

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN CURRÍCULUM
CON ORIENTACIÓN ARTÍSTICA:
LA ESCUELA GOETHE

Tesis presentada por:
Lic. Gisela Escorza Mejía

Tesis para optar al título de
Maestro en Desarrollo Educativo

Director de Tesis:

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

México, D. F., Junio, 2006

Índice	pág.
Introducción	1
Capítulo 1. Aspectos teórico-metodológicos	14
1.1. Cuestiones metodológicas	15
1.1.1. <i>Hacer una tesis</i>	15
1.1.2. <i>Más sobre la escritura del trabajo</i>	17
1.1.3. <i>Investigar desde una perspectiva cualitativa en educación</i>	19
1.1.4. <i>Metodología: sobre el proceso de investigación</i>	21
1.2. Teorías de la interacción social en la escuela	22
1.3. Caracterización del referente empírico	25
1.3.1. <i>La escuela Goethe: el edificio</i>	26
1.3.2. <i>El corpus del trabajo en campo</i>	28
1.3.3. <i>Llegada al campo, el primer portero y los portazos</i>	34
1.4. El trabajo con los datos	36
Capítulo 2. La educación artística en la educación preescolar	41
2.1. ¿Qué se enseña en preescolar y qué se podría enseñar?	41
2.2. La política de la educación artística y preescolar en México	45
2.3. El valor histórico social de la educación artística	51

Capítulo 3. Un currículum con orientación artística ..	58
3.1. La pedagogía Waldorf	58
3.1.1. <i>El curso de la pedagogía Waldorf</i>	60
3.1.2. <i>Los documentos sobre la pedagogía Waldorf</i>	61
3.1.3. <i>La historia del jardín de niños Goethe en la ciudad de México</i>	66
3.1.4. <i>Las diferencias de la pedagogía Waldorf</i>	69
3.2. Los encuentros cara a cara y su análisis	76
2.1.1. <i>La inmediatez en el trabajo docente</i>	76
2.1.2. <i>Las solicitudes ambiguas</i>	81
2.1.3. <i>El mito de ser profesor</i>	83
2.1.4. <i>La satisfacción e insatisfacción de los alumnos</i>	87
Capítulo 4. El arte en la escuela	94
4.1. Entre el arte y el entretenimiento	94
4.1.1. <i>Acerca de los cantos</i>	95
4.1.2. <i>Las evaluaciones de la maestra sobre las actividades artísticas</i>	100
4.1.3. <i>La producción de objetos artesanales</i>	104
4.1.4. <i>El tiempo para jugar</i>	106
4.1.5. <i>Y la literatura</i>	108
4.1.6. <i>Sobre las materias y los materiales</i>	110
4.2. El animismo en la Pedagogía Waldorf	113
Conclusiones	119
Referencias bibliográficas	121
Anexos	125

Introducción

Al iniciar mi proyecto de investigación escribí: “las premisas para el análisis de la práctica docente de un currículum con orientación artística tienen relación con los aspectos normativos dispuestos en planes y programas que surgen de necesidades educativas, políticas, culturales y por otra parte, la práctica docente que considera de forma prescrita o con autonomía y reflexión dichos planes y programas. Algunas investigaciones señalan que el docente puede tener intenciones reflexivas de su práctica, modificar el currículum formal que establece desde lo oficial lo que debe enseñarse en la escuela, y matizar lo que pasa en el salón de clases, el docente como mediador del currículum” (Varela 1995; Hargreaves 1996; Van Manem 1998).

La falta de pericia como investigadora y el proceso de construcción del trabajo, me llevaron a reconsiderar mis supuestos iniciales. Mientras desarrollaba el trabajo en el campo me di cuenta de mis ideas ligeras sobre la práctica docente; las interacciones que se dan en un salón de clases resulta un conjunto de entramados sociales con muchas posibilidades de análisis.

Hoy me encuentro con un trabajo de investigación que me permitió mejorar capacidades de análisis y escritura, y perspectiva de vida. El uso de recursos de trabajo empírico cualitativo puede implicar un acercamiento humano, sistemático. Además, vincula al investigador con un conjunto de interacciones sociales propias del aula; el investigador se implica de diversas formas.

Otro aspecto en el trabajo de investigación fue poder vincular de manera fluida la bibliografía seleccionada con las categorías de análisis producto de la investigación sobre la práctica de un currículum especial para el nivel educativo de preescolar.

Planteamiento del problema

La práctica docente en un currículum con orientación artística en los jardines de niños puede verse desde diversas ópticas. Una, la práctica docente en relación con la institución en dónde se lleva a efecto y los fines educativos. Respecto a las modalidades institucionales, un tipo de práctica es la que se realiza en las escuelas que dependen de la federación y gobiernos estatales cuyo currículum está fragmentado por áreas de desarrollo. Otra, es la modalidad de las instituciones cuyo currículum apunta en específico a la educación artística. Al interior de las modalidades educativas, hay prácticas docentes diferenciadas sobre todo por los enfoques curriculares que se dan a partir de las consideraciones de la educación artística: la formación inicial y permanente de los docentes, las relaciones que se establecen entre los actores del proceso educativo, docentes, alumnos, padres de familia, comunidad, autoridades y programas.

Lo que me llevó a estudiar la práctica docente puede ser comprensible, soy maestra en un jardín de niños, sin embargo ¿por qué en específico estudiar la práctica docente en un currículum *con orientación artística*?

En los espacios de formación como docente (Escuela Normal, foros de educación preescolar, formación en universidades y otros centros educativos) escuché pocas voces en relación al lugar que ocupa la educación artística en el currículum y la práctica docente a favor del desarrollo de actividades artísticas. Esta suma de ausencias durante ocho años, se volvieron un sentimiento y una búsqueda. Un sentimiento que tiene que ver con una infancia cercana al arte, materializado hoy en búsqueda profesional del sentido y los valores de la educación artística en el nivel educativo preescolar.

Las primeras lecturas placenteras, la música y la radio que me acompañaron en buenos momentos de infancia, el ballet y las danzas mexicanas

que contribuyeron a mi formación. Tesoros que guardé por años el lienzo, caballete y pinturas al óleo, las primeras actuaciones en obras de teatro, la búsqueda por acercarme a los pintores y sus pinturas, los libros que me invitan a seguir aprendiendo; los momentos de acercamiento con los lenguajes artísticos producto de la maestría, corroboran que la educación artística me sirve para vivir. Empero mi entusiasmo sobre la educación artística, están los escollos de la práctica docente en la educación artística, incluida mi propia práctica.

El problema del reconocimiento social que tiene el arte, puede explicarse desde diferentes posturas científicas y académicas. Por ejemplo, desde la economía un estudio puede indicar que hay problemas económicos, que los gastos prioritarios que las familias tienen no contemplan la formación y el consumo del arte. Los estudios sociológicos pueden demostrar que hay una tendencia social de no otorgar al arte ningún valor formativo; la educación artística no representa algunos de los ideales sociales de la época que tienden a crear la necesidad de la competencia y conocimientos a más tempranas edades, apuesta incompatible con la educación artística.

Algo que pasa en la vida cotidiana de algunas escuelas de nivel preescolar representa también necesidades: el uso del arte en algunos jardines de niños mexicanos, una ambientación del aula estereotipada, situaciones de enseñanza y exploraciones artísticas esporádicas, superficiales y en desventaja con contenidos de matemáticas y escritura. Estos hechos, entre otros, forman parte de lo que vivo en los jardines de niños; una visión superficial o nula de la educación artística.

En general, pocas actividades educativas para el acercamiento y la formación de experiencias artísticas en los salones de clases, desconocimiento de las características de los niños, una formación inicial y permanente deficiente de los docentes, inercia en las prácticas educativas, un énfasis en la programación y la enseñanza de contenidos formales “valiosos”, y la poca calidad educativa en

nuestro país son necesidades que se van entrelazando, restas que resultan en la práctica docente.

Un hecho es que la educación artística en las escuelas del nivel preescolar está en crisis. Paradójicamente, ya que el niño en edad preescolar presenta características cognitivas propias de su edad que le permiten pensar simbólicamente. Vigotsky (2001) en su texto *la imaginación y el arte en la infancia* dice que el niño pequeño tiene características necesarias para educarse a través del arte; la imaginación como rasgo natural del niño, es la más importante, es la base de la actividad creadora. La verdadera educación consiste en producir a partir de la mediación, ayudar a fomentar y orientar el desarrollo en una dirección.

“La importancia de la creación artística (creación es lo que el niño puede hacer a través de un proceso de mediación, dice Vigotsky, por ello la posibilidad de la educación a través del arte) reside en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida... profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que... permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre” (Vigotsky 2001: p. 78).

Los niños pintan por el placer de hacerlo, utilizan los colores porque les gustan, reconocen ingenuamente un mundo interior en la elección de cada uno de ellos, dibujan por una necesidad de expresión y juego. Disfrutan de los géneros musicales, juegan simbólicamente. Todos los objetos a su alcance se transforman en lo que los niños necesitan o quieren para hacer realidad sus juegos, ¿pueden estas situaciones mediante un proceso de mediación convertirse también en aprendizajes, en qué condiciones?

La educación preescolar es el nivel educativo en donde he trabajado. Cuando egresé de la licenciatura supe de otra parte de mi formación en los salones de clases. En la formación permanente reflexioné que algunas prácticas

propias y de otros docentes parecían estar sujetas a camisas de fuerza: un aliado para liberar mi práctica, eran las posibilidades de trabajar el arte con los niños.

¿Por qué la enseñanza y el aprendizaje en la escuela parecieran estar sujetas a estas camisas de fuerza? Si a Luis Pécetti, cantautor argentino, pareciera le gusta lo que hace y en sus actos refleja esta esencia, si a Julieta Fierro la científica mexicana le gusta bailar, si un escritor mexicano comenta de su libro recién publicado que escribió sobre lo que le vino en gana investigar y a un reconocido asesor de la Universidad dónde estudié escribe su tesis doctoral, divirtiéndose con el trabajo, ¿a qué escuelas fueron ellos, con qué experiencias de enseñanza contaron?

Yo recuerdo más y mejor algunas de las vivencias innovadoras de los seminarios de la maestría, el ejercicio de observación de un bloqueador solar con dispensador que estaba sobre una mesa, el trabajo con los sueños en dónde compartimos profundos sentimientos, la representación teatral de la poética de Aristóteles. Cada una de estas experiencias vitales (además de que pueden ser ubicadas como un tipo específico de conocimiento) son esenciales porque integran a los seres humanos. Y esta es una de las funciones de la educación artística también.

Sin embargo, para que Julieta Fierro disfrute del baile cómo lo hace, Luis Pécetti cante y se ría, para que un escritor y el asesor reconocido, puedan disfrutar lo que hacen y además hacerlo bien, hay otras experiencias que les permiten contactar de esta manera con los objetos y con el conocimiento: “una correspondencia que debe ser como la de una erótica pareja, donde no hay uno que da y otro que recibe, sino dos acoplados en la misma entrega” (Díaz de U. 2005).

No soy especialista en la educación artística, me estoy formando, me engrandece a estas alturas de mi vida conocer legados artísticos, aunque también

la inercia de la vida me lleva a perderme de continuo. A pesar de ello, al escribir estas líneas y escuchar al unísono una de las piezas musicales de las grandes danzas clásicas me transporta a querer escribir mejor, entonces la irremediable diferencia surge, también lo noto en el salón de clases ahora matizado por mis conocimientos sobre las disciplinas artísticas.

Los problemas en la educación artística pueden ser muchos e intentar ser estudiados desde múltiples aristas. En este estudio intento explorar y describir cómo se da la enseñanza de la educación artística en un caso en particular. Por lo tanto, puedo contribuir a la educación artística al dar cuenta de la práctica docente de un currículum con orientación artística en el nivel educativo de preescolar. Mostraré los elementos pedagógicos que lo convierten en específico.

La escuela “Goethe” en donde realicé el trabajo de campo es del nivel preescolar, modalidad particular. La escuela opera una metodología diferente a la señalada en los planes y programas oficiales para el nivel en relación con la educación artística, además de otras peculiaridades. Uno de los argumentos que obtuve en los primeros encuentros con los sujetos de la investigación es el que se refiere a que los docentes que trabajan con la pedagogía “Waldorf”^{*} tienen una preparación especial en el modelo. El personal docente asiste a cursos en algunos estados del país y el extranjero, sobre todo en Alemania, por ser el país precursor de la Pedagogía “Waldorf” o “W” (de aquí en adelante acotaré con la inicial “W” para referirme a la pedagogía en cuestión). Una problemática que se les presenta y que atienden recurrentemente los docentes es el tiempo que los niños dedican a ver televisión, por lo que son constantes las recomendaciones a los padres de familia para elegir lo que sus niños pueden o no pueden ver. La alimentación que se procura en la escuela y que se recomienda en casa, es otro aspecto que la educación de los niños atiende. En el salón los niños comen fruta y agua de frutas

^{*} Esta pedagogía es la que opera en la escuela en dónde realicé el presente trabajo de investigación.

o té. Otro dato es que hay un tiempo considerable del día en el que los niños juegan, dibujan, pintan, escuchan cuentos, modelan con cera y cantan.

La realización de las primeras entrevistas y observaciones en la escuela “Goethe”, me permitieron considerar de manera inicial que la educación artística y el sentido estético del arte es el rector de las actividades docentes, situación que marca diferencias pedagógicas con los planes y programas de estudio oficiales para el nivel de preescolar. Otro supuesto inicial del método “W” fue acerca de que la educación es un arte: “ya sea que la materia sea aritmética, historia o física, la presentación debe ser vivida, pues para educar al niño en su totalidad, se deberá tocar su corazón y su voluntad tanto como su mente” (Barnes 1980: p. 15).

La caracterización de la práctica docente de este currículum orientado a la educación artística me permitió un acercamiento a la forma en que el modelo es llevado a la práctica, las diferencias en las concepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje operan en relación a mi propio saber y la metodología utilizada para tal fin.

Algunas de las preocupaciones esbozadas las materialicé en las preguntas que guiaron el análisis del presente proyecto de investigación:

¿Cuáles son las características que se observan en la práctica educativa en la enseñanza de un currículum con orientación artística y su relación con los discursos y las interacciones?

¿Cómo se instituyen las actividades de un currículum con orientación artística?

¿Cuál es la historia del modelo educativo y los supuestos pedagógicos implicados en la práctica docente y la educación artística?

Estas preguntas fueron revisadas y modificadas a lo largo del trabajo de investigación. En relación con las preguntas están el objetivo general y el desglose

en tareas que me permitieron retomar constantemente el camino de análisis con los datos y la búsqueda de ayuda teórica en las lecturas seleccionadas.

El objetivo general que guía el trabajo de investigación es:

* Vislumbrar la práctica docente que se da a partir de un currículum con orientación artística.

El desglose en objetivos es:

* Dar cuenta de los elementos característicos de la práctica docente en función de los discursos y las interacciones sociales que se dan en el salón de clases.

* Encontrar los aspectos metodológicos y conceptuales singulares de un currículum con orientación artística para la escuela del nivel educativo de preescolar.

Presupuestos

Un presupuesto para Grasseau (1956) es una hipótesis o supuesto, un enunciado que supone algo de verdad aunque aún no se ha comprobado o establecido, cuyo objetivo en la investigación es llegar a conocer la realidad o la verdad. Los presupuestos en esta investigación, dan cabida a la búsqueda del conocimiento sobre la práctica docente en un currículum con orientación artística. El presente estudio lo hago a partir de la investigación cualitativa que contempla el estudio de caso, la interpretación de las observaciones y entrevistas que revelan algo de los aspectos tanto objetivos como subjetivos de la práctica docente.

Los supuestos que planteo, de acuerdo con el desarrollo del presente proyecto de investigación son:

I. Los elementos teórico metodológicos de un currículum con orientación artística en una escuela del nivel educativo de preescolar dan cuenta de una serie de consideraciones acerca de la práctica docente de dicho currículum las

cuales pueden corresponder al modelo educativo, a intereses sociales y a los intereses del docente.

II. Los discursos de los docentes acerca de la educación, lo que dicen y hacen, pueden reflejarse en las observaciones que se hacen de su práctica educativa y estar en relación con contextos, lo que se espera del docente, su formación y los propósitos educativos.

III. El currículum y la práctica que se basa en un modelo educativo extranjero, y que está siendo operado en una escuela particular en la ciudad de México tiene características singulares a los planteamientos de los planes y programas de estudio vigentes, con la comunidad y las necesidades de los niños en cuanto a formación y fines educativos.

Estructura de la tesis

En el Capítulo 1. *Aspectos teórico-metodológicos*, describo la metodología con que llevé a cabo el proceso de investigación. Investigar desde una perspectiva cualitativa en educación como dicen los teóricos, implica un acercamiento distinto a la realidad abordada, un camino más sensible. Sin embargo, debo aclarar que es necesario un estudio sistemático del objeto de investigación, los materiales y técnicas usadas representan los instrumentos de recogida de datos. Como parte de este capítulo también escribo sobre los estudios que hay de las interacciones sociales que se dan en el aula. Al final de este primer capítulo el lector encuentra, una caracterización general del espacio físico en el cuál realicé la investigación, los caminos recorridos y vicisitudes en el trabajo de campo.

El análisis teórico histórico de algunos valores sociales e históricos sobre la educación artística y situaciones que vivo desde el nivel educativo preescolar los presento en el Capítulo 2. *La educación artística en la educación preescolar*, un prelude indispensable, es un acercamiento a la historia de la educación artística, la revisión de sus valores, y la comprensión de un contexto cercano, la educación artística en la educación preescolar, y la política educativa mexicana en esta materia.

En el tercer capítulo *Un currículum con orientación artística*, introduzco en el conocimiento de la Pedagogía “W” a través de lo que los documentos sobre el tópico aportan y lo que dicen algunos de los sujetos de la investigación. El trabajo de recogida y análisis de los textos (documentos sobre la Pedagogía “W” y transcripciones de entrevistas, pláticas, y notas) representa parte de las pesquisas que realicé para conocer más sobre el objeto de estudio, estas pesquisas me permitieron escribir sobre supuestos de la Pedagogía “W”, concepciones sobre el desarrollo del hombre, la historia fundacional del modelo, el contexto en que se desarrolla el currículum educativo en la voz de algunos de los sujetos de la investigación.

La escritura del subcapítulo 3.2. *Los encuentros cara a cara y su análisis*, me permitió conocer hasta dónde había realizado un trabajo de campo fidedigno, que facilitara la síntesis y presentación de las categorías de análisis en relación a los encuentros cotidianos del aula. Para la construcción del capítulo analicé varias veces los registros de observación, entrevistas y transcripciones de pláticas formales e informales y del diario de campo que construí durante el proceso.

