Deja de pintarle y dime qué es un punto, primero tira tu chicle”. El niño no le responde.

M: “Quítate la gorra, le indica a Francisco (x2 M3) la próxima vez que me hagas una payasada nos haces un acto.”

Alguien dice: “Tengo sueño”. La M al escuchar lo anterior dice: “Hoy los voy a dormir, ni modo porque vamos a seguir con definiciones. Vamos muy atrasados y si no, no vamos a avanzar.” E interrumpe diciendo: “Ya déjalo en paz chaparrito (no supe quién molestaba a quién). Ahora vamos a ver cosas que no hemos visto”.

En el tercer párrafo, la maestra interviene al parecer en la diferencia entre dos alumnos para continuar sin interrupciones o distracciones para ella y sus compañeros

15 enero 2004

O 11. La M dice “Déjenlo ocúpense sobre lo suyo y déjenlo a él (no escuché a qué se referían) que le estoy echando besitos, mira nada más que chamacos, vivos que son.”

La M se dirige a alguien: “No avientes las cosas”.

22 enero 2004.

O 12. M: “¡No arrastres la silla Juanis!” (Juanis (x1 M6) se había estado recorriendo de x1 a x5, al escuchar la llamada de atención se regresa su lugar). Después de eso, Facundo (x1 M4) arrastra su silla hacia atrás y se levanta a preguntar a la M ella no le dice nada al respecto.

La M le llama la atención a Juanis por tener la mesa chueca.

Entra al salón la señora que vende discos compactos de música pirata. La M comienza a platicar con ella. [...] Mientras platican. Los alumnos que van guardando sus cosas en a caja se van retirando. M: “A ver, no se pueden ir hasta que no me recojan sus cosas por favor”. Se oye que la M le dice a Facundo “Te dije que me dieras tus creyones, eso no está listo. Y le remarca duro para que se tapen los hoyitos”.

12 febrero 2004.

O 14. M: “A ver, oye, ya, parece que estás en el mercado No con otra que no deba de ser (no se a quién se dirigió) ¡ya Gloria! Mira chaparrito, ya. O nos entendemos o (no alcancé a escuchar) yo no vengo a cuidar niños”.

Se escucha que alguien silba entre las mesas 3 y 4 pero no distingo. La M dice frunciendo el seño: “no silben aquí por favor”.

Ángel y Sergio regresan, la M le dice a Sergio “No te importa trabajar, no te quiero ver dando lata, ni dando vueltas, para qué son descuidados”.

La M le dice a un niño, “Oye, quítate tu cachuchita por favor”. Piri: “Ella también” refiriéndose a Juanis quien trae una cachucha. M: “No porque esa es gorra. Las que tienen visera son para cubrir el sol y aquí no hay sol”.

Ángel (x1 M1) está por el estante pateando la pared. La M le dice: “bájate de ahí chaparrito”.

Algo dice Sergio para ofender a Gloria. La M: “Sus bobadas allá en su salón”. Algo le dice Sergio y la M le contesta “Sí, te portas como patán”.

La M se encuentra con Piri fuera del salón. Ella está recargada en el marco de la puerta abierta dándole la espalda al salón. Se escucha que está regañando a Piri. Él se ríe de repente. No contesta pero de vez en cuando se ríe.

Lo anterior nos permite ver que la maestra resuelve la mayoría de los problemas hablando con los alumnos, dándoles su opinión e instrucciones sencillas sobre lo que tienen que hacer para cambiar las actitudes que interfieren en las relaciones de los alumnos y la convivencia en el grupo. A veces, pide las cosas por favor, otras sólo indica lo que quiere que hagan, en otras ordena categóricamente lo que los alumnos tienen que hacer, aunque también utiliza las advertencias como en los ejemplos 1 y 3 de la observación catorce. Puedo decir que la profesora es muy observadora, pues cualquier situación de la que se da cuenta interviene tratando de solucionarla. En el último ejemplo, la maestra muestra prudencia al llamarle la atención a uno de los alumnos aparte de sus compañeros pues se sale del salón para platicar con él acerca de su comportamiento.

Algunos problemas que no son vislumbrados por la profesora.

Por su indiferencia hacia algunos acontecimientos, se considera que la profesora no ve como problema las siguientes situaciones:

1. Cada alumno trabaja a su propio ritmo. Este no es un problema en sí, siempre y cuando los alumnos trabajen ya que hay alumnos lentos y otros muy rápidos. Los primeros se rezagan con respecto de los demás pero, los segundos, llegan a crear problemas de disciplina al no tener nada que hacer. Los alumnos lentos generalmente no concluyen sus trabajos, esto repercute indiscutiblemente en la evaluación ya que se califica por avance en el trabajo.