En el capítulo 4. *El arte en la escuela* (en la primera parte), presento el análisis de los datos sobre el arte en la escuela “Goethe”. Escribo sobre la marcha de un proyecto con orientaciones específicas, una serie de interacciones sociales inconmensurables y de las que, sin embargo, puedo dar cuenta. Encuentro los materiales y materias artísticas que se viabilizan como parte del currículum y cómo se dan a través de la práctica docente. En la segunda parte escribo sobre una categoría de análisis, las frases animistas que la maestra usa durante sus alocuciones en el salón de clases, representan también una de las peculiaridades en el modelo educativo, implican ideas distintas a las formas en que se materializa un currículum actual en otros jardines de niños y una intervención docente en consecuencia.

En la escritura de las conclusiones están algunas de las ideas que hoy después de un trabajo de investigación y divulgación tengo, mantengo un estilo narrativo que me caracteriza y algunas de mis comprensiones en el campo de la educación artística.

Al final del escrito, el lector puede encontrar las referencias bibliográficas consultadas y citadas en el trabajo. En los anexos muestro un cuadro sintético del número de registros hechos durante el proceso de investigación, dos esquemas elaborados por especialistas extranjeros sobre la pedagogía en cuestión, esquemas que representan algunas de las ideas sobre conceptos del desarrollo del hombre. En el último anexo está uno de los registros de observación y las categorías de análisis de los datos.

Capítulo 1. Aspectos teórico-metodológicos

En este capítulo presento los caminos que seguí en el proceso de indagación. Expongo las diferencias entre tipos de investigación pedagógica, después, las peculiaridades teórico metodológicas de los estudios cualitativos, los deslindes y la ayuda proporcionada por teóricos. Intento, también de manera narrativa, dejar ver sucesos del tiempo que dediqué a estudiar el objeto y cómo lo hice. Considero que un tratamiento vívido de los avatares del trabajo de investigación puede resultar de ayuda a quién se acerque a esta confección.

El proceso de escritura de una tesis implica dos cuestiones fundamentales y en relación de diálogo permanente, un encuentro con la palabra escrita y un proceso reflexivo del objeto de estudio, la sistematización hace que el diálogo se complete, que yo pueda expresar a través de la palabra escrita los significados construidos en un proceso de investigación. Tal sistematización no es problema minúsculo, implica tiempo dedicado al trabajo, habilidades y técnicas desarrolladas y un trabajo interior del investigador. En este capítulo describo, brevemente, este proceso sistemático. También, incorporo algunas citas textuales sobre lo que involucra el trabajo de investigación cualitativa en el aula para el sujeto que investiga, por qué se pueden hacer interpretaciones significativas de lo que pasa en el aula. Esto es, el alcance y fortalezas del estudio de caso.

En la segunda parte de este capítulo presento algunas de las teorías de la interacción social en la escuela, estas teorías permiten comprender que la práctica docente inscrita en el espacio escolar es un proceso difícil de desentrañar, proceso del que se han ocupado distintos teóricos desde distintas posturas de análisis.

En la tercera parte de este capítulo hago la caracterización del referente empírico, los sujetos de la investigación, el lugar en dónde realicé la investigación,

algunos caminos recorridos desde mi llegada al campo. Describo al final las formas de construcción de los registros de campo y los datos hallados.

1.1. Cuestiones metodológicas

En esta primera parte, intento que el lector conozca desde dos senderos contiguos el tipo de investigación planteada, por una parte mi manera de hacer un trabajo de este tipo, y sus relaciones con la teoría de la investigación cualitativa. Relaciones que en el proceso de investigación se dieron en sincronía.

Los sucesos narrados en este capítulo son parte del trabajo de campo, algunos de ellos resultaron significativos a la luz de la teoría analizada durante la asistencia a los seminarios de la maestría. Encontré que algunos de los planteamientos teóricos tenían relación con lo vivido en el proceso de construcción del objeto y la investigación, entre estos planteamientos teóricos hubo algunos que confirmaron el trabajo hecho, otros lo guiaron, unos más me llevaron a solucionar problemas de investigación.

Los principales constructos que consideré para el tipo de confección son tres, el valor cualitativo en los estudios sobre la escuela, la interpretación significativa como la manera en que se habilita un proceso de investigación subjetiva y objetiva y también el estudio de caso, las posibilidades del que investiga para delimitar y profundizar sobre el objeto y el grupo en particular.

1.1.1. Hacer una tesis

Hoy que reviso mis escritos acerca de los motivos para estudiar la maestría comprendo la ironía en los comentarios de mi asesor, reconozco que me encontraba entre el mal de la profesionalización y la taumaturgia mesiánica profética de la que habla Hameline (2002). Creo que apenas empiezo el camino

hacia el aprendizaje autogestivo.

El estudio cualitativo que realicé en un jardín de niños, me llevó, además de estudiar cómo se da un currículum con orientación artística, a revisar algunos de los significados construidos a partir del tiempo que tengo dedicada a la educación y replantear algo de mi práctica como docente.

Es la segunda vez que escribo una tesis y cómo a casi todos los que escriben les pasa cuando releen sus trabajos anteriores, la lectura de mi primer trabajo implica autocríticas. Entonces, pienso que no es tan malo enfrentar el reto de hacer ésta, para tener la oportunidad, por una parte de, terminar con el apuro mental que genera un trabajo de envergadura aplazado por múltiples excusas, por otra, de que podré dar inicio a otros proyectos.

Mi primer trabajo de tesis presenta otra diferencia, fue una tesis que presenté en una escuela normal estatal cuando era una notable estudiante, esta segunda tesis me siento tan novel en todo, recuerdo mi pensamiento producto de la maestría, "sólo sé que no sé nada". Y el pensamiento compensador, en mis escritos anteriores, no me recuerdo tan conciente como hoy, "si así hubiera sido desde la escuela primaria sabría más".

Hacer la tesis es sentarme a escribir y darme cuenta que mis primeras ideas no están acabadas, que tengo que sentir libertad primero para crear, cuestionar lo que escribo, regresar el cursor, borrar, componer y volver a escribir. Es también estar en el aquí y en el ahora con conciencia del pasado y del futuro en una síntesis fluida "... una suerte de paisaje temporal, análogo y espacial – con los sucesos del pasado y del futuro colocados allí todos juntos. Concepto que se suele denominar entramado del tiempo" (Davies 2002: p. 9). Pienso que mis palabras escritas son parte de mi realidad y cuestiono porqué lo escribo así, si se trata no de una autobiografía sino de un trabajo de divulgación del conocimiento.

La intención al escribir esta tesis es que las pocas personas en el planeta que lean esto, no se aburran, y no caigan en la banalidad que puede traer consigo leer mis vivencias. Por eso, en algunos capítulos -aquéllos que se presten-, hablo de lo que vivo y en otros presento de manera puntual los hallazgos de la investigación realizada.

También, en la tesis están mis anhelos, los de maestra del nivel educativo de preescolar, y otros incipientes: trabajar la educación artística. Ambos reajustándose con mi identidad, mis reactivadas ganas de vivir; termino de escribir la idea y me acerco al diccionario y consulto algunas de las palabras escritas para verificar si son las mejores para hacer llegar la idea, situación reciente y constante, cómo llegar al ajuste, cuándo esa idea escrita es la mejor posible. ¿Por qué hacer una tesis? Otra de mis respuestas tiene que ver con los beneficios materiales obtenidos durante los estudios en la universidad, las becas, que por mi idiosincrasia opera como asunto de correspondencia.

1.1.2. Más sobre la escritura del trabajo

Al final de los estudios de maestría mi interés por la realización y la presentación final del trabajo decayó, la apatía llegó y casi consume el último trozo de entusiasmo. No obstante, el plan de trabajo y las experimentadas palabras del asesor "no van a terminar", fueron los impulsos para por lo menos empezar. Hoy no sólo escribo, trastabillo con los niños con los que trabajo, las dudas abundan, la incertidumbre sobre lo que conozco y la verdad de lo poco que sé también.

Al concluir el trabajo de campo, el siguiente prolongado y difícil paso es el de divulgar sus resultados, describir el proceso de este tipo de investigación es pertinente en primer lugar porque sitúa al lector en situaciones reales, después exponer el análisis y proponer algunas conclusiones representa un requisito indispensable para todo trabajo serio por muy micro que sea. Y aunque el objeto de estudio es la práctica docente de un centro educativo, unos cuantos días, unas

pocas horas, los audios y videos transcritos, los diarios, el trabajo con los datos, muchas notas de mi asesor preocupado por mi redacción, dejan trabajo suficiente para cambiar la forma de ver los hechos educativos y reconsiderar la práctica educativa.

Puede parecer complicado el trabajo de tesis, pero por ejemplo es alentador descubrir que puedes hacer uso de la escritura, resolver problemas, dar orden a los pensamientos, hacer caminos de comunicación. Tal vez sólo algunos estudiantes notables como Sergio (el primer graduado de la generación 2002-2004), puedan aseverar que el trabajo de escritura es fácil. Las ideas son muchas pero, ¿por dónde empiezo? Encuentro mi plan de trabajo e inicio, historia de la pedagogía Waldorf, busco mis archivos, carpeta de trabajo cuya carátula me indica, documentos de la pedagogía Waldorf, leo un documento entregado por el portero de la investigación, historia de la escuela “Goethe”. Empiezo lo que tal vez será una nueva hoja del trabajo de tesis.

Puede ser que el trabajo sobre los resultados de la investigación resulte una calamidad, y a veces también una serie de posibilidades. A veces uno cree en una serie de dificultades, a mi me pasó a la hora de las lecturas sobre el objeto de estudio y la metodología: llegué a darme cuenta de mis necesidades, también consideré la rapidez con que llegué a descartar textos, y hacer análisis generales de un libro con volver a hojearlo, saber si ese texto valía la pena de ser revisado nuevamente o dejarlo para otros días. Hoy la revisión de hechos implica, poner en la mesa mis pensamientos, y arrancar por última vez el trecho que me falta para pasar a otras cosas.

Hay cosas en la vida que te mueven a hacer otras, en mi vida hay personajes que me invitan a volar, ayer me imaginé volando como Billy Elliot*, para quién la danza era la energía que lo hacía estar aquí y no estar, sus pies en

* Película que narra la vida de un bailarín, cuya identidad, deseos y trabajo le permiten conseguir lo que se propone, enfrentado al inicio con su familia y un contexto social marginal.

libertad moviéndose al ritmo del corazón, un corazón violento como el que hoy se agita en el interior del mundo, mundo en el que se puede estar de muchas formas, la creatividad, el impulso de las emociones y el conocimiento, la fuerza de hacer eso que sale de lo posible, lo humano, sólo por eso vale la pena seguir, para lograr que sólo eso sea lo que salga. Escribir, escribir más y más tal vez para que sólo una línea valga la pena, pero por fin está allí y por ahora es la mejor voz interior.

Espero presentar la tesis, radiografía que harán los doctores, el diagnóstico enfermedad curable o incurable. Sin embargo, anticipo que escribo sabiendo que puede ser una radiografía de cuerpo completo, a contra luz.

1.1.3. Investigar desde una perspectiva cualitativa en educación

Los investigadores hacen uso de métodos diversos para comprender lo que sucede en la educación. Uno de los logros en materia de investigación educativa ha sido el uso de métodos de investigación social para construir un corpus de conocimientos sobre la realidad en la escuela. Durante los estudios de maestría leí lo que son los estudios micro y macro de lo social, entre ellos la vida cotidiana en la escuela, también los métodos cualitativos y los cuantitativos, algunos compañeros hacen estudios de un tipo u otro, incluso los hay mixtos.

El trabajo de investigación cualitativa, implica un proceso de interpretación de la realidad que estudia y un compromiso social amplio. Para Berteley (2000) el docente profesional e investigador en el campo de la etnografía desarrolla algunas habilidades y se implica *subjetivamente* porque pone en juego procesos reflexivos y autoconcientes, desarrolla competencias etnográficas específicas, construye a partir de teorías educativas al asumir posturas epistemológicas, también genera una manera particular de preguntar, se acerca flexiblemente a la teoría, prevé y resuelve problemas. Este tipo de acercamiento al caso representa una oportunidad tal vez más cercana y fiel a los hechos sociales.

¿Qué se requiere para hacer una investigación del tipo que intenté hacer? Creo que el sentido y la mirada de investigador, opuesta al deber ser, la inercia y los prejuicios de la mente, con ganas de empezar a ver cosas, preguntar, aprender y conocer, que es lo que muchas veces las sociedades y los hombres no hemos permitido, la posibilidad de indagación con espíritu científico.

Atkinson y Hammersley (1994) dicen que el investigador hace uso de competencias diversas: observa, escucha y pregunta, hace acopio de datos disponibles que dan luz al tema de investigación, rastrea fuentes de información, hace registros analíticos, notas de campo, elabora categorías y las reelabora a la luz de otros datos y de teorías, hace tipologías, genera conceptos. Evita hacer juicios apriorísticos, organiza tiempos y materiales, negocia el acceso a las fuentes y los espacios, lee, revisa, compara, desarrolla un conjunto de habilidades que le permiten llegar a un conocimiento profundo del campo. Por otra parte, la investigación etnográfica en el campo de la educación necesita que el docente profesional amalgame los elementos propios de los métodos de investigación con el conocimiento pedagógico. Dice Woods (1986), así el docente debe hacer juicios y conjeturas válidas, producto de la interpretación de la realidad significativa de la escuela, de la organización de los datos en grupos y del proceso de análisis teórico, proceso de triangulación.

El porqué de las investigaciones cualitativas, es tal vez producto del debate de las posturas, pero hoy sin lugar a dudas, falta mucho que estudiar de lo que sucede en los espacios y tiempos de la vida en las aulas. Esto puede llegar a consolidar la teoría pedagógica en construcción.

1.1.4. Metodología: sobre el proceso de la investigación

Con la presente investigación pretendo explorar y analizar algo de valor para la educación y para mi práctica educativa, la práctica docente en un currículum con orientación artística. Una de las formas de acercamiento al estudio de esta

realidad es la interpretación de los significados construidos, un teórico que ha planteado este tipo de investigación es Wittrock quien escribe sobre la perspectiva interpretativa, “los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean...” (1977: p. 213). En la investigación, entonces, hago uso de estos recursos y también analizo los significados que la docente del nivel educativo de preescolar da a la educación artística a partir de las actividades que tienen lugar en este contexto y que se contemplan también en sus discursos sobre su práctica.

La investigación interpretativa es cualitativa porque se puede informar con objetividad, claridad y precisión sobre las observaciones del mundo social, de el (los) sujeto(s) reales, sus experiencias, opiniones, valores. Otro plano de la investigación cualitativa es el escenario desde el cual se recoge información, la forma de ver en este espacio y considerar el contexto;

“El estudio de caso (s) implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez 1999: p. 92).

“En el fondo, la función de un estudio de casos es permitirnos aprender algo más que cosas relacionadas únicamente con los casos concretos estudiados” (Eisner Elliot 1998: p. 259).

Por las características del estudio y los objetivos de la investigación, el uso de las técnicas me ayudaron a descubrir no sólo categorías de análisis de una realidad educativa, también otras realidades, incluida la mía.

La documentación hallada sobre el objeto, las observaciones y las entrevistas, y también los registros de campo, las pláticas informales, informan y matizan el proceso en este tipo de investigación, ¿pero cuáles son los datos relevantes, cómo presentarlos y hacer un uso congruente con el objeto de estudio? Creo que esto se logra con el trabajo frecuente y alternado de todo lo que te llega a las manos sobre el objeto de estudio, y lo que construyo a partir del

proceso de investigación en campo, sin embargo aquí se desarrolla otra habilidad, la de una revisión y análisis de lo útil.

1.2. Teorías de la interacción social en la escuela

Escribir sobre práctica docente implica el análisis teórico e histórico de ésta inscrita en el conjunto de interacciones que tienen lugar en el espacio escolar. Cabe decir que como en el vasto campo del conocimiento sobre la escuela, los teóricos han hecho distintos tipos de estudios, con énfasis según su objeto y técnica. Aquí intentaré acercarme al análisis teórico acerca de la práctica pedagógica y los estudios que soslayan de alguna manera la parte institucional como única variable en el análisis de la práctica docente, recientemente se concibe que el quehacer docente está en relación con lo que se va instituyendo día a día en lo cotidiano del aula.

Los estudios de la práctica docente, recientes desde el punto de vista cronológico, surgen a partir de la instauración de la escuela en sistema educativo nacional. Como institución la escuela, amplía, diversifica y complica su campo de intervención en la sociedad.

Con los nuevos postulados de la práctica docente, lo que de educación se conoce hoy, parece estar también definido por la realidad abordada, la habilidad y especialidad del investigador y los probables equipos de trabajo. Con uso de técnicas propias de las ciencias sociales, los investigadores conciben los hechos educativos como un entramado de interacciones simbólicas, los estudios pueden hacer uso de la observación, el análisis y técnicas de registro etnográfico y sociológico, en un ir y venir reconstructivo de la teoría y la práctica. ¿Cuáles son las aportaciones de las investigaciones cualitativas sobre el quehacer docente y el análisis curricular?, ¿de qué manera esto ayuda a construir la presentación de las categorías de análisis en esta investigación?

La investigación educativa contribuye en el conocimiento de lo que sucede en las aulas, el currículum por ejemplo ha dejado de ser sólo prescripciones autorizadas para llevarse a efecto (Flanders, 1977) y empieza a comprenderse que los docentes trabajan con cierto grado de autonomía (Jackson, 1990). De las interacciones sociales que se concretan en los espacios escolares puede generarse un tipo de conocimiento social para estudiar, analizar, y regresarlo de diversas formas a la educación como producto de investigación y análisis.

Los acontecimientos en la vida del aula son múltiples, singulares por las características de lo institucional y plural por todos los significados que convergen. Teóricos educativos han realizado estudios cualitativos a nivel micro, y han comprendido que lo que se construye al interior de las escuelas ayuda a desentrañar realidades que permiten ver posibilidades de reafirmación y transformación en la educación y la cultura.

Los encuentros cara a cara entre los sujetos en la escuela son objeto de estudio social, los hallazgos divulgados contribuyen de diversas maneras a integrar un cuerpo de conocimientos en torno a la vida cotidiana de las escuelas, con objetivos diversos. Estos estudios nos llevan a virar de una simple visión del propio investigador, a la caída del veinte de muchos educadores, el espejo que refleja el quehacer docente. Por estas nuevas posibilidades de abordaje del objeto, el quehacer docente en un grupo en particular desde el espacio micro constituido en una investigación de caso, puede implicar análisis que se relacionan con la teoría construida sobre la escuela. Las posturas epistemológicas unívocas sobre lo que sucede en la realidad están cediendo y la resolución de las disyuntivas se transforman en paradojas, ironías y quizás también posibilidades de crítica y reconstrucción (Efland, 2003).