2. Alumnos hacen trabajos parecidos. Como la maestra trabaja con base en modelos, los alumnos los copian para agradar a la maestra y no tener problemas con ella y menos en relación con las calificaciones. Al respecto, Schön dice que “La copia o imitación de modelos también tiene sus limitantes pues la imitación ciega, más que la imitación como tal amenaza la autonomía de los estudiantes, y es esta imitación ciega la que estimulan tutores y estudiantes cuando mantienen tácita la imitación”. Esto, aunado a que los alumnos no le ponen su nombre a su trabajo, provoca la confusión entre los mismos, pues los alumnos suelen tomar otro por equivocación. Lo anterior afecta la evaluación, por ello, se considera que su organización es inadecuada, tal como ella misma lo reconoce en el apartado

correspondiente al no encontrar los trabajos de los alumnos. Uno de los objetivos de la educación artística es fomentar la creatividad y, definitivamente, con la metodología empleada por la maestra esto no se promueve en ningún momento pues es utilizada la copia de modelos. Aunque cada trabajo tiene el toque personal del autor, hace falta fomentar la creatividad que es uno de los objetivos primordiales de las artes. Además, como la profesora trabaja bajo la dirección de un modelo, no se espera busque la creatividad individual. (Formac. 256)

3. No trabajan. En más de una ocasión presencié que ya avanzada la clase, la maestra apenas se percataba de que algunos alumnos no trabajaban por falta de material. A veces ella se los proporcionaba o los alumnos se lo solicitaban a sus compañeros para poder trabajar cuando la profesora se los negaba. Estos niños, en lugar de trabajar, ocupaban su tiempo platicando hasta que la maestra los veía y los ponía a trabajar. Las observaciones que se encuentran a continuación, muestran diversas actividades que realizaban los alumnos en lugar de trabajar.

11 septiembre 2003

O 4. Mientras la M no está, Gloria y Giovanni se pelean no se por qué pero están discutiendo en voz baja.

H7 juega con muñequito.

Cecilia y Giovanni se paran de su lugar.

Giovanni hace caso omiso y se va a platicar con los niños de la M3.

M1: todos platican, h1 y h2 juegan. M2: platican pero sí trabajan. M3: h7 trabaja y los otros compañeros platican.

M5: h11 platica muchísimo más que los demás y no trabaja.

M6: Siguen sin trabajar.

En esta ocasión, cuando la profesora salió, los alumnos en lugar de trabajar, hicieron otro tipo de actividades como las señaladas.

18 septiembre 2003

O 5. Giovanni está comiendo de sus desayunos escolares. M1: platican. M4: tres niñas juegan. M5: sólo hay dos niños.

02 octubre 2003

O 7. Como ya se le había acabado el “parque”, x2 de M1 se para a recoger las cáscaras de naranja para seguir aventándolas. Juegan a aventarse las cáscaras entre las mesas: uno, dos, tres y cinco.

09 octubre 2003

O 8. La M les dice a los niños que están jugando con las tapas de la M4: “Me hacen favor de quitar las tapas, la acabas de poner y está equivocada. Me cuidan el material, o lo cuidan o traen el suyo, es la última advertencia. No los dejen destapados porque se secan.

Lalo (x1 M4) juega con su compañera de enfrente x4) le confunde diciéndole: El amarillo es frío si lo combinas, no, cálido se ríe por su broma. “Te equivocaste que el amarillo era cálido ¿a poco no? ¿Verdad que el amarillo es cálido?”

15 enero 2004

O 11. En la M3 x1 y x2 no tienen nada y x3 que sólo trabaja en una hoja arrancada de cuaderno tiene al igual que x4 un plátano y una manzana.

En la M2 no han comenzado. En la M3 tampoco comienzan y platican demasiado.

22 enero 2004

O 12. Un niño de la M3 juega con otro de la M4 a cuadernazos. Al parecer la M no se da cuenta porque no les llama la atención.

Giovanni ya en su lugar avienta algo pero como se da cuenta de que lo veo, va por él y saca una botella debajo de plástico bajo las gavetas, me ve y se ríe.

Miguel (x4 M4) sale a orear su trabajo y aprovecha para jugar.

(Silvia y Miguel de M6 juegan a las correteadas fuera del salón).

29 enero 2004

O 13. Miguel está distraído con sus escapularios, aún no comienza a trabajar so pretexto de que no está su cuaderno.

Raymundo le dice a la M, ya M, ya llegué. La espera a que se suene y tire el papel en la caja de la entrada del salón. Ray: “más o menos” M: “más o menos, qué” en lo que la M atiende a Ray, Miguel comienza a platicar en soliloquio algo de una historia. Yo quiero escuchar lo que le dice la M a Ray pero él no me deja escuchar.

En esta observación, Miguel no encontró su trabajo por lo que no trabajaba.

12 febrero 2004

O 14. Algunos niños están jugando. M: “No jueguen por favor” Facundo pica a uno de sus compañeros, el niño voltea y Facundo le dice, “yo te piqué ¿y?”.

Cuando los alumnos no trabajan, generalmente sólo platican o se ponen a jugar, consecuentemente no terminan sus trabajos.

4. Hay varios problemas causados por la falta de materiales, entre otros: los alumnos salen por material, se paran de su lugar a pedirlo, se dedican a platicar o hacen desorden. Lo anterior, entorpece las actividades en el aula en su inicio, desarrollo y culminación de los mismos.