Uno de los temas de las investigaciones cualitativas, aborda que los actores escolares mantienen interacciones simbólicas constantes, construyen formas de comunicación propias y ajenas a otros espacios sociales. En referencia a esta

tipología de análisis, Delamont (1985) define al interaccionismo simbólico, como el conjunto de relaciones en la clase, la vida cotidiana en el aula. La teoría al respecto, sostiene que todos poseemos un yo, somos reflexivos e interactuamos con nosotros mismos y los demás. Actuamos de acuerdo con la forma en que consideramos o interpretamos el mundo que nos rodea, tenemos reflejos y acciones concientes. Delamont (1985), con estudios de tipo etnográfico, propone la categorización del quehacer docente a partir de los encuentros con los alumnos y los contenidos, en las diferentes fases de vida en el aula. En los encuentros iniciales, por cierto poco observados y estudiados, dice la investigadora se interiorizan las reglas, se dan negociaciones, es un proceso de establecimiento, una interacción exploradora que produce modelos de relaciones e interacciones más o menos permanentes, repetidas y predecibles.

La mayoría de los seres humanos tienen experiencias con docentes, y después de un tiempo de vida escolar pueden llegar a establecer relaciones que han sido reveladas en distintos estudios. Entre las categorías analizadas en estos estudios algunas son: las relaciones símiles y disímiles entre los sujetos en el aula, tipologías sobre roles los docentes y los alumnos, análisis de los discursos, las fases en las que se puede desglosar la intervención docente, las cualidades y tipos de intervención en el aula. Por ejemplo, en un estudio hecho por Postic (1982), un aprendizaje en la escuela puede ser sobre el estatus, el lugar que detenta el docente como figura de autoridad, y especificidades sobre el rol, las conductas que los caracterizan, así como juicios y prejuicios del ser docente. Esta tipología construida a partir de la intersubjetividad, se instituye en torno a la figura docente que a su vez impregna e instituye códigos sociales en el tiempo y el espacio. Así sucede de manera general en los encuentros sociales en el aula. No obstante, siempre hay situaciones especiales de la vida cotidiana de un aula y la operación de un currículum que puede aportar a los sujetos en investigación y al corpus de investigaciones otros significados.

En la escuela como un espacio social suceden una serie de interacciones sociales, y la práctica docente como motor de éstas interacciones. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico los investigadores ya han aportado conocimientos. En el trabajo de tesis sobre la práctica docente en un currículum considero algunos de los caminos hechos por investigadores.

1.3. Caracterización del referente empírico

Son dos tipos de confección que realizo para dar a conocer el referente empírico, por una parte la caracterización de la escuela objeto de estudio y otra confección sobre el conjunto de técnicas de registro de información en campo.

La descripción de la escuela como lugar o sitio construido con sus condiciones estructurales e infraestructura particular, ayuda al lector a comprender algunas implicaciones para la práctica docente en el currículum en particular y el conjunto de interacciones sociales en la escuela. El jardín de niños Goethe tiene características específicas, en los materiales y diseño de construcción.

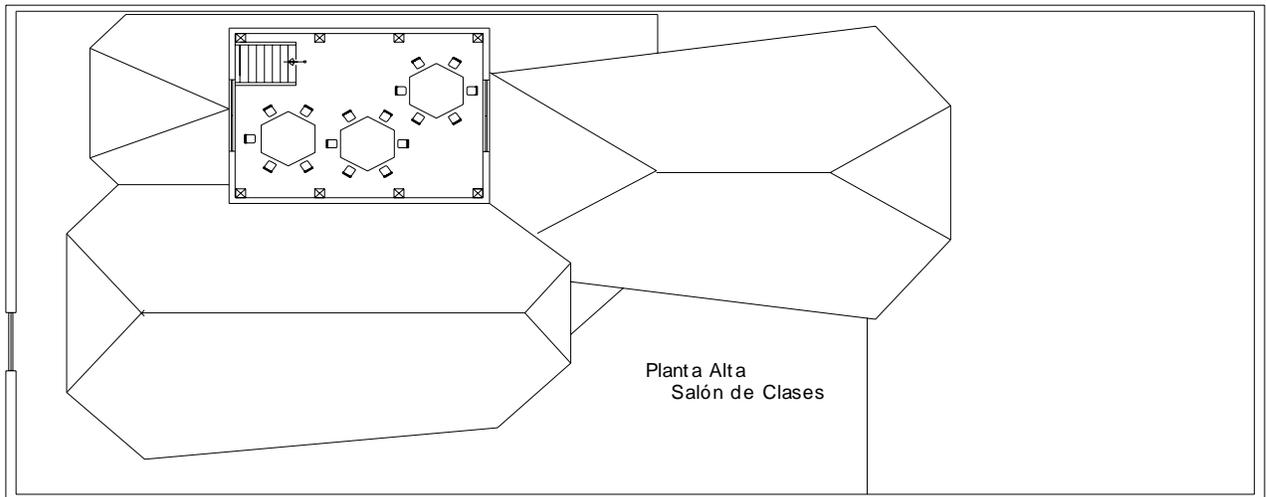
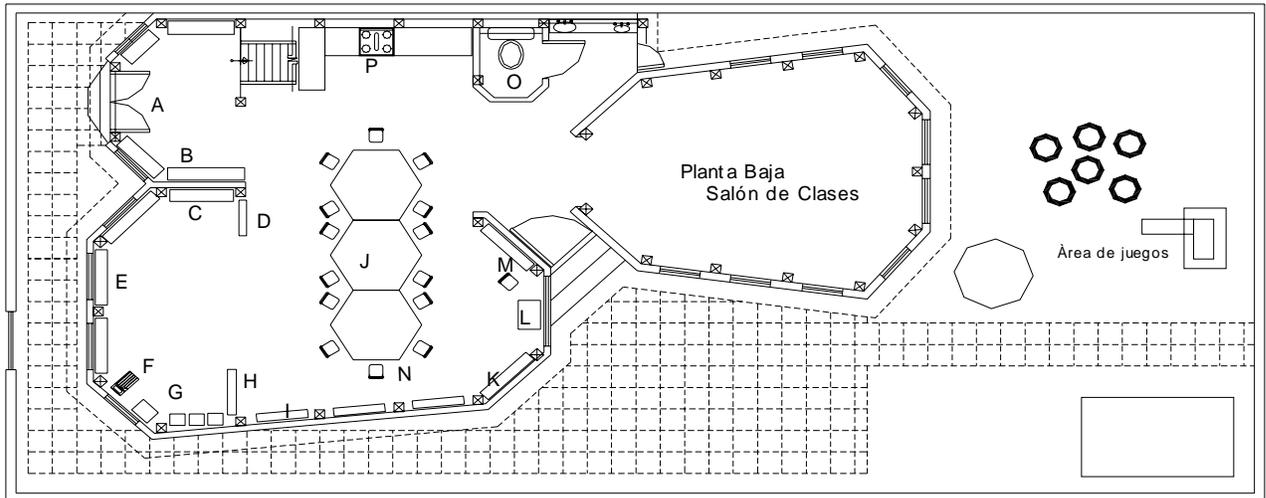
Los registros de observación, entrevistas, pláticas formales e informales, registros de eventos colaterales en el jardín de niños “Goethe”, conforman un corpus de trabajos, de cuyo análisis surgen las categorías sobre la práctica docente en un currículum con orientación artística. Por ello la importancia de enlistar dicho trabajo, describir la organización y las formas de registro.

1.3.1. La escuela Goethe: el edificio

La escuela Goethe es pequeña, dos salones en la planta baja con suficiente espacio para la distribución de materiales y los juegos libres si se considera el número de niños que están en cada grupo. Una cocina equipada en dónde una señora prepara la comida que los niños consumen durante el tiempo dedicado para ello. Un salón en el piso superior que sirve de espacio para la maestra “M”,

quién apoya y coordina las actividades en el jardín de niños, espacio que sirve para que los niños más grandes del grupo de segundo realicen algunas actividades escolares con la maestra “M”.

Plano de la escuela



A Acceso	L Mesa del cuento	N Sillas
B Recibidor	M Espacio de la maestra	
C,D,E Espacio de la casita	O Área de baños	
F,G,H Espacio de las semillas	P Cocina	
I, K Espacio de los disfraces	J Mesas	

El edificio escolar fue diseñado y elaborado ex profeso en Alemania, traído a México y reconstruido en el sitio que hoy ocupa. La escuela es de madera, la mayor parte del interior de los salones es de este material, los pisos, techos, muros, ventanas, mesas, sillas y la mayor parte de los juguetes de los niños. Hay otros juguetes elaborados por los padres de familia y maestras con telas de algodón, seda, telas de origen natural. En una de las entrevistas obtuve respuesta a este hecho, y es que el modelo considera que lo que transmiten estos materiales a los niños es diferente a las sensaciones de tocar plástico o metal. La forma de la construcción del edificio, así como las ventanas no son formas regulares a las que nuestros ojos estén acostumbrados, las líneas y vértices forman una geometría irregular. En la escuela hay un patio de recreo, césped, plantas con flores, veredas, juegos recreativos, resbaladilla y un juego para brincar.

En las paredes de la fachada de la escuela hay un mural, los dibujos de unos niños que juegan, árboles y una esfera amarilla que puede ser una pelota, el sol, nubes y aves. Las figuras del mural son de colores claros y con suaves líneas blancas que las bordean. Me llama la atención que los niños dibujados no presentan las facciones del rostro al igual que algunos de los muñecos de tela con que los niños juegan dentro del salón, en una plática en la escuela “Goethe” una maestra dice que los muñecos como los cuentos sin terminar implican que los niños con su imaginación completen la historia y los juegos (para más información al respecto ver el subcapítulo 4.1.6. *Sobre las materias y los materiales*).

1.3.2. *El corpus del trabajo en campo*

La investigación de campo sobre la práctica docente en un currículum con orientación artística: la escuela Goethe, la realicé en el periodo del 29 de agosto de 2003 al 3 de mayo del 2004, tiempo en el que registré un corpus de (ver anexo 1) 11 observaciones en el grupo de segundo grado de preescolar, 4 entrevistas a las 3 maestras del jardín de niños, una entrevista inicial a un maestro de la primaria, registros de pláticas con los informantes clave, padres de familia de la

primaria, jardín de niños y un ex alumno, transcribí cuatro conferencias dadas por especialistas alemanes sobre la pedagogía “W” que tuvieron lugar en la ciudad de México, y el registro de observación de una convivencia “W”, a dónde asistieron padres de familia interesados en inscribir a sus hijos a la escuela Goethe.

Para tener acceso a la investigación de campo, el primer paso fue hablar por teléfono con el maestro “J” coordinador en la escuela primaria “T” (escuela primaria en la ciudad de México que al igual que la escuela Goethe trabaja la pedagogía “Waldorf”), además de facilitarme información sobre la pedagogía “W” y el funcionamiento de las escuelas, él me presentó a la maestra “M” coordinadora del jardín de niños, a ella le solicite acceso para iniciar la investigación. La maestra me dijo que para poder realizar mi investigación ella tendría que hablar con la organización escolar en reunión próxima, y que después de exponer la situación daría respuesta a mi petición.

Mientras yo esperaba respuesta a la solicitud, asistí al curso de introducción de la pedagogía “W” cuya sede fue la escuela primaria “T” (curso del que escribo en el subcapítulo 4.1.1. *El curso de la pedagogía Waldorf*). Al final del curso, la maestra “M” me pidió detalles sobre la investigación, yo le expuse generalidades sobre el tipo de trabajo cualitativo y las técnicas de recogida de información que usaría, con énfasis en registros de observación del trabajo docente en relación al currículum con orientación artística que proponía la pedagogía “W”. La maestra “M” me sugirió realizar las observaciones al grupo de la maestra “V” por ser el grupo de los niños de mayor edad, con los que la maestra hacía un mayor número de actividades artísticas.

La maestra “V” mostró disposición durante las observaciones, me permitió grabar con audio y video las actividades escolares*, tomar fotografías de los espacios de la escuela y platicar con ella en diferentes espacios. Noté pocos

* Al inicio del trabajo de campo use para registrar las observaciones, una grabadora de audio y un diario de campo. Más adelante el uso de una videgrabadora me permitió hacer algunos registros más completos de los escenarios y las interacciones sociales en la vida del grupo escolar.

momentos en los que mi presencia alteró el trabajo del grupo tal vez porque fui muy cautelosa, consideré mantener informada a la maestra del grupo y la coordinadora de la escuela sobre generalidades del trabajo de investigación, me involucré en algunas de las actividades, ayudé en el acomodo del mobiliario en el tiempo para comer, acepté ofrecimientos para consumir algún refrigerio, platiqué en diferentes momentos con la maestra “V” sobre algunas acciones de los niños, le pregunté sobre situaciones que no entendí. Traté de mantener un trato amable con todas las maestras y la señora que apoya en las actividades de limpieza y cocina. Creo que un pensamiento constante que operó para facilitar mi acceso y permanencia en el lugar tenía que ver con un asunto de corresponder con un trabajo de investigación respetuoso hacia los sujetos, sus espacios y sus interacciones.

Las observaciones en este trabajo representaron una de las técnicas usadas para registrar, conocer acerca del objeto de estudio, estas técnicas de recogida de información permiten registrar acontecimientos, cómo se producen, qué desencadenan. Al inicio se realizaron observaciones estructuradas y amplias, después observaciones focalizadas y selectivas sobre algunas actividades de rutina que me faltaban registrar para tener un estudio más completo de los acontecimientos del aula.

En esta serie de observaciones al grupo de segundo grado, la práctica docente puede caracterizarse por una rutina de actividades que comprende:

1) *La bienvenida (duración de 20 a 30 minutos)*. Los padres de familia dejan a sus hijos en la reja de acceso al inmueble, la maestra “M” coordinadora del jardín de niños, los recibe en este lugar. Los niños entran al recibidor, antesala de la cocina y los salones. Los niños permanecen en este espacio, cambian sus zapatos que traen de casa por unas pantuflas o sandalias que están guardadas en unas cajoneras, generalmente platican entre ellos. Las cajoneras les sirven a los niños de asientos. Los niños entregan 1 o 2 frutas a la maestra “V” quién la(s) coloca en

un frutero. La maestra cuelga algunos suéteres que los niños le dan. Durante el tiempo de bienvenida esporádicamente algunos padres de familia pasan al recibidor y charlan con alguna de las maestras sobre asuntos relacionados con la escuela y sus hijos. Cuando la maestra “M” cierra la reja de entrada, la maestra “V” que está con los niños dirige algún canto para tener la atención de los niños y dar inicio a la siguiente actividad. A veces también los niños cantan de manera espontánea mientras la maestra los escucha y platica con ellos.

2) *El juego en los espacios del salón (duración 40 a 50 minutos).* En el salón se pueden observar algunos espacios delimitados por el contenido de los mismos, materiales para jugar a la casita (muñecos elaborados con tela y estambre), trastero de madera y utensilios de cocina, muebles para la recámara, coches de madera. Otro espacio con materiales para construir, bloques de madera, colecciones de objetos de la naturaleza, lienzos de tela. Un espacio más con materiales para que los niños se disfracen, coronas, máscaras de animales, cuerdas, un balancín de madera que los niños usan como barco. En estos espacios del salón los niños juegan (ver subcapítulo 4.1.4. *El tiempo para jugar*).

3) *La ronda (30 minutos).* Un canto alusivo a una celebración o estación del año, la narración de algún pasaje histórico o mítico, el ensayo de algún acto para un festival, ocurren durante este tiempo. La maestra va o pide a algún niño ir por los disfraces que están en el salón. Los disfraces son ropas alusivas al personaje que representan los niños en la ronda. La maestra recuerda o pregunta ¿quién no ha sido tal o cual personaje? y viste con los disfraces a los niños. La maestra y los niños van al salón se colocan en círculo, cantan alguna melodía, los niños representan algún personaje o actúan un pasaje narrado por la maestra. La maestra indica algunas coreografías. La maestra lleva a los niños al recibidor y se preparan para la actividad de refrigerio.

4) *El refrigerio (30 minutos).* La maestra dice los nombres de los niños que pueden ir a lavarse las manos. La maestra acomoda las mesas, el mantel y las sillas en el

salón, ocasionalmente ella pide ayuda a algunos niños para acomodar los platos, los vasos y las servilletas en cada lugar. Mientras los niños regresan del baño, los demás platican o cantan la melodía que generalmente la maestra ha iniciado. Cuando todos los niños y la maestra al final terminan de lavarse las manos, ella entona un canto y conduce a los niños al salón, los niños se colocan de pie frente a sus sillas, la maestra indica a los niños que se sienten.

La señora que colabora en el mantenimiento y la realización del refrigerio para los niños, lleva a la maestra la comida que será servida. La maestra nombra a los niños para que le lleven su plato y les sirve la comida, mientras esto ocurre ella hace circular la jarra con el té o el agua para que los niños se sirvan. Cuando todos tienen sus alimentos incluida la maestra que está en la cabecera de la larga mesa, con todos los niños alrededor, dicen buen provecho y empiezan a comer, generalmente la maestra pide a los niños durante este tiempo eviten charlar. Los niños terminan alternadamente, se levantan y dejan sus trastes sucios en unas cubetas, avisan a la maestra que terminan y van al recibidor a cambiar sus pantuflas o sandalias por sus zapatos, esperan en el recibidor al resto del grupo. La maestra dice a los niños que pueden salir al patio de juegos.

5) *Tiempo de juego en el patio (30 minutos)*. Los niños juegan en el patio, en ocasiones la maestra juega con ellos, otras veces ella observa las actividades. Durante mi estancia como observadora en este tiempo comenté con la maestra algunas cosas, hice preguntas a otras maestras o a los niños.

6) *La actividad manual (30 minutos)*. Todos los niños juntos o en dos subgrupos (los que se van a la primaria en el salón de arriba con la maestra “M” y los que estarán otro ciclo escolar en preescolar se quedan en su salón con la maestra “V”) dibujan con acuarelas, trabajan con cera, ensartan cuentas para hacer collares o pulseras, o realizan otro trabajo artesanal. Al final de la actividad, la maestra pide a los niños ir al cuento. Los niños se trasladan a dicho espacio.

7) *El cuento (20 minutos)*. Hay en el salón una mesa cubierta con un mantel sobre la que se encuentran algunas figuras que reproducen una escena de la naturaleza, un bosque con montañas, río, nubes, gotas de lluvia, animales y personas. Frente a esta mesa con escenario, la maestra inicia la lectura fiel o la narración oral de un cuento (ver subcapítulo 4.1.5. *Y la literatura*).

8) *Tiempo para comer fruta (20 minutos)*. Esta actividad es el prelude a la salida de los niños de la escuela. Cuando la maestra concluye el cuento, toma el frutero y entrega a los niños la fruta que le dieron cuando llegaron. A veces ella pela algunas frutas o las parte. Algunos niños van por platos a la cocina, todos comen sus frutas sentados, hacen algunos comentarios. Los padres de familia llegan, algunos de ellos esperan en la puerta de acceso al recibidor, otros pasan a los salones, la maestra llama a los niños, algunos padres de familia hacen comentarios a la maestra. Hay niños que se quedan hasta más tarde en la escuela, por la tarde comen y realizan algunas actividades ya que sus padres trabajan y la escuela ofrece el servicio.

De las variantes en la rutina de actividades diarias, estuvieron: una muestra pedagógica para los padres de familia, las celebraciones del día de muertos, realización de una manualidad para festejo mexicano en el mes de septiembre, la realización de un farol, la elaboración de un pastel, en estas actividades estuvieron presentes los dos grupos de alumnos que hay en la escuela, 8 niños de 3 y 4 años y el grupo de segundo, alrededor de 17 niños de entre 5 y 7 años. En estas actividades la maestra “V” del grupo de segundo, la maestra “Mr” del primer grado y la maestra “M” que funge como coordinadora del jardín de niños, comparten la realización de actividades, cantan canciones y apoyan a los niños.

En otras actividades el grupo de segundo grado, en el cuál realicé las observaciones, estuvo dividido en dos subgrupos, uno el de los niños de mayor edad 6 y 7 años, quienes en otro salón, piso superior del edificio escolar,

realizaron actividades con la maestra “M”, y el otro subgrupo niños de entre 4 y 5 años que se quedaron con la maestra “V” en el salón de abajo. La variante en las actividades para ambos subgrupos está en relación con los requisitos del modelo educativo que las maestras explican de la siguiente manera:

“Con los niños que van próximamente a pasar a primaria entonces sí hay algunas actividades específicas (...) porque ellos ya tienen que tener una coordinación motriz fina mucho más desarrollada, porque van a empezar con el trazo de la letra y de los números y ahí es donde se está trabajando y la maestra “M” los toma de doce a una a esos niños para hacer ese tipo de actividades, que es puramente de coordinación motriz fina (...) desarrollar la capacidad de concentración, ya desde un año antes empieza a trabajar con ellos, para que el niño esté maduro en ese aspecto cuando ingrese a la primaria” (Convivencia 29-May-04).

La rutina de actividades expuesta en este subcapítulo presenta una caracterización muy general de lo observado, producto de la indagación en el grupo escolar en los capítulos 3 y 4 están las categorías de un análisis más fino sobre las interacciones sociales, la práctica docente en un currículum con orientación artística y el arte en la escuela “Goethe”.

Otra de las técnicas usadas en la investigación, que me permitió retroalimentar el conjunto de la investigación fueron las entrevistas, con éstas tuve la posibilidad de escuchar, conocer a los sujetos y plantear dudas con el fin de profundizar acerca del objeto de estudio. Las entrevistas a las maestras me permitieron conocer cuestiones sobre la pedagogía “W” y que lo que una docente hace en un salón de clases está en relación con lo que institucionalmente se construye de la pedagogía en el tiempo y el espacio. Las primeras entrevistas que realicé sirvieron para explorar y acercarme a la pedagogía “W” y su funcionamiento en las escuelas en México, éstas las realicé al maestro “J”, portero en la investigación y a la maestra “M”, coordinadora del jardín de niños “Goethe”. Las entrevistas que realicé después a las maestras del jardín de niños fueron focalizadas, con un guión previo diseñado en base a las cuestiones observadas sobre su práctica, para aclarar algún hecho observado y ampliar el conocimiento del objeto de estudio.

Los aspectos generales del trabajo con las entrevistas estuvieron circunscritas bajo los lineamientos planteados por Serrano (2004), adaptadas a los planteamientos particulares que acontecen en la situación de entrevista.

1.3.3. Llegada al campo, el primer portero y los portazos

Es valioso a la hora de la construcción final con los datos, revisar las notas del diario de campo, en el diario están por ejemplo, pensamientos y sensaciones que tuve al platicar con algunos de los sujetos de la investigación, mis impresiones de algunas acciones y escenarios, estas notas y su revisión me permiten recordar cosas útiles que de otra forma habría olvidado y por lo tanto omitido en el análisis y presentación final. En el diario de campo también están los trabajos pendientes por realizar, los análisis que fui haciendo entre lo que leía y lo que veía. Esta herramienta de trabajo permite escribir sobre las relaciones del trabajo teórico y práctico propio de la investigación.

Los avatares en el trabajo para un investigador en ciernes no son pocos. En mi primera entrevista utilicé un equipo de grabación que sólo registró las primeras palabras de mi entrevistado. Entonces, improvisé el recurso del diario de campo para escribir con base en mis recuerdos. Sin duda, en el trabajo de investigación cualitativa hay habilidades que se desarrollan, por ejemplo, aprendí a interactuar más con las personas, a escuchar e intercambiar opiniones, observar relaciones entre personas y escenarios, mejorar la cantidad y la calidad de escritura.

Los encuentros con los sujetos en el trabajo de campo dejan experiencias diversas, y como en todos los grupos sociales hay encuentros especiales que permiten mayor empatía. Por ejemplo algunos de los niños(as) que recuerdo por sus comentarios en corto, preguntas o por las acciones que presentaron durante las observaciones, me permitieron conocer más de sus vidas, e incluso valorar

algún desarrollo particular que involucra un tipo especial de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo el niño “L” (a lo largo de la escritura de la tesis uso letras en sustitución de los nombres de los sujetos), fue de los niños que notó mi presencia antes que otros, se interesó por el trabajo que realicé, y me involucró en algunas de las actividades grupales. Otro niño “K”, me invitó a pensar en muchas de las teorías acerca del proceso de desarrollo que siguen los niños en edad preescolar. Observé manifestaciones del proceso creador que Gardner (1999) explica en su libro, así como algunas de las teorías acerca de pensamiento e imaginación de Vigotsky (2001). Tuve curiosidad por descubrir algunos factores involucrados en las acciones de un niño “S” y una niña “V”, acciones que en algunas ocasiones implicaron para la maestra “V”, alteraciones en la realización de las actividades.

Sin embargo, no todo en la recogida de datos fue “miel sobre hojuelas”, los portazos fueron las puertas cerradas que encontré, o puertas que se abrieron pero se cerraron “con un palmo de narices”. Un portazo fue cuando al final de la investigación me pidió el portero reservarme datos de la escuela, entonces cómo dar a conocer los resultados de la investigación con un criterio de discrecionalidad que dejara a los informantes tranquilos, y que fuera un trabajo de investigación fiel y ético. ¿Cómo resuelvo este problema? Me tranquilizo y resuelvo el problema, uso la solución de otros, los seudónimos con que los investigadores cualitativos presentan sus pesquisas.

La negación del acceso para realizar una observación del día en que una especialista extranjera llegó al jardín de niños con el fin de realizar algunas prácticas en colaboración con las maestras y los niños, representó otro portazo en la investigación. La solución fue una observación pequeña e informal de algunos minutos del trabajo de ese día y el registro en el diario de campo.

1.4 El trabajo con los datos

El análisis de los registros de observación, entrevistas, pláticas informales, transcripción de conferencias y eventos escolares, producto del trabajo de campo en esta investigación cualitativa, implica sistematizar algunas cosas y tener la libertad al final para construir categorías de análisis.

La sistematización del trabajo de campo comprende, poner por escrito lo que se ve y oye en el aula, también las impresiones que se tienen a partir de lo observado, para ello se hacen los registros de audio y video. Cada uno de los registros de observación y entrevistas tienen al inicio los datos generales (ver anexo 4), después una breve contextualización del espacio en donde ocurre el registro, los sujetos presentes, las acciones iniciales de los sujetos y el ambiente. Después en los registros está un párrafo con los signos de puntuación y las claves usadas en la columna “Observación” y “Descripción”, que sirve para comprender y facilitar la interpretación de la transcripción. En algunos registros también está un plano de la escuela con la distribución de los espacios, la ubicación del mobiliario y de los sujetos. Después en los registros hay tres columnas, la primera columna es angosta, contiene la hora en que suceden las actividades, en la segunda columna ancha cuyo título es “Descripción” están las transcripciones del discurso y las interacciones, detallo entre paréntesis algunas de mis observaciones colaterales que me sirven después para recordar datos que me parecen importantes de la situación. En la tercera columna, “Observaciones”, están los análisis de los datos, respondo a la pregunta ¿qué es lo que pasa en esta parte del registro?, ¿quién lo dice?, pongo título a lo que me interesa resaltar y después analizo varias veces esta columna con base al análisis de otros registros, modifico, encuentro relaciones y construyo las categorías de análisis. Acompaño cada registro con notas de campo en el cuaderno que titulo diario de campo, en éste escribo las fechas de los registros de observación, tareas pendientes por considerar en los próximos días de estudio, acontecimientos paralelos a la tarea

del investigador que pueden apoyar después en la construcción de las categorías, citas de autores que han estudiado y aportado al respecto.

Durante la realización del trabajo en campo y la lectura de fuentes teóricas sobre metodología de la investigación cualitativa, desde la perspectiva sociológica y etnográfica, y los estudios sobre la escuela desde lo que sucede en la vida cotidiana de las aulas, el entramado de la investigación se amplía y diversifica. Las lecturas y revisiones constantes de los registros se nutren de este entramado.

Para la construcción de categorías fue básico el seminario de tesis al que asistí sobre todo en la parte de asesoría técnica sobre investigación cualitativa y los seminarios de temas selectos en la parte del análisis de bibliografía sobre metodología etnográfica. Los trabajos de investigación de campo que los compañeros de los seminarios de tesis y temas selectos compartieron, retroalimentó mi propia construcción. En grupo se analizaron algunos de los trabajos hechos por los integrantes, la organización de la información, las formas en que se llegan a construir las categorías, las revisiones de los registros de observación. Problemas que en el grupo se trataron como la sobrecategorización, la falta de sistematización en la recogida de datos y en las transcripciones de las observaciones, la pérdida del objeto de estudio en los registros de observación, me facilitó la construcción personal, además las claves metodológicas para la investigación por parte de los asesores me permitieron avanzar en el trabajo con los datos.

Me di cuenta que había que hacer una revisión exhaustiva de los registros. Durante diferentes momentos de la investigación volví a revisarlos, reconsiderar análisis, volver a leer el diario, recapitular lo escrito. Al iniciar el análisis de los registros eran muchas las divisiones que hacía entre unas categorías y otras, después me di cuenta que podía hacer dos grandes tipologías. Las categorías de análisis presentadas en este trabajo están divididas en dos tipos, un tipo cuyas categorías presento en el capítulo 3. La práctica docente de un currículum con

orientación artística y otro tipo de categorías analíticas que presento en el capítulo 4. *El arte en la escuela.*

Otras fuentes de información que me ayudaron a la confección de la investigación fueron la serie de pláticas que tuvieron lugar en la escuela primaria “T”, impartidas por algunos especialistas extranjeros en el modelo educativo “Waldorf”, con la transcripción y análisis de éstas entendí algunas relaciones que se dan en el campo pedagógico, los supuestos educativos del modelo y la práctica docente en el currículum con orientación artística. Lo que presenté en este capítulo representan mis prácticas como investigador novel que indaga, y conoce algunos supuestos implicados en la práctica docente de un currículum con orientación artística. Por el tipo de estudio cualitativo realizado, consideré la posibilidad de narrar sucesos de la experiencia sobre el proceso de investigación. Sin embargo, dichos episodios vívidos, fueron posibles por una construcción teórica vinculada al trabajo de campo, el análisis de diversos materiales escritos sobre el objeto de estudio, la afinación de habilidades y técnicas para indagar y la sistematización del proceso. La retroalimentación que tuve con las experiencias compartidas por los compañeros estudiantes e investigadores de la maestría, apoyó el proceso de construcción con los datos.

La caracterización de la escuela en dónde realicé la investigación de campo resulta de un acercamiento sensible con los sujetos que allí se encuentran, agradezco a cada uno de ellos las posibilidades de acceso y permitirme conocer un poco de su vida en la escuela. El análisis de los datos representó el paso más arduo en la investigación, encontrar las categorías de análisis finales, implicó un conocimiento profundo sobre lo observado, trabajo exhaustivo de los registros de observación y análisis de los documentos sobre el objeto de estudio.

En el siguiente capítulo escribo sobre los valores de la educación artística a través de la historia, las políticas educativas en la materia y algunos planteamientos desde mi perspectiva docente en el nivel educativo preescolar,

interesada en la práctica de la educación artística. Este prelude a la presentación del análisis en los capítulos 3 y 4 me permite como docente, reconocer aspectos de incidencia para la educación artística.

Capítulo 2. La educación artística en la educación preescolar

La educación artística en la educación preescolar está presente de distintas formas. Conocer la práctica de la educación artística puede ser también conocido a la luz de su desarrollo histórico, social y político.

A continuación analizo aspectos educativos en torno a la educación artística, brevedades históricas e implicaciones políticas de la educación artística en México, con el fin de ofrecer al lector un material de análisis que entraña la complejidad de los estudios sobre la escuela y la educación artística.

2.1. ¿Qué se enseña en preescolar y qué se podría enseñar?

“Aunque un buen profesor se muestre particularmente diestro en su representación o se esfuerce de algún modo por animar la rutina diaria, debe recordar continuamente que su tarea consiste en enseñar y no simplemente en distraer”.
Jackson Ph. (1990).

En el devenir del desarrollo de la educación preescolar se pueden entrever cuestiones y conceptos sobre la educación artística, Efland (2002) deja entrever esto en su revisión histórica: por ejemplo, Froebel F. propuso el uso de materiales geométricos específicos para la apropiación del niño de los elementos constitutivos de su entorno; Pestalozzi y Rousseau J., cavilaron el acercamiento sensible del niño al mundo natural respetando el desarrollo.

Por su parte Dewey (2004) consideró para la edad temprana, a las experiencias artísticas fundamentales para el desarrollo y la vida social; Vigotsky (2001) consideró en su teoría psicológica, que los niños tienen una evolución en su capacidad creadora, manifiesta desde la edad temprana en forma de fantasía; Acha (1992) encuentra que el niño pequeño debe desarrollar los sentidos para desarrollar actividades artísticas; Gardner (1999) reconoce que hay diferentes

apropiaciones sensibles del mundo y que muchas de estas formas de inteligencia tienen que ver con los lenguajes artísticos.

En la educación preescolar actual hay dos grandes grupos de prácticas docentes sobre la educación artística, uno que considera la inclusión con alguno(s) de sus valores, y otro grupo que casi no hace uso de los lenguajes artísticos. Dentro de cada uno de ellos hay subgrupos hasta llegar a la especificidad de la instrucción en cada salón de clases.

Pero, ¿por qué ocurre que en algunos contextos casi no se usan los lenguajes artísticos para transmitir, construir, guiar y desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas? Habría que anteponer la hipótesis de que sí hay un uso de ellos de diferentes formas, pero entonces ¿cuál es la formación de las maestras en cuanto a la educación artística para el nivel preescolar?, ¿cuáles son sus formas prácticas, además de lo institucional a nivel macro y micro?

Muchos doctrinarios hablan de los retrocesos sociales en cuanto a la producción artística, entonces ¿cómo considerar al arte?. Somos tan diversos, tantos, con rasgos y constructos tan heterogéneos y homogéneos, vida tan paradójica, tan prolífica en algunos casos y tan deteriorada en otras: ¿cuáles son los ideales?, ¿qué es lo que mejor puedo hacer?, ¿y los demás, los niños, adultos, mujeres, ancianos qué piensan, ellos que quieren y necesitan, desean sobrevivir, vivir, qué es lo mejor para quién? Parece que nada está claro, que todo puede ser tachado de fundamentalismo, surge una idea aparentemente buena, y con el análisis te das cuenta que es incompleta, incluso llegas a aceptar después que fue incorrecta. Hargreaves (1996) lo sintetiza de manera convincente como un problema entre la modernidad y la posmodernidad.

Imagino en construir una teoría sobre la educación artística, soy maestra de un grupo de niños de preescolar, y tengo el tiempo y la capacidad para hacerlo.

Empiezo por conocer los constructos* de los niños de esta edad, inicio la investigación a partir de lo que los niños hacen desde el primer día, aún no tengo un currículum para la enseñanza de esos niños y tengo la suficiente libertad para crear mis presupuestos. Me pregunto ¿cuáles serían mis primeros descubrimientos acerca de los constructos de los niños?, ¿cuáles son sus representaciones e intereses básicos?, ¿puedo usarlos éticamente para enseñar algo?, ¿es verdad que sus lenguajes auténticos, y autónomos son los relacionados con el arte?, ¿cómo puedo obtener los constructos más originales, considerando las mediaciones del contexto?, ¿cómo contribuyen las disciplinas artísticas en el desarrollo del currículo para todos los niños, aquéllos que las considerarán como parte de sus vidas y los que no lo harán?, ¿cómo trabajar un currículum que responda a las diferencias culturales y contribuya al término de la compra de los privilegios?.

Me alejo de la imaginiería. A los niños de edad preescolar les gusta jugar de maneras distintas a las del adulto, y las actividades artísticas son formas lúdicas de expresarse, muy cercanas éstas a los constructos de los niños; ¿cuándo nacen estas necesidades?. Aunque innecesario, los constructos tienen que ver con el sujeto y con lo social, ambas palabras en la vastedad de sus campos, tal como lo resuelve Dewey (2004) con el principio de la interacción en las experiencias y cómo lo desarrolla uno de los primeros teóricos del currículum Tyler (1973) quién ve involucrados a los intereses y las necesidades en la parte psicológica de la construcción del currículo, los conocimientos, habilidades y técnicas en el campo de lo social y los valores esenciales en la parte de la filosofía.

Dewey (2004) entonces, resolvió parte del problema qué enseñar a los niños. Para él, la experiencia educativa es fundamental para reactivar una filosofía de la educación que interrelacione lo uno y lo otro, la ciencia y el arte de forma

* Asumo la idea de Dewey en relación con los constructos. Para Dewey (2004) los constructos son un conjunto de procesos de experiencias reales, que tienen que ver con un futuro, un presente y un pasado, dinámico, sin disyuntivas, sino los caminos posibles.

dinámica y constructiva. El pensamiento científico es esencial para el hombre democrático, sin embargo en el nivel inicial de las experiencias educativas hay ciertas dotaciones sensoriales y sensibles, coincidentes con un teórico de la educación artística Acha (1992), es con estas dotaciones imaginarias, también, como apunta Vigotsky (2001) como pueden contribuir a activar el pensamiento científico de ninguna manera ausente en los niños, pero sí diferente en sus constructos primigenios.