5. Como la profesora atiende a todos los alumnos de la escuela, es muy difícil que pueda ubicarlos si consideramos que esta misma actividad la realiza en el doble turno, en

esta escuela trabaja sólo doce horas a la semana. Lo anterior puede hacernos ver la problemática a la que se enfrenta la profesora.

14 mayo 2003

N 4. Una niña pasa por el salón de la maestra y desde la puerta pregunta si va a haber clase. La maestra le dice que no le grite (desde mi puesto de observación considero que no lo hizo o al menos eso me pareció desde fuera del salón) la maestra le dice: “Acércate y dime”. La niña repite la pregunta y la maestra le dice: “¿A qué hora es nuestra clase?” La niña contesta: “de tres a cuatro” la maestra le vuelve a preguntar: “¿Y qué hora es? Pregúntale a tu maestra, yo aquí estoy”. La niña se retira.

Con la experiencia que tuve el día de hoy, me doy cuenta de que la M no identifica a sus alumnos. Lo más seguro es que son tantos niños a los que atiende (prácticamente son dos escuelas completas contando ambos turnos) que es difícil recordar el nombre de todos aunque me parece importante anotar que a estas alturas del año y tomando en cuenta que atiende a los niños desde que ingresan a la escuela, ya podría conocer los nombres de los niños de los grupos superiores.

6. Un último problema, es que los maestros de artes plásticas al igual que otros maestros especiales, en general, no son tomados en cuenta por los demás compañeros del plantel, pues como no forman parte de la institución sino que dependen de otra, no comparten las mismas disposiciones oficiales y por lo tanto, esto hace que se dificulten las cosas pues, como cita el dicho: “Quien a dos amos sirve, con uno queda mal.” Esta situación me la hizo ver la maestra cuando me comentó que no los toman en cuenta, que en lugar de que los aprovecharan para los concursos o trabajos semejantes, que no, que ni caso les hacían. Además yo me había dado cuenta de que las maestras realizaban con sus alumnos actividades manuales que se consideran artísticas para los distintos momentos del ciclo en el que tenían celebraciones como el diez de mayo y navidad por poner un ejemplo.

Al ser excluidos en situaciones pedagógicas los maestros también lo son del reparto de materiales como cuando se refirió a ellos como pepenadores:

15 enero 2004

O 11. D: “Que bueno que tiene un cojincito para poder planchar bien”. M: “No, si este cojín me lo hice porque tenía una silla bien fea y para que no me lastimara tomé un poco de pellón y relleno y me hice mi cojín. Ya está re viejito y muy sucio pero me sirvió. A ver si no le mancho la playera al maestro”. D: “Ahora tiene un sillón muy bonito para sentarse” M: “Si, es de lo que no quisieron los maestros, estaba botado y lo fui a recoger. Estaba mal de una pata y lo arreglé, está medio chueco pero está cómodo. También los anaqueles que tengo, ya no los querían en la dirección así que me los traje. No, si nosotros los maestros de artes plásticas parecemos pepenadores pues recogemos lo que nadie quiere.”

Como pudo verse en este capítulo, la profesora enfrenta de diversas formas las problemáticas que se le presentan, tal vez no de la mejor manera (como algunos pudieran

pensar) pero como hemos visto a lo largo del trabajo, cada maestro va construyendo a través de su práctica su propia forma de trabajar con lo que le resulta más adecuado y más práctico. No podemos decir qué es lo mejor o peor, tal vez sólo podamos decir que es lo más acertado según la profesora para determinada situación.

Muchos son los aspectos que se observaron durante la investigación y no fueron reportados por no tener relación alguna con el tópico central de la investigación: problemas que enfrenta la profesora de artes plásticas; sin embargo, hay mucha tela de dónde cortar, datos muy interesantes como los que se presentaron, espero que la “mirada” hacia las prácticas educativas de una profesora sirvan como orientación de las prácticas educativas de las artes plásticas.

Recomendaciones para la enseñanza de las artes plásticas.

Para finalizar el trabajo, me parece que no se pueden pasar por alto algunas recomendaciones que hace Venegas además de otras observadas a lo largo de la investigación. Debe recordarse sin embargo que la concepción que el profesor tenga de las artes guiará su actuar dentro de su desempeño docente e imprimirá determinada didáctica *ad hoc*. He aquí algunas de ellas que de ninguna manera deben ser tomadas como receta de cocina para su implementación, sin embargo guiarán en un mejor desempeño de la plástica en las escuelas primarias:

Para iniciar el trabajo con éxito, el docente debe informar con claridad 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 conciente 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.

Es común que el maestro deje actividades como el dibujo o el modelado como “entretenimiento” mientras el docente atiende otras actividades. Esto no es recomendable, el maestro debe preparar estas actividades, incentivar al niño y permanecer en el salón de clases. Esto último, sobre todo, para observar los avances y problemas a los que se enfrentan los alumnos y evaluar sus procesos, ya que son actividades en las que los niños

desenvuelven su personalidad y pueden caer en acciones inadecuadas si no se les dice qué tienen que hacer.