Conciliar las tres partes del análisis curricular expuestas por Tyler (1973) y darle las variantes temporales y espaciales requeridas para el contexto y los fines de los lenguajes artísticos. Considero que aún con la implementación de un nuevo programa de educación preescolar en México, la educación artística sigue siendo materia pendiente, pero continuo.

Algunos teóricos educativos cuyos trabajos son valorados, apuntan en sus libros los diferentes discursos y prácticas pedagógicas. Por ejemplo, Dewey (2004) en la parte central de su obra *Experiencia y currículum* dice: pueden haber dos grandes discursos acerca de la educación. Uno que tiende a recuperar un currículum externo y materializarlo al interior de las escuelas. Otro, que denomina activo, y que al parecer intenta ver hacia adentro de la escuela para hacer su currículum, y los matices emergentes. Gardner (1999), dice que puede haber una mezcla casi interminable de prácticas pedagógicas que surgen también de dos modelos fundamentales, aquéllos que buscan el eficientismo del modelo establecido y otros que se concentran en la calidad real en base sobre todo a eficientar la ubicación del individuo, sus características y sus cualidades de aprendizaje. Hay otro teórico francés Hameline (1981) que habla de alguna práctica cuyo discurso es contradictorio con las necesidades de formación de los estudiantes y en otro sentido una educación no directiva cuya función compleja sería llegar a un proceso de libertad en la escuela. De acuerdo a esta síntesis de posturas sobre la realidad del currículum entonces puede haber desde los tipos

de diseños algunas formas para incidir sustancialmente en la solución de problemas.

Estas formas de prácticas docentes implican un tipo particular de instrucción, aquí expuse algunas razones por las que la educación artística puede estar presente en el nivel educativo de preescolar, además de que en el diseño curricular esto ya ha sido debatido y los procesos de construcción del conocimiento a partir de las experiencias de los niños representan posibilidades para la educación artística en la escuela.

Lo que he intentado en esta parte del trabajo ¿qué se enseña en preescolar y qué se podría enseñar?, son teorías en torno a la educación artística e ideas que desde mi quehacer docente en el nivel educativo preescolar ayudan a ver vínculos entre lo que los niños hacen y a lo que la educación artística puede contribuir.

2.2. La política de la educación artística y preescolar en México

La intervención del Estado en la visión, planeación, realización y evaluación de las políticas públicas toma un papel importante para la consolidación de los supuestos en los que se retroalimenta a nivel institucional e instituyente un currículum, a continuación trataré de explicar cómo se da parte de este proceso y para qué puede resultar esto significativo para la consolidación del trabajo de investigación.

Las diferencias en el tipo de intervención del Estado están a la vista en el contexto mundial, algunos teóricos hablan de estas diferencias como el tipo de concepciones y formas de intervención del Estado. En este sentido Cabrero (2000) indica que los usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas responden a cuatro factores: el tipo de régimen político, por ejemplo democrático o en transición; los tipos de modelos de gestión, que tienen que ver con las redes organizacionales; los referentes institucionales, explícitos o sobreentendidos, que

pretenden impulsar las políticas públicas; y las tradiciones culturales y simbólicas que van al núcleo de realidad en que se expone la política. Este primer cuadro de partida permite diferenciar formas de realizar las políticas públicas. En México dice Cabrero (2000) hay una enorme tradición de políticas gubernamentales debido explica, al fenómeno aún incipiente de transición a la democracia y a los años de autoritarismo precedente, por lo que la apuesta puede ser, indica, una mayor participación y permeabilidad de los grupos académicos, y sociales para la evaluación crítica de las políticas públicas, en donde el juego sea menos cerrado. Sin embargo Cabrero (2000) apunta que hay obstáculos para que lo anterior se pueda dar y entre los escollos están el tipo de relaciones internas entre el Estado, las instituciones y la política que afecta con sus propias reglas, el campo de juego centralista, clientelista y burocrático.

¿Cómo es el panorama actual de la política educativa en México y que consideraciones pone para la educación artística?, ¿esta política experimenta problemas para la buena marcha como otras políticas?, ¿cuáles son los problemas peculiares de esta política y qué los origina?, ¿hasta dónde se implican la política educativa y la consolidación práctica de un currículum que considera la educación artística?

La Educación Artística en el nivel educativo de preescolar cambió a partir de 1992, hubo una reformulación del programa para la educación de este nivel. De manera general las autoridades del sistema educativo mexicano a partir del año de 1992, reconocen que México enfrenta una nueva realidad social como lo plantea Cabrero (2000). En el contexto mundial se dictan algunos lineamientos de organizaciones mundiales sobre globalización y “comunidades basadas en el conocimiento e innovación” que fueron recogidos en acuerdos políticos regionales. Algunos críticos han escrito sobre estos hechos, entre ellos Latapí (2000). Condiciones como el fortalecimiento de la ciencia y la tecnología, la generación de la competitividad, elevación de la calidad e implementación de la descentralización, fueron recomendaciones para formar políticas educativas en los

países, México entre ellos y los miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico):

“el objeto de la estrategia propuesta es contribuir, durante los próximos diez años, a crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico..., dicho objetivo sólo podrá alcanzarse mediante una amplia reforma de los sistemas educacionales” (CEPAL 1991: p. 125).

Los aspectos normativos internacionales entonces, en conjunto con necesidades de orden nacional, como la crisis económica en México, y problemas para financiar el gasto de inversión en la educación, dieron origen a cambios en los principios educativos nacionales y fueron escritos en acuerdos, leyes y programas. Para fundamentar estas recomendaciones en nuestro país se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) en el que se planteó la reformulación de planes y programas de estudio. Este documento representó una de las transformaciones educativas más importantes de los últimos años.

Sin embargo, las intenciones de las políticas públicas parecen no resultar, la educación mantiene una evaluación baja según los sistemas de evaluación en el país y organismos internacionales. Pero continúa con los sustentos legales que pueden incidir para que la educación artística tenga cabida en los programas educativos para las escuelas mexicanas y la implementación paralela de políticas públicas que apoyen otros programas para el desarrollo y producción del arte y la cultura.*

* En estos días hay debates de especialistas mexicanos en la cultura sobre las dimensiones del término “cultura” y los sectores encargados de las transformaciones. Algunos apuntan que la cultura es incompatible con la política y que son otros organismos sociales los encargados de sus procesos, otros hablan de que a todos les toca asumir lo que corresponda en esta materia. Sobre la dimensión del término cultura, no es cuestión de este trabajo lo que abarca, sino lo que implica, y dentro de esto, el arte y las formas prácticas de integrar la educación artística en la escuela (Foro Democracia Cultural, 2006).

Considero los planteamientos legales para la marcha de la educación artística en México. El artículo 3º. Constitucional dice:

"Todo individuo tiene derecho a recibir educación -el Estado, Federación y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. **La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...**" (SEP, 1993).

Otro sustento legal para la Educación Artística se encuentra en el párrafo VII del artículo 7º de la Ley General de Educación, el cuál señala:

"La educación que imparten el Estado, sus organismos y los particulares con autorización o con validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo siguiente: **Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial, de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación...**" (SEP 1993: p.51).

Estos son lineamientos legales generales que en México tenemos, y que influyen en las consideraciones oficiales sobre la Educación Artística. Otras consideraciones oficiales se ven en los programas educativos entre ellos los dos últimos, el programa que surgió de las reformulaciones de 1992 y el vigente basado en el desarrollo de competencias cuyo origen es el programa "Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México".

En el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP '92), entre algunas de las características, estaban que: era un programa educativo flexible, porque proponía modos diferentes de enseñanza para estimular el desarrollo integral de los niños, sugería la metodología de proyectos y áreas de trabajo que a su vez estaban relacionadas con los contenidos de los bloques de juegos y actividades. Las recomendaciones de contenidos del bloque de sensibilidad y expresión artística consideraban que el maestro podría incluir con libertad algunas actividades para fortalecer la expresión corporal, promover la expresión sensible a

través de las artes plásticas, la danza, la escultura, el teatro, la música. Este nuevo programa representó para el trabajo docente un mayor énfasis en la enseñanza y la construcción del conocimiento, innovación en las prácticas pedagógicas, libertad en la disposición de materias y materiales, formas de planeación y evaluación. Sin embargo en materia de educación artística los cambios no fueron significativos, debido al complejo entramado de carencias en este sentido, que he expresado a lo largo de la tesis.

Otro antecedente en la parte oficial de la educación artística en el nivel de preescolar son los últimos cambios curriculares para el Distrito Federal 2001-2006, el programa “Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México”, programa pionero del actual programa educativo nacional, señala entre otros aspectos;

“es importante para la formación integral de las personas que la escuela les brinde la oportunidad de ejercer plenamente sus capacidades de expresión –mediante diversos recursos del arte, la creatividad y la cultura-, y que desarrollen su sensibilidad y sentido estético” (SEP 2002: p.1).

Estos cambios curriculares, empero no parecen ser suficientes o congruentes con las necesidades sociales y culturales. Las nuevas disposiciones oficiales concretadas en los planes y programas de estudio para la educación artística en el nivel de preescolar tienden a elaborar una propuesta progresista y esencialista, progresista porque considera la apreciación artística de los lenguajes artísticos, desde un currículum que considera los avances de las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje y esencialista porque contempla la expresión a través del arte. Pero entonces porqué hay actividades de educación artística con ideas empobrecidas. Señala Terigi en relación a la educación artística:

“la tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y

pintura... objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas” (2001: p. 14).

Una visión del arte empobrecida, que los artistas docentes con estudios de formación hechos en las escuelas de Educación Artística o en las Academias de Arte y los docentes con formación normalista, critican, reproducen, utilizan o reelaboran.

El trabajo artístico requiere desde la ideología oficial de políticas educativas y de políticas culturales que lo orienten y le den un marco de posibilidades de realización en la práctica educativa, política cultural que es criticada o solicitada, en muchos foros académicos e intelectuales. Por ejemplo, las discusiones y tropiezos de la política para el fomento a la lectura, que ha sido la única en los últimos años. Los cambios que se requieren socialmente en cuanto a una mejor educación, pueden vincularse a las necesidades de formación a través de la Educación Artística y convertir a la educación artística en una oportunidad para contribuir al desarrollo pleno del ser humano: “la necesidad de hombres y sociedades de aproximarse a este tipo de experiencias en búsqueda de mayor plenitud, de mayor libertad, de otras posibilidades de encuentro con los demás” (Aguirre 2003: p. 209).

La política cultural de un país y la práctica docente de una educación que contemple la educación a través del arte puede fomentar desigualdades u oportunidades sociales de formación plena, es decir, la educación entendida como parte de la formación y el desarrollo pleno del hombre y los pueblos, al respecto Read anota sobre la pertinencia de la educación artística (estética es para él lo ideal):

“la educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión – signos y símbolos audibles o visibles-. La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión –consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios-” (1995: p.36).

En síntesis, el doble discurso parece estar presente, los lineamientos expuestos en los marcos normativos respecto a la consideración de la educación artística, paradójicamente las realidades que indican escollos para la educación artística, la contradicción entre las prioridades en la implementación y concreción de las políticas educativo culturales a nivel macro. Hay posibles prácticas en estos sentidos, pero más por voluntad propia y debido a alcances personales de los docentes, que por decisiones político democráticas. ¿Es posible en México mayor consideración a los aspectos formativos del arte, el impulso de los grupos en práctica puede bastar para permear a otros, es posible conjuntar esfuerzos y virar el sentido de la formación de los seres humanos en la escuela y considerar posibilidades en terrenos poco conocidos en muchos contextos en nuestro país? .

La tradición del Estado en la elaboración de las políticas públicas en el país mantiene aún una serie de obstáculos de orden institucional, jurídico, estructural y estratégico para ejecutarlas de manera óptima, sin embargo tal vez un primer paso se haya dado, falta que cada quién tenga las mejores intenciones y el nivel académico necesario. Cada quien tal vez tendrá sólo así, la posibilidad de elegir para qué le sirvió el esfuerzo.

2.3. El valor histórico social de la educación artística

El valor histórico social de la educación artística es un tema complejo, con muchas posibilidades de análisis. Históricamente el mecenazgo, la educación y la censura conforman los sistemas de control en la artes y por lo tanto influyen en lo que se puede o no enseñar de ellas (Efland 2002). Estos sistemas de control, cambiantes de acuerdo a los intereses de los poderosos, a los conflictos sociales, a los movimientos sociales artísticos, han llevado a la educación artística por múltiples senderos.

En este subcapítulo considero a la educación como uno de estos sistemas de control que mantiene valores sobre la educación artística. Desde las escuelas griegas, los talleres de artesanos y los gremios en la Edad Media, los primeros sistemas educativos en la Reforma controlados por el Estado, las distintas corrientes del arte y su influencia en las escuelas, los movimientos educativos progresistas y su visión de la educación artística, hasta la Bauhaus alemana, cada una de estas escuelas han perfilado una visión de la educación artística ¿qué del arte se enseña, cómo enseñarlo, que objeto tiene enseñar arte, quiénes pueden enseñar arte?. Las escuelas como instituciones públicas y privadas, espacios de enseñanza y aprendizaje, han tenido también a lo largo de los últimos años orientaciones en torno a la educación artística.

En la actualidad hay sectores sociales e instituciones educativas, que otorgan un valor social alto a la enseñanza y formación artística; otros en donde no hay formas reconocibles de uso de la educación artística; en algunos más tal vez existan formas espontáneas idóneas de formación artística, o en los que los métodos atentan contra la educación artística; aquéllos centrados en el potencial providencial de los artistas, o los que aluden al oficio artesanal; unos que establecen un currículum de carácter esencial para la educación artística; o los que elaboran un currículum contextualista; y tal vez los que buscan ajustes entre algunos de estos senderos.

En mis revisiones teóricas sobre la historia de la educación resulta paralelo con el devenir el análisis del valor que ha tenido la educación artística. La educación artística ha estado presente en todos los movimientos educativos, incluso impulsando tendencias. En los grandes cambios regionales y mundiales, a través de la historia, el cómo y qué de la educación artística han estado en debate. Investigadores, artistas y académicos han trabajado en la materia, y al parecer con intensidades distintas, el debate se ha concentrado en los variados beneficios sociales que puede aportar la integración del currículum con

orientaciones artísticas. A veces, los intereses políticos, económicos y sociales de ciertas épocas, han soslayado los debates.

Hoy, las tendencias de la educación artística son un compuesto ecléctico de su propia historia: el progresismo y el intelectualismo están presentes.

Desde los 60's señala Efland (2002) en su síntesis histórica sobre la educación artística, Bruner J. entrevió la necesidad de los elementos disciplinares fundamentales de las ciencias, incluidas las humanas para mejorar los diseños curriculares. Agrega Efland (2002) sobre tal posición, igual que las ciencias exactas, a partir del método, los académicos podían llegar a acuerdos sobre los contenidos y las materias de estudio para las artes. Esta teoría intelectualista sobre el arte surge en respuesta a los problemas para diseñar un currículum alternativo o complementario a las ideas progresistas que se centraban en el expresionismo. Estas tendencias permiten entrever una cuestión que venía dándose desde el inicio de los movimientos de la educación artística, las orientaciones contextual y esencial de la enseñanza de las artes.

Pienso en una escuela actual, que opera un currículum con orientación artística cuya función es la expresión de los niños usando los diversos lenguajes artísticos in situ, por el simple goce estético y las cualidades de dichas acciones, sin el apoyo de los dominios del aprendizaje artístico; Morton (2001) dice que son tres, el crítico, el histórico y el productivo, o los de la producción y consumo del arte Acha (1992). Ahora pienso otro caso, un currículum con orientación artística en dónde la práctica se centre en los valores de la cultura y el arte contextual, con el apoyo de la crítica, sin recurrir a la expresión e interpretación de los lenguajes, ¿se puede seguir apuntando a la dicotomía del ejercicio educativo entre lo contextual y esencial de la educación artística o a los énfasis posibles que con el currículum pueden operar?.

El valor social de un currículum con orientación artística cualquiera que sea su composición teórica y práctica, contextual y esencial, puede considerar su propio tránsito por la historia, el conocimiento de los valores sociales del arte, los aportes de las disciplinas.

Y eso que no hablé de las bondades que puede tener la educación artística en relación con las ineficiencias de la educación, el poco gusto con que asisten la mayoría de los estudiantes en buena parte de las escuelas. El por qué pasa no es cuestión de esta tesis, lo que sí es de mi ocupación es el asunto de conocer algunos de los valores históricos sociales de la educación artística con el fin de justificar el sentido de esta investigación.

Al parecer no se puede hablar de un valor histórico social único para la educación artística, el valor ha ido cambiando en el tiempo y el espacio, correspondiendo generalmente con impulsos sociales de envergadura, pero creo que generalmente sin un claro sentido surgido de y para los sujetos en los espacios escolares;

“el progreso significaba el paso de un paradigma, estilo filosófico de la enseñanza a otro de signo distinto, proceso que tomaba la forma de una serie de revoluciones cíclicas. La primera de ellas supuso el paso de las prácticas del dibujo del natural de la academia a la enseñanza de los elementos y principios del dibujo. La segunda encaminó la enseñanza del arte hacia la expresión del yo; 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” (Efland 2003: p. 119).

Hoy en día después de haber revisado diferentes textos acerca de la educación artística y temas relacionados, considero que valdría la pena el conocimiento del devenir histórico con el fin de reconciliar, conocer posibilidades, y hacer uso de los avances teóricos para determinar prioridades y focalizar en torno a éstas.

Para Eisner Elliot por ejemplo, el valor de la educación artística es intrínseco, esencial: “el trabajo en las artes suscita, refina y desarrolla el pensamiento en el campo de las artes... No sólo es una manera de recrear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura” (2004: p.19). Eisner Elliot (2004) es uno de los teóricos que ven en la educación artística una de las herramientas educativas esenciales para la formación de los sujetos.

Eisner Elliot (2004) habla sobre todo de una transformación personal con la educación artística, y empieza a entrever algunas dimensiones contextualistas del arte. Otros han ahondado en los alcances sociales del arte, al trabajar la educación y lo posmoderno, Efland analiza que hay una incidencia recíproca entre las culturas y la formación individual, “los niños llegan al colegio a través de experiencias distintas y dotados de un capital cultural también variable y ligado a su condición sociocultural” (2003: p.82). La educación artística en este sentido soslaya lo que lo moderno o el progreso afirman haber mejorado, en lugar de ello la doble codificación y los pequeños relatos permiten hacer formas prácticas de educación artística apegadas a los grupos multiculturales y los grupos en desventaja.