Presentar ejemplos para copiar es inadecuado porque no corresponde con la manera de aprender, de percibir, de pensar, y mucho menos a las habilidades del niño. Convendría mejor, usar esa imagen en reducción estética o para guiar la apreciación –no la copia– mediante la observación, el análisis, la práctica de la “lectura de formas”; se pueden hacer comentarios en torno a ella, estimulando la imaginación, pidiendo que elaboren una “historia” a partir de la imagen y asociarla al gusto personal, aceptándola o rechazándola a pesar de los valores que contenga. Colocar como modelo una estampa o un dibujo de escasa o nula calidad estética y pésima factura artística; vicia al niño su gusto estético y lo acostumbra a que los demás le digan qué hacer, a que le proporcionen soluciones a sus problemas; se le induce a aceptar incondicionalmente todo cuanto se le ofrece, sin que reflexione y opine, con lo que se reduce la posibilidad de que tenga iniciativa propia.

Es recomendable proveer al niño de materiales plásticos suficientes sin caer en el derroche que propicia menosprecio y desperdicio. A veces basta un gis sobre el piso de cemento o una varita sobre la arena. Los materiales costosos no garantizan mejores resultados de aprendizaje; con recursos básicos, creatividad y organización, los niños pueden realizar actividades artísticas.

Debe abandonarse la costumbre de señalar aciertos y errores en las producciones plásticas infantiles al compararlos con trabajos de adultos que evolucionaron gráficamente. Hay que recordar que cada niño va construyendo su propio conocimiento y educar no significa imponer sino mostrar opciones para desarrollarlas y mejorarlas.

Evitar llenar de color figuras realizadas por adultos con contornos supuestamente afines al dibujo infantil. Algunos docentes acostumbran pedir cuadernos de dibujo para colorear. El niño es capaz de trazar sus propios contornos o formas, que llena de color cuidando sus límites de acuerdo con su concepto; no necesita el tipo de ayuda que ofrecen estas publicaciones.

Calcar, llenar de color figuras impuestas por la mercadotecnia y copiar, ya sea trazos del educador o ilustraciones impresas, aun siendo de magnífica calidad, no son prácticas que correspondan a la manera de aprender y a las experiencias significativas del niño; no son producto de sus percepciones, pensamientos, conceptos y habilidades; le restan libertad de expresión, lo acostumbran a repetir respuestas y a solicitar ayuda.

No es recomendable, en las primeras sesiones, presentar simultáneamente diferentes materiales, porque se distrae la atención y se dispersa el interés al ir de uno a otro sin darse suficiente tiempo de probarlos y conocerlos.

Introducir un nuevo material cuando los niños ya han tenido varias prácticas con cada uno de los materiales y no antes de ello. Es un error creer que cambiar de material sin objetivo, nada más por cambiar, estimula al niño; debe cambiarse por alguna razón.

Algunos centros de artes plásticas recomiendan que se pongan mesas de trabajo con diferentes materiales en cada una, y que el niño trabaje con lo que quiera. Esto es relativamente posible cuando ya se tiene hábitos de trabajo y muchas experiencias. De otra forma se ocasionan muchos problemas. La educación artística también educa la atención y la concentración.

El niño necesita oportunidades de experimentar con los materiales y construir su aprendizaje; si el adulto siempre le dice qué y cómo, frena las actitudes de iniciativa y creatividad.

Tradicionalmente, al iniciar un ejercicio de pintura se acostumbra trazar con lápiz las figuras, con el riesgo de que el niño recurra al uso de la goma compulsivamente manchando y destrozando el papel; ello resta espontaneidad, ligereza y frescura a sus dibujos, se puede llegar a cansar al alumno por el continuo trazar y borrar provocando que no termine el ejercicio. Por estas razones se propone que al realizar un ejercicio de pintura, en lugar de usar el lápiz, el niño trace directamente con el material que vaya a utilizar todas las formas que quiera. Esta práctica da seguridad, confianza y coordinación motriz, produce trazos amplios y definitivos que, en todo caso se modifican si no gustan con los mismos u otros materiales.

El uso del lápiz se sugiere para niños que han desarrollado la capacidad de observación, la coordinación motriz fina y sus destrezas. Sólo se usa en el empleo de la técnica con este material. En los ejercicios de educación artística y estética con niños, comúnmente no se emplean instrumentos como regla, escuadra, transportador, compás ni plantillas porque producen formas rígidas, duras, o estáticas que restan espontaneidad o frescura a la expresión e interpretación libre de temas. El cálculo de dimensiones y proporciones se efectúa por apreciación visual directa.

Para resolver cómo trabajar con los alumnos en el aula, Spravkin en Artes y Escuela sugiere que se podría tomar como punto de partida el *campo de referencia* de los alumnos,

es decir, los aspectos de la realidad con los que han tenido la oportunidad de relacionarse y que puede despertar su curiosidad, disposición, predilección o interés. Sostener que se trabaja “con los intereses de los alumnos” significa la responsabilidad de garantizar la riqueza de experiencias y conocimientos que permitan ampliar y profundizar el repertorio de los intereses infantiles, así como de promover nuevos centros de interés o problematizar aspectos de la realidad que conduzcan a generarlos (109). Si realmente existe respeto por los intereses de los alumnos deberán diseñarse estrategias para adentrarse en ellos, y saciar la curiosidad que provocan. Es importante tomarse el tiempo necesario para pensar cómo abordarlos, de manera que sean importantes para los alumnos. La escuela cuenta con intereses pedagógicos preestablecidos en planes y programas de estudio a los que debe dar curso. En todo caso se trata de poder construir los nexos entre los aportes de los alumnos y lo que la escuela cree que debe enseñar (108-109).

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados de la presente investigación se encontraron situaciones interesantes en donde los docentes podemos vernos en nuestro actuar sobre la enseñanza y solución de problemas de las artes plásticas en la escuela primaria en particular. Sin embargo, es solamente un comienzo en la investigación etnográfica en nuestro país al respecto del tema pues este tipo de investigaciones apenas comienza.

- Aunque el arte es muy apreciado por las bondades que desarrolla mediante su uso según los expertos en la materia, no es valorado en las escuelas primarias oficiales ya que se le dedica poco tiempo a nivel curricular y al no formar parte indispensable del mismo, muchos maestros no le toman importancia ni dan de su tiempo para llevar a cabo actividades artísticas pues no forma parte de las dos materias fundamentales del currículum como lo son el español y las matemáticas. Otro aspecto que fortalece la poca importancia que se le da a la educación artística es que sólo muy pocas escuelas oficiales cuentan con maestros especializados en las disciplinas artísticas.
- Acha menciona que no solamente las técnicas del uso de los materiales, herramientas y procedimientos son enseñables en las artes sino que también lo son la visión, la sensibilidad, la mente y la fantasía y que el no enseñar técnicas para su uso es como si fueran reducidas a su parte primordial menos importante (49). Por lo descubierto en la investigación, me di cuenta que únicamente se hace uso de la enseñanza de las técnicas en el uso de los materiales, herramientas y procedimientos dejando de lado los aspectos que sugiere Acha para el desarrollo total en la enseñanza de las artes.
- Los resultados de la investigación hacen evidente que la educación de la plástica en la escuela primaria hoy en día no dista mucho de lo que se hacía en el Renacimiento ya que como lo señala Arheim, desde esos tiempos, la educación artística ha sido degradada como un entretenimiento agradable, un medio de diversión y decoración, provocando que en las escuelas esto haya generado un abandono de la educación artística (78). Lo anterior aunado a que en la misma época se comienza lo que Michel Foucault denomina “disciplinamiento interno de los saberes” en donde el Estado a través de instituciones y agentes legitimados (los docentes) puso en marcha toda una serie de dispositivos con el fin de apropiarse de los saberes, de disciplinarlos y de

ponerlos a su servicio. Los maestros pasaron a ser los únicos detentadores del saber y los estudiantes se vieron relegados a una posición de subordinación. Los saberes fueron desvinculados de las urgencias materiales, de los problemas sociales, se pretendían neutros y neutrales. La pedagogización de los saberes implicó la instauración, progresivamente perfeccionada, de un aparato disciplinario de penalización y de moralización de los colegiales. Fue así como la disciplina en el mantenimiento del orden en las aulas pasaron a ocupar un papel central en el interior del sistema de enseñanza hasta llegar prácticamente a eclipsar a la propia transmisión de conocimientos. (Varela 63-64). Aún continúan como parte fundamental el establecimiento de la disciplina en el aula como parte fundamental para comenzar la enseñanza en el aula.

- Efland, Freedman, y Stuhr señalan en La educación en el arte posmoderno que hoy en día, la educación artística tiene un enfoque basado en la herencia de las disciplinas con un sustento cuasi-científico. Los autores analizan la historia del arte moderno del siglo XX, según ellos, ésta ha pasado por cuatro paradigmas, en el primero, el arte pasa de ser un foco de atención a ser relegado de la sociedad. Durante el ambiente ideológico se orientó la pedagogía artística hacia doctrinas cuasi-científicas como el formalismo. Para ser aceptado y reunir las mayores probabilidades de ser admitido, el currículo artístico mostró una estructura científica. Estos principios, encarnaron también una tendencia reduccionista capaz de tratar la complejidad extraordinaria de un fenómeno, en este caso el arte, mediante un simple *corpus* de reglas universales y enseñables (107). Según la investigación, se comprobó que sí existe una tendencia reduccionista del arte.

El segundo paradigma es la expresión creativa del yo. Durante este paradigma, se dejó de lado la pintura academista y se dio paso al expresionismo. El dibujo infantil es considerado como un arte por lo que se desarrollaron diversos métodos para estimularlo y enriquecerlo. Los resultados de la investigación señalan que no existe un interés por el desarrollo del expresionismo del niño pues no se fomentó aunque cada alumno imprimió su propia personalidad en sus trabajos realizados.

El tercer paradigma señala los intentos de convertir la educación artística al credo del arte de la vida cotidiana a interesarse por la sociedad en su conjunto búsqueda de la abstracción y la universalidad un factor de progreso los partidarios de la expresión del

yo, identificaron el progreso con el desarrollo del individualismo y la subjetividad de la expresión personal (111). No se observaron aspectos que incidieran dentro de este paradigma.