El valor social de la educación artística está relacionado con la historia de los sistemas de control entre ellos la educación, mientras en algunas épocas la educación artística era para preservar una cultura como la griega, para otros momentos históricos el arte y su enseñanza fue motivo de censura, con los cambios políticos, religiosos y sociales se desarrollaron nuevas instituciones, los gremios artesanales constituyeron el inicio de la profesionalización de los artesanos y después de los artistas genios. La Ilustración marca otro hito histórico para la educación artística, el desarrollo de la ciencia implicó el fin del genio providencial de los artistas, inicia la etapa en la que las naciones y los estados empiezan a ejercer el control de la educación artística. La industrialización en los

estados con necesidades del desarrollo de la técnica y la mano de obra, genera otras necesidades y otros valores sociales para la educación artística, se da una progresiva separación de la educación de los artistas profesionales y la de los diseñadores técnicos. La consolidación de los estados modernos implica que las escuelas públicas asuman la responsabilidad de la educación artística. El desarrollo actual de teorías sobre la pedagogía implica para los teóricos de la escuela proponer orientaciones en torno a la educación artística.

A manera de corolario, en este capítulo presenté algunas revisiones de trabajos históricos sobre la educación artística y un marco general de la situación política de la educación artística en México, el conjunto de estos párrafos me permite reconocer que la educación artística y su historia están estrechamente vinculadas con la educación como un sistema de control, que la revisión hecha representa un trabajo en ciernes, y del que sin embargo me pareció importante escribir. La parte del análisis de lo contextual y esencial del arte, es el punto focal de la última parte de este capítulo que me interesa destacar, las rupturas, los deslindes y los énfasis entre lo contextual y esencial de la enseñanza del arte, han estado presentes en todos los diseños curriculares y las prácticas educativas, lo que en un momento histórico fue importante enseñar en la escuela en relación con la educación artística perdió sentido en otro ¿la enseñanza de las artes representa en sí misma el valor, o es el medio para construir otros conocimientos más importantes?, pareciera que hay sectores sociales que apuntan hacia tal dicotomía. Considero que el análisis sobre las orientaciones contextuales y esenciales de la enseñanza del arte está en el fondo de toda práctica educativa, el énfasis en las disyuntivas entre lo esencial o contextual en la enseñanza del arte no resuelve los problemas en torno a la educación artística.

En el siguiente capítulo propongo el análisis de un currículum educativo en particular, lo que la Pedagogía “W” objeto de este estudio y la práctica docente de dicho currículum apunta sobre la educación artística.

Capítulo 3. Un currículum con orientación artística

Hacer este capítulo equivale, en la confección de la prenda, a engarzar las piezas del diseño usando herramientas y materiales seleccionados, al final he confeccionado una parte.

Lo que describo en este capítulo es el resultado de la investigación acerca del modelo pedagógico cuyo currículum está orientado a la educación artística y propone un tipo particular de escuela. Los textos a los que recurro para completar esta parte del estudio no son sólo los documentos en torno al modelo educativo, también están los discursos de los sujetos de la investigación, lo que dicen acerca de las propuestas pedagógicas del modelo, su llegada a la escuela, la historia fundacional. La indagación en textos y discursos, me permitió adentrarme en la propuesta educativa y tratar de comprender mejor lo que se da en el aula.

En el subcapítulo 3.2. Los encuentros cara a cara y su análisis empiezo a desentrañar la complejidad de las interacciones sociales que tienen lugar en lo cotidiano de un aula en la escuela “Goethe”.

3.1. La pedagogía Waldorf

*“la naturaleza de la filosofía de la escuela puede afectar la selección de los objetivos”
Tyler R. (1982).*

Hacer un estado del conocimiento de la pedagogía “W”, no es una cosa aislada del resto de la investigación, imaginen ahora que para el diseño de una prenda hay que conocer el origen de ésta, quién hizo la primera, porqué y para quién (es), en qué contexto surge, para finalmente realizar con el éxito esperado la empresa.

Al inicio del trabajo de campo tenía algunas referencias para el estudio de la pedagogía “W”, dos programas de los seminarios especializados en educación artística y sugerencias de asesores de la Universidad Pedagógica Nacional sobre el currículum de estas escuelas.

Las primeras informaciones que obtuve fueron que el currículum en particular se trabaja en comunidades educativas en muchos países alrededor del mundo. En México el modelo educativo mantiene el eslogan de humanista y un sistema pedagógico alternativo que parte de las experiencias artísticas para el desarrollo integral de los alumnos.

El siguiente paso fue contactar a los responsables de este tipo de escuelas. El día que hablé con uno de los maestros encargados en la escuela primaria “T” (la primaria lleva a la práctica los supuestos de la pedagogía “W”), el primer portero de la investigación, me dijo que si quería ampliar el campo de conocimiento de la pedagogía, iba a tener lugar un curso de introducción.

En el curso además de empezar a reconocer rasgos distintivos, el tipo de construcción de los edificios escolares, el tipo de materias y materiales artísticos y las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de las escuelas, pude empezar a desentrañar otras cuestiones sobre el objeto de estudio.

Otra de las acciones que me ayudaron para integrar el estado de conocimiento de las escuelas “W”, fueron una serie de pláticas impartidas por especialistas extranjeros sobre la materia. Estos hechos junto con las transcripciones de observaciones, entrevistas y pláticas informales con los porteros y sujetos de la investigación y los textos acerca del tema, me permiten conocer y escribir acerca del modelo educativo.

3.1.1. El curso de la pedagogía Waldorf

Una serie de talleres tuvieron lugar en la escuela primaria “T”. Uno de música, la maestra al piano cantó temas relacionados con la naturaleza. Los asistentes formaron un círculo: cantaron, movieron el cuerpo, al parecer uno de los objetivos era producir armonía con la música, el canto y el cuerpo. Otro de los cursos fue de pintura con acuarelas, las pinturas de origen natural, sobre bancas de madera el papel de algodón húmedo, pinceles grandes y anchos. La indicación era pintar con libertad para ver las formas y mezclas de colores sobre la hoja. En el taller de dibujo, crayones como cajas de cerillos, sólo los colores básicos, el fundamento fue el de perspectiva y el tema relacionado con una epopeya.

El curso de teatro impartido en el seminario se centró en pasajes de una epopeya griega, en dónde, además de la representación teatral con vestuarios y escenario, un rasgo distintivo fue la forma de lectura y entonación de los diálogos, la relación en la fuerza de las letras y palabras con los movimientos corporales.

En el taller de costura, los niños de las escuelas “Waldorf” tejen y cosen, el objetivo dicen las maestras es armonizar el cuerpo físico, la mente y las emociones, además de que los niños al construir algo para su uso sienten la importancia del trabajo y terminan un producto. Mostraron los objetos artesanales elaborados en clases, funda para flauta, calcetines tejidos y trabajos bordados.

La ambientación de los salones de la escuela primaria “T”, sede de los talleres, producciones pictóricas de los niños sobre las paredes, algunas de ellas de paisajes naturales o de algún contenido histórico, plantas en macetas son parte de la decoración, lámparas y trabajos artesanales de los niños también forman parte del ambiente. Toda la construcción de los pisos y mobiliario de madera, hay un salón con piano, otro espacio para tallar en madera, un patio de juegos grande con cancha de basquetbol.

Este acercamiento a un lugar dónde opera la pedagogía, además de mostrarme el trabajo con las materias y materiales educativos, me permitió reconocer sutilezas en las relaciones y peculiaridades de la propuesta educativa.

3.1.2. Los documentos sobre la pedagogía Waldorf

De la investigación documental tengo: bibliografía que me facilitaron los informadores clave; otra parte la hallé en bibliotecas en la ciudad de México; las transcripciones realizadas a partir de la serie de pláticas con especialistas extranjeros; y documentos electrónicos.

En la biblioteca de la UPN, encontré la ficha bibliográfica de dos libros base del pensamiento pedagógico y filosófico de las escuelas “W”, Steiner (1965), y Edmunds (1970), en la UNAM localicé fichas digitales de varios libros relacionados con la pedagogía. Sin embargo, muchos de ellos no fueron encontrados por el personal. Los porteros de la escuela me dieron otros materiales escritos, por ejemplo los textos de Berlín (1972) (1973), además de boletines y extractos de obras.

La mayor parte de los documentos bibliográficos acerca de la pedagogía están editados bajo sellos propios, en éstos proponen estudios acerca del hombre, y a partir de ello derivan los supuestos educativos. Declaran que sus estudios no se corresponden con algún adoctrinamiento religioso en particular, no obstante, en las actividades escolares resultado de la propia investigación y en las conferencias impartidas por especialistas extranjeros en la Ciudad de México acerca de la pedagogía “W”, mencionan pasajes religiosos o citan documentos bíblicos.

En las revisiones que hice en páginas de internet acerca de la pedagogía “W”, encontré que hay buscadores con más de 4 000 páginas electrónicas del tópico, además, redes de consulta derivadas. Entre éstas figuran escuelas que incluyen descripciones del currículum, historia de sus fundaciones, e historia de la

pedagogía, páginas de CONACULTA cuyos artículos hablan de la pedagogía “W”, una publicación digital "revista digital" del INBA, CONACULTA, CENIDIAP, UAM y COMUNITAS. Ésta dedica en el año 2003 su sección de didáctica a tres artículos de la pedagogía W; “*el arte de enseñar*”, conferencia para una institución pública mexicana de un maestro fundador, Berlín (1972) (1973); y otros dos con fotografías de niños que asisten a estas escuelas y que explican acerca de los supuestos básicos del currículum con orientación artística.

Algunos otros hallazgos son páginas electrónicas de posgrados sobre la pedagogía “W” impartidos en universidades particulares mexicanas y españolas como La Salle, Alicante, y la Complutense. Con este medio encontré nexos con casas editoriales alrededor del mundo, que integran en sus catálogos libros alternativos, medicina, salud, religiones, entre otros.

Otro dato encontrado en documentos electrónicos es un periódico español en el que se lee; “la UNESCO ha reconocido que este método comulga de manera integral con los ideales humanísticos y educativos de este organismo internacional”.

La serie de pláticas impartidas por especialistas alemanes en la Ciudad de México para la comunidad escolar, complementaron mis registros sobre la pedagogía, y las ideas fundadoras sobre ésta, las partes de las pláticas que considero ayudan a desentrañar el proceso del trabajo docente de este currículum en particular comprenden, la idea de que el docente apoye el desarrollo natural del niño, dicho desarrollo se divide en septenios, estas etapas tienen relación con el desarrollo de la civilización y el primer septenio se caracteriza por la formación de la escala del bien y del mal:

“Cuando Steiner R. abrió la primera escuela, él dio un currículum muy interesante que era adaptado al niño de su tiempo, ese currículum no está suficientemente desarrollado y adaptado al tiempo de hoy. Este es el trabajo de los maestros, si un maestro “W” pregunta cómo se hace esto, pero no hay contestación porque no existe, entonces tiene que preguntarse, cómo yo lo hago,

cómo yo puedo responderlo, cómo yo comprendo los errores del niño para **apoyar el desarrollo natural**.

¿Qué tarea tenemos en la Pedagogía “W”?; voy a escribir tres tareas mayores (se acerca al pizarrón y escribe)

. **Apoyar el desarrollo natural del niño**

- . Hacer una educación hacia la disponibilidad para dominar la vida
- . Educación hacia la libertad”

El maestro “W” tiene una tarea exigente, tenemos que apoyar **el desarrollo natural del niño, natural no es solamente físicamente, también psíquicamente**, y por eso nuestra primera tarea es estudiar cómo se desarrolla el niño durante sus primeros 20 años, y comprender su historia.

El desarrollo del niño es como una repetición del desarrollo de la humanidad, el niño de cualquier año es el estado de la historia. El niño de 5º grado es como el Estado Griego; el de 6º. grado se identifica con el Renacimiento, se entusiasma por los descubrimientos “vamos afuera, vamos más lejos”; a los 13 años quieren hacer cosas peligrosas, investigar el mundo, dónde está el límite” (Zimmerman F. plática 26-Sep-03).

“Los tres septenios contienen también algo que es importante saber, **el 1er. Septenio** (anexo 2 y 3) **es el tiempo de la formación de la escala del mal y del bien.** Los niños de esta edad todavía no pueden distinguir el mal y el bien, y todo lo que vive a su alrededor para ellos son conciencia, es bueno, o está bien. También si lo que viven son tonterías, están bien, y por eso tenemos que decirlo, es un momento muy exigente para nosotros como adultos, como nosotros nos comportemos es el ejemplo, forma el niño la escala del bien y del mal” (Zimmerman F. plática 10-Oct-03).

En la serie de pláticas los especialistas hablaron de supuestos pedagógicos del modelo “W”, ¿cómo son interpretados estos supuestos pedagógicos en la práctica de un currículum con orientación artística en el jardín de niños?

La enseñanza de las artes en el nivel preescolar de acuerdo al programa curricular “W” se caracteriza porque éste unifica a los jardines de niños que lo practican en el mundo y conserva los conceptos fundadores acerca del hombre, las etapas de desarrollo son septenios, y el primero que corresponde a los primeros siete años se caracteriza por la formación de la voluntad, por lo que la pedagogía en esta edad se propone enseñar a partir del ejemplo de los adultos. El jardín de niños es una extensión del hogar. Esta concepción acerca de la

etapa de desarrollo de los niños tiene implicaciones para la educación artística, la concepción sobre lo que los niños pueden hacer y las formas de enseñanza (ver el análisis de las categorías de los datos obtenidos a partir del proceso de investigación cualitativa en el jardín de niños “Goethe”, 3.2. Los encuentros cara a cara y su análisis y el capítulo 4. El arte en la escuela).

El fundador de la pedagogía “W” y algunos maestros, escribieron libros sobre la pedagogía “W”. En ellos están los principios para la práctica educativa. El tópico más analizado en estos textos es acerca del entendimiento del desarrollo del hombre. Los teóricos de la pedagogía, dicen que el hombre está constituido por sentimiento, pensamiento y voluntad, partes que integran el “yo” (ver anexo 3). La educación “W” pide una educación que armonice estas tres dimensiones humanas.

Estas dimensiones del hombre, dicen, no corresponden a secciones o estudios diferenciados, sino que todos están presentes desde el nacimiento del niño o niña, durante los septenios hay relevancia e intensidades en ellas y por lo tanto la educación atiende cada dimensión de manera especial. Además, los planteamientos fisiológicos, psicológicos y filosóficos indican que hay tres cuerpos constitutivos del yo: el cuerpo anímico, el espiritual y el físico. Estos cuerpos implican a las dimensiones (ver anexos 2 y 3) y por lo tanto también presentan relevancia e intensidades, también encontré recurrencia en las relaciones que existen entre lo que conforma el mundo natural y aspectos ontológicos del desarrollo humano, se habla de líneas evolutivas paralelas del mundo mineral-cuerpo físico, mundo vegetal-cuerpo anímico, mundo animal-cuerpo espiritual y, por último, el “yo”, que es la diferencia última del hombre del resto del mundo (anexo 3).

En cuanto al desarrollo del hombre y la civilización, según esta tradición pedagógica, el hombre tiene un desarrollo interno que es proporcional a la evolución de la civilización, a una época de primitivismo corresponde el

pensamiento mágico-anímico, una época de civilización el mundo sensible del clasicismo, una época de avances científicos y tecnología la racionalización.

De la constitución del hombre por sentimiento, pensamiento y voluntad, cada expresión implica fisiológicamente órganos especiales de producción y especificidad: el sentimiento tiene que ver con las funciones respiratorias, principalmente; el pensamiento con el sistema nervioso; y la voluntad con el sistema digestivo. La educación, proponen, debe atender física y psicológicamente estas funciones, además de considerar que los aprendizajes significativos recorren el camino de la voluntad, el sentimiento y finalizan en el pensamiento. Así las materias y materiales de estudio atienden este supuesto base.

La educación en el jardín de niños es una prolongación de la vida en el hogar, los estudiosos de la pedagogía “W” dicen que por el conocimiento del hombre y su desarrollo físico y psicológico, hasta los primeros siete años, los niños no presentan de manera natural interés por los conocimientos académicos, los niños quieren jugar, aprender de la naturaleza, tener imágenes bellas del mundo. Por lo que el maestro es un adulto protector, una persona digna de ser imitada por los niños, tendencia natural en ellos la de la imitación.

El apego a la tradición pedagógica es uno de los bases para operación del currículum en las escuelas, los registros del trabajo de campo indican que hay pocas adecuaciones curriculares para trabajar la educación artística, la planeación del trabajo es anual, el trabajo específico con las materias de estudio y los materiales respeta los supuestos pedagógicos fundadores. Dentro de las modificaciones prácticas están algunos cantos que la maestra conoce, o la práctica de algunas tradiciones mexicanas.

3.1.3. La historia del jardín de niños “Goethe” en la ciudad de México

Las escuelas Waldorf se encuentran en algunos países del mundo, las historias sobre su fundación coinciden en el sentido que es un grupo de padres de familia, exalumnos de las escuelas o maestros pioneros en la pedagogía los que se reúnen y convocan a personas interesadas e instalan alguna escuela. Los supuestos pedagógicos originales no cambian, para lo cuál hay una formación de los docentes en la pedagogía y un diseño curricular anual.

A continuación un fragmento de un texto realizado por una maestra, en donde narra antecedentes históricos del centro educativo “Goethe”:

“En 1919, un filósofo austriaco diseña, a solicitud de un empresario, un sistema educativo basado en sus principios ideológicos. Crea, así, un innovador método de enseñanza cuyo destino –por el momento- era satisfacer las necesidades educativas de los hijos de obreros en la fábrica de cigarrillos “W”. De esta forma, se funda la primera escuela “W”. No sin dificultades, esta metodología se diseminó rápidamente por Europa. Hubo que vencer enormes obstáculos; sus primeros pasos se desarrollaron entre la Primera y Segunda Guerra Mundial, eventos que, si bien representaron un escollo, también fueron un motor dado que hicieron patente la necesidad urgente de una pedagogía humanista.

No hay duda que las guerras representaron momentos difíciles para el género humano, pero también son responsables de la emigración de ideas, de conocimientos a otros países y continentes. Tal es el caso de la pedagogía “W”. En 1941, el maestro Berlín J. (ex alumno de la primera escuela “W” y de ascendencia judía) se ve obligado a huir de Alemania debido a las condiciones sociales imperantes. Viaja en barco, a través del Pacífico, a varios países hasta llegar a México; país que lo asila y le brinda un ambiente de paz que tanta falta le hacía a Europa. Tal es su agradecimiento que decide colocar los cimientos para establecer la pedagogía “W” en nuestra nación.

De esta forma da inicio el desarrollo de este movimiento educativo en la ciudad de México. En 1957 el maestro Berlín J. inaugura, con subsidio de un particular, la primera escuela de este tipo; el proyecto duró poco, al terminar el subsidio la escuela desapareció.

Una parte fundamental en el desarrollo de cualquier pedagogía alternativa es contar con profesores capacitados para impartirla. Por tanto, el maestro Berlín, en 1960, imparte cursos para formar maestros (entre ellos estaba la profesora “I”); y en colaboración y subsidio de la SEP, se funda en 1971, una escuela “W”, cuatro años más tarde en 1975, es cerrada por problemas políticos.

Los intentos por crear una escuela “W” bien cimentada no cesaban. En 1979, se crea una asociación civil cuyo objetivo era la consolidación de un colegio “W”, además de permanecer libre de intereses ajenos a lo pedagógico.

En 1980, se funda un centro de actividades artísticas para niños dirigido por la maestra “I”.

En 1981, se crea el primer Jardín de Niños, en el sur de la ciudad, por los actuales integrantes del centro educativo (entre ellos la maestra “V”).

En 1986, damos el primer paso para la creación de la actual primaria; se abre un grupo de primer grado en casa de una de las maestras.

Por esa época, se organizaron festivales con la finalidad de promover el desarrollo de la pedagogía.

Las pastorelas eran parte del movimiento; en 1988 dan inicio las ya clásicas presentaciones en español (anteriormente se presentaban en alemán) de estas obras teatrales. Varios de los actores de aquellas representaciones, actualmente siguen activos en el movimiento de las escuelas “W”.

En 1989 damos un paso importante, se consigue un terreno prestado en la delegación y se traslada el colegio a este nuevo recinto (que a la fecha es el hogar del centro educativo). Padres, maestros y alumnos trabajaron para hacerlo realidad. En un inicio las condiciones eran precarias (las aulas eran provisionales, con techos de lámina).

En los años 1991 y 1992, continuamos la labor promocional, se participa en festivales internacionales como los de Polifonía, efectuados en los estados de Puebla y Oaxaca.

En 1996, el colegio es incorporado a la SEP.

En el mismo año, por razones de espacio y disposiciones de la SEP, el Jardín de Niños es ubicado en otro predio (separado de la escuela primaria). Provisionalmente, es abierto en una casa de una de las maestras; tiempo después se reubica en una casa rentada y, finalmente un par de años después, en un terreno rentado por la misma zona, se construye el Jardín de Niños actual. Cabe destacar que el inmueble fue hecho ex profeso para impartir la pedagogía “W”.

Como podemos observar ni la escuela primaria ni el jardín de niños están contruidos en terrenos propios. La consolidación del colegio sigue aún en proceso, tanto en lo pedagógico, administrativo, económico y en general todo lo que significa el centro educativo” (Documento elaborado por una de las fundadoras del jardín de niños y entregado por un portero de la investigación. Los paréntesis del documento son de la maestra que lo escribió).

La maestra describe la fundación de la primera escuela alemana que se

basa en la pedagogía “W”, habla de un personaje quién motivado por un empresario funda una escuela para obreros. Este suceso ocurre en un periodo histórico social de guerras. Posteriormente un exalumno de la primera escuela llega a México e inicia con la difusión de la pedagogía. Mediante la formación de maestros en la pedagogía “Waldorf” comienzan a fundarse algunas escuelas en México. La maestra habla sobre la participación en eventos educativos y artísticos que han consolidado la constitución de las escuelas.

Las maestras del jardín de niños también han vivido y contribuido en estos procesos de fundación, la maestra “V” dice que conoció a una de las maestras fundadoras del jardín de niños, en esta escuela hizo sus primeras prácticas educativas y después al no obtener una plaza, le ofrecieron trabajo en la escuela “Goethe”. Fue la maestra “I” quién le enseñó acerca del modelo educativo.

“Maestra V: “Empecé a establecer una relación más estrecha con la maestra “I”, le comenté de esto, y su respuesta fue - no te preocupes por algo no te la dieron - *(se refiere a una plaza en el gobierno)* - Y después vas a comprender por qué -. Y me acuerdo mucho de esa respuesta, la maestra “I” me dijo - no te preocupes, yo te voy a enseñar, te voy a decir cómo, y vas a ver cómo pronto vas a aprender -. Y sí así fue, empecé a ir a su jardín, empecé a conocer.

Ella me enseñaba cómo, y siempre me daba muchos ánimos, me decía es que tú puedes, tú sabes, lo importante es que tienes la vocación de estar con los niños, y así seguí hasta ahora” (Entrevista 27-Sep-03).

Otra de las profesoras del jardín de niños, quién funge como apoyo en tareas pedagógicas y administrativas, dice que ella desde pequeña empezó a ayudarle a la maestra “I”, quién le comentó que ella sería muy buena maestra “W”, así que tomó cursos en Alemania sobre la pedagogía “W”.

Lo que llevó a la maestra “Mr” a la escuela fue el interés por conocer la pedagogía, su hermana la llevó a algunas convivencias Waldorf, así empezó su formación y conocimiento del modelo y posteriormente el trabajo en el lugar.

El apoyo que reciben las maestras en relación con el programa educativo mantiene orientaciones muy arraigadas en la tradición e historia educativa del modelo “W”, la elaboración y el uso específico de ciertos materiales. La maestra “V” habla de su formación como maestra del modelo pedagógico “W”.

“Bueno el seminario que tomé en Alemania fue prácticamente de lo que es el jardín de niños, (...) clase de música (...) las rondas, cuentos, euritmia. (...) cómo preparar el cuento para los niños (...) el escenario en teatro de mesa o con marionetas cómo adecuar el teatrillo para este con los niños (...) se utilizaban cosas naturales como son las sedas, los muñecos hechos de pie o las marionetas los muñecos de pie que les llamamos son muñecos que nada más es la pura cabeza y tronco, no llevan manos ni piernas, esos son muy fáciles de mover entonces con esto estamos ayudando al niño a que por medio de imágenes muy sencillas ellos tengan la capacidad de comprender un cuento y bueno con la otras cosas, troncos, maderas cómo formar una casa y eso es lo que se hacía y aquí en México pues prácticamente es lo mismo, saber más que cuál es el ritmo de trabajo en el jardín de niños, el plan de trabajo dentro del jardín de niños, las rondas, que son por épocas, tipos de cuentos que se les puedan narrar a los niños, aquí se les narran más los de los hermanos ‘Grimm’ (Entrevista 29-Ag-03).

Estos cursos pedagógicos para los maestros, consolidan el trabajo especial con las materias y materiales de estudio, la rutina de actividades es transmitida a las maestras a través de los cursos que reciben en el extranjero y en México. Estas especificidades en el currículum resultan en peculiaridades del trabajo docente

3.1.4. Las diferencias de la pedagogía Waldorf

Las diferencias de la pedagogía “W” con otras prácticas pedagógicas implica la cuestión ¿en qué estriban las diferencias de la pedagogía “Waldorf”? Las respuestas a este planteamiento propongo dividir las en dos partes, lo que dicen los padres de familia, sus opiniones sobre las ventajas de que sus hijos asistan a la escuela “Goethe” y los discursos sobre la diferencia de los docentes en relación con la organización escolar y el currículum pedagógico en particular.

Una primera diferencia en función de mi experiencia como docente del nivel educativo preescolar es la demarcación de un área geográfica de la que

proviene los alumnos de una escuela, los niños que asisten al jardín de niños “Goethe” viven en zonas geográficas variadas y distantes al centro educativo. Con referencia al lugar de donde proviene la población escolar, la maestra “M” comenta:

“En la zona realmente no tenemos a ninguno, vienen de varios lugares, un niño que viene de por allá por la Villa, hay otros que vienen de Xochimilco, de Tepepan,(...) de la zona de Villa Coapa, la Virgen, (...) pero si hay niños de un poco más lejos” (Entrevista 29-Ag-03).

La población escolar que asiste al jardín de niños conoce la escuela por diferentes medios, recomendaciones que hacen los padres a sus familiares y amigos y las convivencias escolares que tienen lugar en las escuelas. Al respecto la maestra “M” en el jardín de niños dice:

“Algunos porque se enteraron por alguien, otros tienen hermanitos en la primaria, otras personas se han enterado por volantes que hemos dado, las convivencias Waldorf que hemos tenido en el ciclo escolar, ponemos alrededor de cuatro o dos convivencias y entonces es la manera en que se están dando a conocer un poco más aquí en México y es como han llegado las personas” (Entrevista 29-Ag-03).

¿Por qué los niños provienen de lugares lejanos?, ¿qué motiva a los padres de familia de estos niños a elegir para sus hijos la escuela Goethe?. Al parecer algunos de los padres de familia que eligen la escuela sustentan su decisión en algunas de las propuestas educativas diferentes que marca la pedagogía “W”, en una reunión con padres de familia, maestros de la primaria “T” y del jardín de niños “Goethe”, los padres hablan de las ventajas educativas de esta pedagogía “W” y de las diferencias con otras escuelas. En esta convivencia Waldorf a la que asistieron padres de familia interesados en inscribir a sus hijos en la escuela, un señor comenta sobre el sistema pedagógico:

“Estamos considerando muy seriamente esto porque antes que nada es una filosofía de vida, nosotros estamos muy en contra de lo que las escuelas tradicionales entre comillas te dan o te prometen, ya no es relevante para

nosotros, por eso no queremos esa escuela, **nuestros hijos deben ser hombres**

universales, tienen que respetar, tienen que tener una alta autoestima, porque hoy lo que este país genera es seres humanos con bajísima, menos que bajísima autoestima y por eso yo envidio el reloj que tu tienes, el coche que tu tienes y el trabajo que tu tienes, mis hijos no van a ser así, eso es lo que yo espero, (...) para nosotros esta escuela con este sistema es un complemento” (Convivencia 29-May-04).

El padre de familia al parecer tiene referencias previas sobre la escuela “Goehte”, él habla sobre lo que la escuela desarrolla en los niños: respeto, hombres universales, autoestima, y que lo que las otras escuelas prometen no es relevante.

En la misma convivencia una madre de familia comenta acerca de su asistencia a un festival del día de las madres en la primaria “T”, en el relato describe las motivaciones para la elección de la escuela:

“Una ceremonia que lejos de ser el día de las madres **era como una gran familia**, en donde yo no conocía a nadie, los niños respetuosos, si el niño quería ver a los compañeritos, se paraba en el balconcito, si no se metía a su aula y entre ellos empezaban a trabajar, y tú decías donde está la maestra que mete al orden a estas criaturitas (...) **los niños se regulaban entre ellos**, cuando yo vi eso, dije que maravilla eso es lo que yo quiero, porque me decían es que son grupos muy chiquitos, claro porque yo parto del **supuesto de que son madres no maestras, no me importan los títulos que tengan**, son madres, yo le traigo aquí a mi chiquito y ella lo conoce a la perfección, lleva no se cuantos años con mi niño, sabe cuando lo ve está triste, está enojado, eso es lo que yo pretendo de un maestro, si sabe la pedagogía de Piaget, no me interesa, sino que lo conozca. Es mucho la entrega que yo vi en la ceremonia, y una de las madres me decía (...) **a mi lo que más trabajo me costó fue que leyera, porque mi hija veía la tele, comía dulces, dejó de ver tele, dejó de comer dulces, y me empezó a decir una serie de cantos** que nosotros por convicción hemos hecho en casa” (Convivencia 29-May-04).

Un hecho frecuente fue que en eventos escolares, los padres de familia y maestros expresaron ideas acerca de diferencias entre las escuelas “W” y otras escuelas, estos hechos parecen alentar a los padres de familia a inscribir a sus hijos en la escuela. De los valores educativos que los padres de familia encuentran en la pedagogía “W” están, la idea de no competencia, la formación de autonomía en los niños, el ambiente de trabajo, recomendaciones que los maestros hacen para la crianza en el hogar.

Los maestros que trabajan en las escuelas “W”, también son portavoces de

la idea de la diferencia. En una de las pláticas con uno de los porteros de la investigación me comenta que su hija ex alumna de la primaria “T” toca el violín y la flauta, llegado el tiempo en que su hija egresaría de la primaria “T”, el maestro busca algunas escuelas secundarias para su hija, asiste a una entrevista con el director de una escuela secundaria particular muy reconocida en la ciudad de México, el director de la secundaria habla sobre los múltiples beneficios académicos de estudiar en la institución, entonces mi interlocutor le pregunta al director acerca de las clases de música para su hija, la respuesta es, no hay clases de música para los alumnos, el maestro comenta que esto es muy sintomático de lo que sucede en las escuelas, el arte no tiene importancia o es secundario en la formación de los alumnos.

El portero en otra ocasión que lo entrevisté habló de otra diferencia, la forma de organización de la escuela “W”, - aquí no hay director -, son los maestros y padres de familia quienes en reuniones periódicas toman decisiones tanto de carácter pedagógico como administrativo. Además, el portero comentó sobre la relevancia de la comunión escuela hogar, en las escuelas “W” los niños tocan instrumentos musicales, hacen obras de teatro, aprenden idiomas, hacen sus propios libros de texto, la familia debe acompañar estos procesos. Estos planteamientos de los maestros destacan por una parte el tipo de materias artísticas en sus escuelas y las formas de organización al interior de las mismas que resultan diferentes a lo que se vive en otras escuelas.

Continúo con la idea de la diferencia expuesta por los maestros. Una maestra de la escuela primaria “T” comenta en la convivencia con padres de familia sobre las ventajas en la formación de los niños en las escuelas Waldorf y las desventajas de otras escuelas:

“Las otras escuelas suelen ser muy presionantes (sic) , las demás escuelas dejan tareas, y hay que estar hasta que llega la noche (...) eso no existe en la escuela , en esta escuela se deja tarea porque es importante crearle el hábito de la tarea y del estudio, pero es una tarea que no les lleva jamás más de media hora (...) un niño que ingresa a cuarto él probablemente nunca ha trabajado con flauta, entonces siempre hay tiempo designado para practicar unos 5 minutitos, para que

el niño se vaya regularizando en esa y otras actividades, pero el ambiente de la escuela es tan acogedor que realmente nunca se va a sentir señalado de no tocar bien la flauta, nunca se va a sentir asustado, o presionado (...), ahora acá aprenden las matemáticas, español, lenguaje, todas las materias que se enseñan con una intención más artística y más lúdica (...) y acá ¡aahhh! y respiran un poquito, los comentarios de una niña de primero que no tuvo el jardín de niños entró hace dos meses, ¡mamá es que aquí todo es de colores, es bonito, en mi escuela todo era gris! (...). Ahora qué pasa cuando los niños salen, (risas) es a la inversa, vienen de colores y van a lo gris (risas), entonces sin embargo, son niños con una capacidad de adaptación grandota” (Convivencia 29-May-04).

La maestra hace notar a los padres de familia acerca de la presión que pueden sentir los niños en otras escuelas por la cantidad de tareas y el ambiente en los espacios de trabajo, ella enfatiza sobre que las materias que se enseñan en la escuela Waldorf tienen una intención más artística y lúdica.

En el siguiente registro la maestra habla a los padres de familia sobre lo que pasa con los niños que egresan de la escuela primaria “T” e ingresan a una secundaria que no trabaja con la pedagogía “W”, los ritmos de trabajo y el proceso de evaluación del que difieren con otras escuelas, ella lo explica como diferencias en las tendencias sociales de las escuelas:

“Estamos en un estilo de educación (...) en contracorriente como va la moda (...) **en contracorriente de la tendencia social, y la tendencia social es más rápido, más calidad, producir, este yo soy mejor que tú, competencia despiadada,** entonces bueno, ante este tipo de sociedad **qué pasa con los niños que salen de la escuela Waldorf y entran a una secundaria en donde hay todos estos valores que no se han estado fomentando en la escuela Waldorf,** miren la experiencia de **los niños que están en esta escuela que van a secundarias oficiales a secundarias particulares de distintas tendencias, siempre les va bien,** a pesar de que sus compañeros tienen otra formación totalmente diferente, **los niños que salen de nuestra escuela se adaptan muy rápido,** como están acostumbrados aquí no hay prisa para escribir, vean otros cuadernos de otro tipo de escuela y es abrumador la diferencia, claro **a primera vista nuestros niños van más lentos que los niños de otras escuelas, pero cuando llegan a sexto se nos disparan de verdad,** los que han salido de la escuela Waldorf, **entonces tienen mucho éxito en la secundaria porque están acostumbrados a hacer sus trabajos muy ordenados, hacen todo con calma, han disfrutado el aprendizaje, no lo han padecido (...)** aquí no se manejan calificaciones, con los padres se califica porque la SEP lo pide, pero en una escuela Waldorf **jamás se va a escuchar, ¡te bajo tres puntos o te repruebo en tal si no haces!, esto aquí jamás se escucha”** (Convivencia 29-May-04).

Las maestras en el jardín de niños “Goethe” en donde realicé el trabajo de campo mantienen un discurso correspondiente con los supuestos diferenciales de la pedagogía “W”. En la siguiente entrevista la docente habla sobre el respeto al desarrollo natural de los niños y a los ritmos de aprendizaje de acuerdo a las etapas evolutivas (septenios), el vínculo escuela hogar para lo que proponen pláticas, entrevistas y recomendaciones a los padres de familia, la maestra “M”, coordinadora del jardín de niños dice:

“Principalmente aquí en el jardín de niños es respetar las edades evolutivas del niño. La pedagogía Waldorf es lo que más se enfoca a estas edades evolutivas del niño, a un ritmo de trabajo que esto le está permitiendo a que todos sus órganos internos se estén terminando de desarrollar están en proceso de evolución, de desarrollo y entonces con esto el niño va con el ritmo de trabajo que tenemos su salud, después su juego, después levantan, todo el ritmo de trabajo que se tiene le estamos ayudando al niño como a respirar, es como un respirar, que inhalan y exhalan, inhalan, hay exhalación inhalación durante todo el ritmo entonces esto le está permitiendo al niño que él se desarrolle sanamente que sea una persona sobre todo ya de adulto, una persona centrada en sí mismo, que pueda ser este autosuficiente una persona que pueda ser capaz de tomar decisiones libremente y no manipuladas por fuera (...) esto le está permitiendo seguridad en sí misma y esto se está cultivando desde los 3 años que recibimos a los niños (...) el tener todo ese ritmo que se está perdiendo ahora en la pedagogía que actualmente se está, este echando en México pues es una pedagogía que va más al intelecto, esta pedagogía no, es más hacia lo volitivo hacia la voluntad, hacia el hacer las cosas y después va hacia el pensamiento” (Entrevista 29-Ag-03).

Ante la pregunta de la relación que establecen los maestros con los padres de familia la maestra “M” comenta:

“Es muy estrecha se les pide este sobre todo que cuando haya algún comentario se acerquen a la maestra, a cualquiera de las maestra (...) aquí se hace un bazar navideño todos los años entonces, se trabajan con cosas manuales que ellos mismos elaboran junto con las maestras y esto se vende (...) **una integración social quehacemos todos, se hacen jornadas de trabajo dentro del salón, tratamos de tener mucha comunicación,** cuando hay sugerencias con los niños también, se hacen visitas a domicilio por ejemplo, a la casa de los niños, esto es meramente social (...) comprendemos más lo que está pasando el niño” (Entrevista 29-Ag-03).