El cuarto paradigma tiene una orientación hacia las disciplinas, éste apelaba al restablecimiento de la calidad de enseñanza a los que se dedicaban los científicos profesionales y los académicos (118).

- De la perspectiva que tienen Efland, Freedman y Stuhr en La educación en el arte posmoderno, señalan que “El experimentalismo de vanguardia, que en cierto sentido tomaba el arte como un camino hacia las reformas políticas y sociales, redujo el problema de la expresión cultural a puros problemas de estilo” (121). Esto es, la finalidad social del arte se fue perdiendo pues ya no es, al menos en el ejemplo de la investigación, un lugar en donde los niños se expresen o reflejen la sociedad donde viven sino que en la clase únicamente el arte se utiliza como un lugar donde se aprende a desarrollar y aplicar técnicas.
- Al igual que en otros países, como lo señala Venegas y la propia directora del plantel en el momento de la investigación, son pocas y privilegiadas las escuelas que cuentan con un profesor que imparta artes plásticas en la escuela primaria oficial pues aunque está incluida dentro del currículo obligatorio como parte de la educación artística, es el maestro de grupo la mayor de la veces, quien imparte la materia en alguna de sus cuatro modalidades dependiendo de sus gustos o de su conocimiento y experiencia. Es común que las artes plásticas sean utilizadas como auxilio didáctico, lo que permite su uso subordinado, esto es, que no se le tome en cuenta como una materia aparte con sus propios objetivos.
- Pretender “descubrir” la metodología ideal para la enseñanza de las artes plásticas en la escuela primaria fue la meta al inicio del planteamiento de la investigación. Al observar las clases y darme cuenta de que seguían un mismo patrón que era realmente sencillo, me di cuenta que esto no era realmente relevante pues cada maestro crea sus propias estrategias de acuerdo a sus experiencias. Por ello, me dediqué al análisis de la práctica educativa de la profesora y encontré que es muy interesante indagar la forma en que cada uno de nosotros resolvemos los problemas que se nos presentan. Si tenemos buenos resultados de acuerdo a nuestros estándares, repetimos las acciones frente a situaciones semejantes, si no es así, tendemos a improvisar nuevas formas de solución.

- La docente de la investigación acostumbra indicar a los alumnos qué es lo que tienen que hacer en la clase y cómo lo tienen que hacer. Al decirle qué y cómo haga las cosas, al no tener forma de experimentar, los alumnos de la clase de artes plásticas no están de ninguna manera fomentando su creatividad.
- Según el ideario que sugiere Caja (66-67) Las condiciones en que trabaja la profesora de artes plásticas no son las idóneas, sin embargo, muchas escuelas tienen que adaptarse a las condiciones que tienen para poder desarrollar las diferentes asignaturas. Sin embargo, el contexto de la investigación tiene la gran ventaja de contar con un aula destinada a la clase la cual evita problemas que suceden cuando no se tienen estas condiciones, así mismo, también se padecen la falta de condiciones necesarias como contar con agua corriente dentro o cerca del aula.
- En todos los procesos didácticos se habla de una planeación de las actividades en cada clase para dosificar de acuerdo al tiempo y tema a desarrollar, elegir los materiales adecuados, técnicas y metodología tanto para el desarrollo como para la evaluación tanto de los alumnos como de los resultados. Durante la investigación, no se pudo constatar que haya una planeación al menos de manera formal, es obvio que la profesora la realiza por lo menos de forma empírica pues hay temas para cada grado y una dosificación en tiempo de los mismos para realizar durante el ciclo escolar. Relativo a la evaluación, se pudo constatar que la profesora “evalúa” de forma verbal al emitir juicios de valor sobre cómo va el avance del trabajo de los alumnos, sin embargo, no hay un registro del avance en el trabajo diario de los alumnos. Se desconoce si la profesora se ha percatado de que algunos de los alumnos repetían el trabajo varias veces y por lo mismo no les daba tiempo de terminarlo. Constaté que para evaluar, la docente sólo califica el producto y deja de lado los procesos que siguen los alumnos. Por lo que no son tomados en cuenta.
- Para que la evaluación se lleve a cabo de acuerdo a los preceptos modernos de evaluación donde se indica que esta debe ser de forma permanente, se hace necesario que exista el registro del avance diario de los alumnos con el fin de que ellos mismos se den cuenta de sus avances o retrocesos y la profesora revise y verifique su actuar para orientar a los alumnos con evidencias en el desarrollo de sus trabajos así como en el caso de reclamaciones. Los alumnos que no llevaron su trabajo con la maestra carecieron de esta apreciación docente. Es importante reconocer que la evaluación de

la plástica debe hacerse en los tres momentos: inicial, de producción y al término de la actividad. El maestro será quien decida y comparta los mecanismos con los que se pueden evidenciar este proceso evaluativo tanto por el alumno como por el maestro.

- Considero como observadora que la profesora conciente o inconscientemente fomenta algunos problemas al permitir la reincidencia de determinadas acciones en el grupo en menoscabo del rendimiento escolar, ya que no propiciaba por ejemplo, que los alumnos salieran del salón por material o que se perdiesen los trabajos de algunos alumnos. No se pudo determinar el punto de vista de la profesora porque no permitió que se le hicieran entrevistas, sin embargo, como resultado del análisis de las observaciones puedo deducir que tal vez ella no las veía como problemas o para ella eran situaciones sin importancia. También puede ser que la profesora no actuó de otra forma debido a mi presencia
- La forma en que la profesora resolvió los problemas da cuenta de su experiencia y que no era la primera vez que enfrentaba esta clase de problemas sino que ya había tenido experiencias semejantes a las que actuaba de la misma manera. Como lo señala Gimeno el actuar de la maestra sigue un patrón de acuerdo a la rutinización retomada a través de los éxitos en la experiencia del trabajo así como a su practicidad (403).
- Para que un maestro sea capaz de implementar la solución adecuada a un problema, es necesario que esté familiarizado con el contexto y evite así obtener mayores problemas de los que tenía antes de implementar la solución.
- Frente a los objetivos que pretende lograr con sus alumnos, puedo decir que la profesora inminentemente busca el aprendizaje de técnicas ya que esto está implícito en todas las observaciones pues es en lo que centró sus clases. De forma explícita, la docente mencionó al revisar la evaluación inicial de los alumnos que para ella era muy importante lograr que los alumnos dibujaran con proporción la figura humana. No se observó la promoción de la auto expresión, la creatividad ni la apreciación artística, muy contrariamente a lo que señalan los objetivos de la educación básica en los Planes y Programas de Estudio vigentes.
- A pesar de que la sección de enseñanzas artísticas se basa en un programa a través de los cuales se desarrolla el currículum, a partir de éste, se pueden instrumentar acciones a realizar a nivel general más esto no significa que sean llevadas a la práctica pues al menos en nuestro país no existe una vigilancia sistemática de las prácticas educativas.

- La falta de comunicación entre las profesoras llena de supuestos sus relaciones provocando indudablemente incidencias negativas en las relaciones maestro-alumno.
- El contexto de la clase de artes plásticas al trabajar otro tipo de elementos no académicos, permite conocer otra faceta de los alumnos. Ahí que las diferencias de desempeño cambian un poco pues no se les pregunta constantemente para que digan lo correcto sino que cada alumno se desenvuelve a su propio ritmo.
- La solución a las dudas de los alumnos es que la maestra explica nuevamente lo que algún alumno manifestó no haber entendido.
- Realizar investigación educativa tiene varias limitantes que impiden el cierre de algunas conclusiones por el acceso a la información.
- La forma en que la profesora evalúa y califica evidencia la falta de mecanismos de evaluación acordes a las artes plásticas. Dado que las artes plásticas se centran en procesos cualitativos, es recomendable otro tipo de evaluación como el uso de escalas estimativas.
- La investigación evidenció la forma en que la profesora de artes plásticas soluciona los problemas que se le presentan durante su desenvolvimiento. Las distintas soluciones pueden ayudar a que nos veamos a nosotros mismos en nuestro actuar en el aula pedagógico son muy útiles para su análisis posterior en el mejoramiento de prácticas pedagógicas posteriores.
- Hasta el momento, no se ha visto una preocupación por mejorar la educación artística al no preparar docentes para esta área o introducir supervisores expertos en las artes.
- Si queremos que la calidad de nuestras escuelas mejore, tendremos que recurrir a crear mecanismos en los que los profesores asuman compromisos ante la sociedad y específicamente ante los alumnos con quienes les corresponda trabajar durante cada ciclo escolar con el afán de mejorar. El primer paso que será identificar los problemas que nos aquejen, jerarquizarlos y crear planes de acción que tiendan a mejorar las condiciones de trabajo cotidiano. Si un profesor no se detiene a pensar sobre la forma en que ha de resolver sus problemas de la mejor manera, continuará enfrascado en un círculo vicioso en que no buscará alternativas para mejorar.
- Tras hacer un análisis de la práctica docente de la profesora de artes plásticas creo que logré identificar aspectos que favorecen los resultados pedagógicos, entre ellos se encuentra que es organizada pues sabe qué es lo que van a hacer los alumnos, es decir,

existe una planeación de las actividades. Explica el trabajo que van a realizar, define los materiales que han de utilizarse y cuenta con material en caso de que los alumnos no lo lleven. Mantiene la disciplina en el aula manteniendo ocupados a los alumnos. Sienta a los alumnos por equipos permitiendo que haya interacción entre los mismos, esto se reduce a que platican mientras trabajan, además, existe orden en el uso de los materiales.

- Resolver situaciones dentro de la práctica educativa son competencias que se desarrollan a través del desarrollo de la misma, al comprender y aprender el arte de la enseñanza enfrentando diversos retos y problemáticas que se le presentan haciendo uso del conocimiento en la acción.
- La profesora hizo uso de la reflexión en la acción para resolver gran parte de las problemáticas *in situ* como en el caso de la indisciplina y el uso de los materiales.

Obras Citadas

Acha, Juan. Educación artística escolar y profesional. México: Trillas, 2001.

Acuerdo 200 de evaluación. México: SEP, 1994.

Aguilar Mendoza, Nora. et. al. Libro para el maestro. Educación Artística Primaria. México: SEP, 2000.

Akoschky, Judith, et al. Artes y escuela. 1998. Argentina: Paidós, 2002.

Arheim, Rudolf. Consideraciones sobre educación artística. Barcelona: Paidós, 1989.

Bertely, María. Conociendo nuestras escuelas. México: Paidós, 2000.

--- La etnografía en la formación del enseñante. En: Revista interuniversitaria. México: Universidad de Salamanca, oct 2002.

Bruner, Jerome S. El proceso de la educación. EUA: Universidad de Harvard, 1960.

Caja, J. (Coord) et, al. La educación visual y plástica hoy. España: Graó, 2001.

Carretero, Mario. (Compilador). Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Aique, 1998.

Castañeda, Héctor-Neri. Pensar y hacer. México: UNAM, 1993.

Covarrubias, Oscar Mauricio. Federalismo y reforma del Sistema Educativo Nacional. México: INAP, 1998.

Delamont, Sara. La interacción didáctica. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz, 1985.

Efland, Arthur D. Una historia de la educación del arte. Trad. Ramón Vilà Vernis. España: Paidós, 2002.

--- Freedman, Kerry y Stuhr, Patricial. La educación en el arte posmoderno. Trad. Lucas Vernal. Barcelona: Paidós, 2003.

Eisner, Elliot W. Educación la visión artística. Trad. David Cifuentes Camacho. España: Paidós, 1995.

--- Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca, 1987.

--- El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós educador, 1998.

Gimeno S. Y Pérez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. España: Akal, 1989.

Ginott, Haim G. Maestro-alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje. Trad. María Victoria Llamas de Seid. México: Pax-México, 1974.

Hammersley, M. y Atkinson, P. Etnografía. Trad. Mikel Aramburu Otazu. España: Paidós, 1994.

Hargreaves, Andy. Profesorado, Cultura y Postmodernidad. España: Morata, 1996.

Kemmis, Stephen. El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. España: Morata, 1986.

Lewis, Hilda Present. La enseñanza artística. Argentina: CADEL, 1970

Lowenfeld, Viktor y Brittain, W. Lambert. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz, 1972.

Ornelas, Carlos. El sistema educativo mexicano. México: CIDE/Nafinsa/FCE, 1998.

Ornelas Taváres, Gloria Evangelina. Formación docente ¿en la cultura?: un proyecto cultural educativo para la escuela primaria. México: UPN, 2000.

Oria, V. Política educativa Nacional. México: Imagen, 1989.

Parsons, Michel J. Cómo entendemos el arte. España: Paidós, 2002.

Pérez de Cuellar, J. (Coord.). Nuestra diversidad creativa, Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. New, York: UNESCO, 1996.

Planes y Programas de estudio 1993. Educación Básica, Primaria. México; Fernández editores, 1993.

Plaza del Río, Francisco S. La disciplina escolar o el arte de la convivencia. España: Aljibe, 1996.

Quijano, Julio Alejandro. “El INBA ignora la educación artística”. El día. 1º de julio de 2000: 26.

Schön, Donald A. El profesional reflexivo. Trad. José Bayo. España: Paidós, 1998.

--- Schön, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Trad. Lourdes Montero. España: Paidós, 1992.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Trad. Jorge Piatigorsky. España: Paidós, 1987.

Varela, Julia. Volver a pensar la educación. España: Morata, 1999.

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

Vigotsky, Lev. La imaginación y el arte en la infancia. México: Ediciones Coyoacán, 2001.

Watkins Chris y Wagner, Patsy. La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. España: Paidós, 1991.

Woods P. Investigar el arte de la enseñanza. España: Paidós, 1998.

Bibliografía

- Arheim, Rudolf. Pensamiento Visual. Barcelona: Paidós, 1986.
- Berger, P. y Luckmann. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorroutu, 1993.
- Charlmes, F. Graeme. Arte, educación y diversidad cultural. España: Paidós Arte y Educación, 2003.
- Gardner, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Trad. Fernán Meler Orti. España: Paidós, 1994.
- Jackson. La vida en las aulas. España: Morata, 1991.
- Le Shan, Lawrence y Margenau, Henry. El espacio de Einstein y el cielo de Van Gogh. Barcelona: Gedisa, 1991.
- Lorenzano, César. La estructura psicosocial del arte. México: Siglo XXI, 1982.
- Lowenfeld, Viktor. El niño y su arte. Argentina: Kapelusz, 1958.
- Morton Gómez, Victoria E. Una aproximación a la educación artística en la escuela. México: UPN, 2001
- Parsons, Michel J. Cómo entendemos el arte. Trad. Roc Fililla Escolà. España: Paidós, 2002.
- Present Lewis, Hilda. La enseñanza artística. Trad. Andrés Pirk. Argentina: CADEL, 1970.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe, 1999.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. Invitación a la estética. Grijalbo, 1990.
- Schmelkes, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP, 1995.
- Van Manen, Max. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

Walter, Melissa. Cómo escribir trabajos de investigación. España: Gedisa, 2000.

Wilfred, Carr y Kemmis, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

Woods, Peter. Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. Trad. José Bayo. España: Paidós, 1997.