La relación que se da entre los padres de familia y la escuela “Goethe” está marcada en parte por ideas sobre las diferencias entre la pedagogía “W” y lo que

ellos denominan otras escuelas o tendencias. Estas ideas representan por una parte el tipo de educación que proponen las tendencias, los sustentos pedagógicos y el tipo de organización escolar. El vínculo entre padres de familia, maestros y escuela implica la aceptación de la idea de la diferencia.

Algunos de mis relatos en el diario de campo, me llevaron también a encontrar otros rasgos distintivos en el actuar de los sujetos de la investigación:

“Un desayuno de despedida.

Imagino que las maestras del jardín de niños son muy formales, no sé qué tanto se conocen entre ellas, ese día espero un libro de literatura que me prestan para fotocopiar, después parece que es mi despedida del lugar que estudio. Las maestras prepararon para comer un pastel con espinacas y queso, agua de limón, el postre es una alegría de chocolate comercializada, con una envoltura de celofán. Una niña “M” nos acompaña. La maestra “V” comenta acerca de su familia, su hijo mayor y una fiesta, la niña hace un comentario que me parece inteligente, acerca de una tía, las maestras rien. Pregunto acerca de la elaboración del pastel y el lugar en dónde se puede conseguir la pasta hojaldrada, la maestra “M” me sugiere algunas cosas. Sin embargo, mi opinión acerca de la personalidad de las maestras se mantiene hasta el día de hoy, considero que son muy formales. Tal vez fue mi reflejo.

Mi impresión sobre los maestros es distinta en relación a mi propia condición y los conocimientos sobre mi gremio, por ejemplo, los maestros me parecieron serios, cierto toque de solemnidad en sus tratos. Su indumentaria y el ambiente reservado en general de la escuela implicaron que mi propia apariencia fuera diferente por esos días” (Diario de campo 3-Mayo-04).

Las implicaciones sobre la idea de las diferencias del currículum en particular están no sólo en la infraestructura de la institución, los materiales y materias de estudio, los objetivos, y la evaluación, también se notan en el actuar y pensar de los sujetos, y estas implicaciones estuvieron presente a lo largo de la realización de la investigación de campo.

3.2. Los encuentros cara a cara y su análisis

“Solo el observador consciente registra el paso del tiempo. Un reloj mide duraciones entre sucesos en el mismo sentido en que una cinta métrica mide distancia entre lugares; no mide la velocidad con la que a un momento le sucede otro. Resulta, pues, manifiesto que el flujo del tiempo es subjetivo, no objetivo” (Davies 2002: p. 11)

En el conjunto de interacciones entre el maestro y el alumno se comparte un sistema de signos. Cada uno actúa y observa un comportamiento que él ha desencadenado y es observador a su vez. La adaptación supone tener en cuenta las demandas de los sujetos, necesidades, expectativas, limitaciones implícitas y específicas de la situación. Desde el primer encuentro en la escuela, los niños pequeños van aprendiendo formas de convivencia social, que tienen una carga histórica y espontánea, encuentros que consolidan heterogénea y homogéneamente en el presente y futuro de la vida en el aula.

3.2.1. La inmediatez en el trabajo docente

La inmediatez en el trabajo docente es una categoría de análisis. En algún sentido y por razones de formación hay situaciones escolares que el docente asume como desajustes, momentos de incertidumbre que generan efectos negativos, sanciones, pérdida del sentido. Sin embargo, ¿puede convertirse esta improvisación en una capacidad y no en un déficit? Dice Eisner Elliot (2004) que, cuando se manobra sin el afán de cumplir con, se superan las disyuntivas, se maneja la técnica y se desarrolla la capacidad de improvisación y de provocar sorpresas en la educación entonces esto es un arte que lejos de la incertidumbre y angustia, puede tener un matiz divertido; virar de dirección, la capacidad de improvisar con inteligencia, la flexibilidad de propósito, redefinir los objetivos, ajena a la concepción de racionalidad. ¿Qué es lo que puede llevar al maestro actuar con la soltura de la improvisación creativa, inteligente y libre?

En contraposición a esta definición de Eisner Elliot (2004) está el desajuste en la práctica docente, en este fragmento a continuación registro una situación

que representa la inmediatez en el trabajo docente, las soluciones que implican un efecto contrario al propósito de trabajo: la elaboración de un objeto artesanal. En el registro resalto los momentos que permiten el análisis posterior en relación con la categoría.

La maestra “M” y los niños elaboran un trabajo artesanal navideño, están sentados en sillas forman un círculo, la maestra desenreda algunos estambres, reparte los últimos trabajos a los niños que faltan, algunos niños platican entre ellos otros empieza a jugar con las palabras, la maestra al parecer, se molesta por estas conductas que los niños presentan:

“(Los niños elaboran una esfera con estambre, algunos niños mientras trabajan empiezan a platicar y reírse, paulatinamente la maestra se nota cada vez más molesta con los niños)

Niña V: **“¡Kino, kino, kena!” (juega con el nombre de otro niño)**

Maestra: **(En un tono molesto con la niña “V”) “Ya, por favor”**

Niña V: **“Ya me callo” (Revisa su prenda de vestir que se le rompió cuando se movía en la silla y se le cae el trabajo artesanal)**

Maestra: **“Tú tienes la culpa” (dice molesta)**

Niña S: “Puedo ir a tomar agua”

Maestra: “Ahorita veo si ya vamos a bajar, espérame tantito”. **(Niño “K” se carcajea y le sigue niño “S”)**

Niña T: “¿Qué pasó? (Pregunta a los niños que se ríen. Ellos no responden porque ríen a carcajadas)

Niño A: “Maestra, ¿puedo ir hacer del baño?” (Repite) “¿Puedo ir hacer del baño otra vez?”

Maestra: “Ya vamos a bajar” **(El niño “K” y “S” provocan risas a otros niños)**

Maestra: **(En un tono de enojo) “¡A ver, ya. No vamos hacer lo que él hace, ya por favor (Niña “V” se burla “¡yyyy!” cuando la maestra habla) o se van a quedar todos aquí arriba y nadie tiene permiso de bajar hasta que venga su mamá, oíste ... ya!”**

Niña V: **“Yo, ya... con muchos candados”** (hace movimientos como si se pusiera los candados en la boca. Habla nuevamente. La situación provoca un silencio que no se había escuchado desde que inicio la actividad)

Maestra: **“Ya V...” (En tono de súplica)**

Niña V: **“¿Qué estoy haciendo? (Voltea a ver a la maestra y dice) ya ya”** (Continúa el silencio en el grupo)

Maestra: **“Si no bajas no me preguntes por qué”** (La niña “V” habla en voz baja).

Niño St: “¿Ya lo guardo?” (Lleva en la mano el trabajo y lo muestra a la maestra)

Niña V: (Habla por la maestra) “Ya lo vamos a guardar”

(El niño “K” no deja de reírse desde que la maestra se enoja, parece no poder evitar reírse, incluso por el esfuerzo de ocultarle su risa a la maestra se pone sonrojado)

Niño St: (De pie junto a la maestra, con su trabajo en la mano se dirige al niño “K”) **“Y aunque te rías de otras cosas, de todas maneras no vas a bajar”**

Maestra: (En tono de voz bajo) **“¡Ya St...!” que ya nadie va a bajar**” (Continúa el silencio y los siguientes diálogos de la maestra y los niños son en un tono de voz bajo. Se escucha algunas risas)

Niño N: “Fue este K...”

Maestra: **“Pues, entonces, silencio”**

Niña S: ¿Maestra lo guardo? (Lleva su trabajo en la mano y lo coloca en el cesto de los estambres)

Maestra: “Ahí no, S...”

Niña S: “¿En dónde?”

Maestra: “En la canasta”

Niña S: “¿En ésta?”

Maestra: “Sii” (En un tono bajo y con actitud tranquila. De regreso a su lugar la niña “S” tropieza con su silla)

Niño K: “¡Jaguass” (sic)!

Niña V: “Aguas Sabrina”

Maestra: “S..., me puedes pasar **(Después dice al niño “K” que se para de su lugar) “Te sientas”**

Maestra: **“Me das tu trabajo” (el niño “K” lleva su trabajo. La maestra regaña al niño “K” ya que es al niño “N” a quién le pide le lleva su trabajo)**

Niño K: “¡Amm!” (Expresa que se equivoca, no es a él a quién la maestra pide su trabajo)

Maestra: “S... me das tu trabajo”

Niño N: “Maestra, mañana que empiece otra vez el nudo otra vez”

Maestra: (Responde) “Si, si”

Niño N: “¿Pero, por qué se quedan los nudos aquí maestra?”

Maestra: **(Llama nuevamente la atención a Niña “V” quién se levanta de su lugar y se dirige a la mesa que está junto a la maestra. Responde a la pregunta de Nicolás sobre los nudos) “Pues porque se van enredando”**

Niña V: “¿A quién le toca prender la velita?”

Maestra: “Ahorita voy a ver”

Niño K: “A mí”

Niño A: “No, a mí”

(Los niños se acercan a la maestra sin que la maestra les llame y depositan sus trabajos en una canasta de mimbre, regresan y se sientan en sus lugares, esperan prender la vela que se encuentra sobre una mesa a un lado de la maestra)

Maestra: “Va a venir S... que ha estado muuuy linda todo este día”

Niño K: “Ya acabamos” (afirma el hecho sobre los trabajos realizados)

Niño A: (Le responde al niño K) “No es cierto, si no hubiera la cola, verdá (sic) maestra”

Maestra: “¿Qué?”

Niño A: “Si ya, si ya hubiéramos, si ya hubiéramos acabado u otro más”

Niño K: (Se corrige) “Si ya hubiéramos acabado de este hilo”

(Sabrina prende la vela, la maestra le auxilia, el grupo canta una canción)

Niña V: “Quiero bajar primero” (la maestra no le dice nada a la niña y permite a otros niños bajar)

Maestra: “S... puedes bajar, y me espera allá abajo para darle su fruta” (La niña “V” entona una canción y el niño “K” se ríe)

Maestra: “Se va preparando A... y me va poniendo su silla de éste lado” (La maestra se para a un lado de las escaleras y auxilia a los niños que bajan, les da la silla cuando están por terminar de bajar las escaleras)

Maestra: “Se va preparando N...”

(Los niños “K” y la niña “V” demuestran ansiedad por querer bajar, se mueven de sus sillas, se ríen y pronuncian algunas palabras o balbuceos.

La maestra concluye con el trabajo de bajar a los niños por las escaleras. Abajo los niños se reúnen con el resto del grupo, la maestra entrega la fruta a los niños que estuvieron con ella arriba. Los papás y mamás llegan y pasan a un espacio de la escuela en el cuál se encuentran con sus hijos. **Los últimos en bajar son los niños “V” y “K” a quienes la maestra deja un tiempo en el espacio de arriba)** (Observación 29-Ag-03).

En esta parte del registro de observación, la maestra intenta solucionar los conflictos con los niños que se presentan durante la actividad de elaboración de un objeto artesanal, sin embargo al parecer son tantos los conflictos que se le presentan, que el ejercicio culmina con una sanción a tres niños. ¿Qué implicaciones tiene para la maestra el que los niños platicuen y se ríen mientras trabajan?, al parecer la maestra pierde de foco la actividad la elaboración del objeto artesanal por tratar de resolver los conflictos que se le presentan durante la actividad.

El registro a continuación sucede otro día de observación en campo. La maestra canta mientras los niños modelan con sus manos un objeto con cera. En este fragmento de la observación resulta contrastante al tipo de soluciones de la docente en el registro anterior:

“(Los niños están sentados alrededor de dos mesas, amasan con sus manos una bola pequeña de cera. La maestra está sentada en una mesa junto a los niños, tiene en las manos una bola pequeña de cera igual que los niños y la amasa. Los niños platican sobre el objeto que van a elaborar con la cera, ponen la cera sobre las mejillas y dicen que está caliente, algunos niños la llevan a la maestra para que también la sienta, la maestra comenta que está calientita)

Niños: “Yo voy a hacer un caracol, yo un elefante, yo una ratita”

Maestra: **(Mientras los niños platican la maestra canta una melodía lentamente y en voz baja) “¡Abejita ven vuela a las flores tsen tsen tsen, abejiiitaaa ven porque túuu eres boniita, vuelaaa a las floreees, tsen tsen tsen!”**

(Los niños bajan el volumen de las voces, amasan la cera. La maestra continúa cantando)

Niño St: “¡Yo voy hacer algo muy lindo!”

Niño N: “¡Yo voy hacer una abejita!”
(Los niños platican sobre películas. La maestra escucha y termina de hacer una figura de animal con la cera)
Niño K: “¡Miren lo que hizo la maestra!”
Niños: “¡Aaah qué bonito!”
Niño K: “¡Miren lo que hizo O...!”
Maestra: “Una mantarraya”
Niño K: “¡Mira la mantarraya de O...!”
Niña V: “¿Podemos hacer muchas cosas?”
Maestra: “Siii”
Niño A: “**¿Nos lo podemos llevar?**” (pregunta a la maestra)
Maestra: “**Pueden llevarse una**”
Niño K: “**¿Una?**”
Niña V: “**¡Yuupiii!**”
Niño K: “Oye N... qué lindo elefantito (los niños voltean a ver la figura que hace el niño “N”, el niño asienta con la cabeza), ¡eeeeh adivinéee!”
Niña V: Ah, ¿saben hacer pájaros, pájaros que van a la escuela?(Los niños ríen, la maestra escucha y elabora la figura)
Niña V: “Mis primos toman clases de de de plastilina, y un día hice un pollito y le puse un periquito de plastilina bien padre... voy hacer un pajarito para que lo veas” (Los niños platican entre ellos sobre los gallos de pelea, la maestra interviene y aclara sobre lo que les hacen a los gallos de pelea cando pierden en una pelea. La maestra les dice que van a ir al cuento, los niños llevan sus sillas alrededor de la mesa del cuento)
Maestra: “Dejen las cosas sobre la mesa” (algunos niños llevan las figuras que hacen en sus manos y se sientan. La maestra no reitera que dejen las cosas en la mesa. **A diferencia de la observación anterior de la maestra, se le nota muy paciente. Los niños cantan mientras terminan de acomodar las sillas y la maestra busca en un libro**) (Observación 14-Nov-03).

La maestra en esta actividad escolar utiliza el recurso del canto. Mientras la maestra canta y amasa la cera igual que los niños, ellos elaboran un objeto y platican, las respuestas apacibles de la maestra a los cuestionamientos de los niños, un tono de voz tranquilo, y la posición de escucha a los diálogos de los niños resultan en un ambientación e intervención diferente al registro anterior, la maestra permite a los niños que platiquen e incluso interviene en sus conversaciones, la culminación de la actividad implica que todos puedan ir a la siguiente actividad.

Estos dos registros expuestos en este análisis sobre la inmediatez en el trabajo docente implican por una parte las caracterizaciones disímiles entre la práctica docente que ocurren en el salón de clases para la resolución de los conflictos, cómo la docente resuelve un mismo hecho: las conductas

intempestivas de algunos niños que platican, juegan, cantan mientras están en alguna de las rutinas escolares.

Estos tipos de resoluciones a los conflictos, a las conductas inmediatas por parte de los sujetos en el aula, representan parte de lo que se vive en todo grupo social en donde los sujetos interaccionan, lo que en las soluciones docentes se pone en marcha es un entramado simbólico sobre lo que no es sencillo auto reflexionar, implica poner en juego una serie de capacidades y habilidades a priori y posteriori.

Jackson dice que cuando los maestros están con los niños en clase:

"En la enseñanza interactiva existe algo de especial, en un sentido cognitivo, en lo que sucede cuando un profesor está de pie ante sus alumnos. En estas ocasiones, la espontaneidad, la urgencia, y la irracionalidad de la conducta docente parecen ser sus características más esenciales. En esos momentos existe un alto grado de incertidumbre, imprevisión e incluso confusión sobre los acontecimientos del aula" (1990: p. 184).

A continuación otra categoría que mantiene su carácter de correspondencia con lo que se vive en los encuentros cara a cara que se dan en un espacio de interacciones como la escuela.

3.2.2. *Las solicitudes ambiguas*

En la comunicación educativa, el maestro guarda la posición central y detenta la iniciativa en la regulación de los intercambios. A pesar de ello, la comunicación no es lineal, como no lo son las relaciones que se dan en el espacio escolar, los significados que se construyen resultan complejos y dinámicos. Por ejemplo, en ocasiones el maestro se dispersa con otros asuntos y olvida las tareas pedidas a los alumnos. Algunos niños no olvidan lo que el maestro pide y paulatinamente este hecho puede provocar que los alumnos pierdan confianza en los discursos

del profesor. Por eso no sólo se dan mecanismos de adaptación de los sujetos en el aula, también están los desajustes, las conductas desencadenantes.

Las situaciones a continuación descritas, implican un acto de incumplimiento de una indicación dada por la propia maestra, lo que sucede al parecer por la inmediatez de los momentos, la falta de un sentido claro de las declaraciones y las conductas pedidas, esta serie de contrariedades los denomino solicitudes ambiguas de la maestra, tales requerimientos hacia los alumnos representan incertidumbre, reclamos e indiferencia de algunos niños y significados que se construyen acerca de la vida en la escuela.

Presento la descripción de lo que ocurre un día al terminar el tiempo de desayuno. La maestra pide a los niños que coloquen sus manos sobre sus cabezas formando un gorro, así ella indica quiénes pueden ir a otro espacio, sin embargo la maestra olvida la conducta solicitada y los niños cambian de espacio sin esperar la indicación de la maestra, la única niña que realiza la conducta solicitada por la maestra espera al último con las manos sobre su cabeza:

“Cuando algunos niños le informan que terminan, la maestra dice que sólo ve gorros de enanito, poner las manos sobre la cabeza como formando un gorro. Los niños que están en las mesas no lo hacen, excepto la niña “I”.

La maestra llama a todos los niños excepto a la niña que ha respondido a su solicitud para poder ir a otro espacio del salón. La maestra voltea dos veces hacia el lugar en dónde está la niña “I” con sus manos formando el gorro de enanito, la niña espera que la maestra le permita levantarse y la maestra no lo nota, después de un rato ve a la niña “I” y le permite levantarse, al parecer la maestra por su actitud relajada no se da cuenta de lo ocurrido” (Observación 30-Oct-03).

En otro día de registro, la maestra y los niños se preparan para la ronda, la maestra pide a las niñas, especifica el género, su participación para los personajes, sin embargo entrega el personaje a un niño y otro niño se queja por la petición que había hecho inicialmente la maestra:

Maestra: “¿Todos los niños ya fueron José?” (algunos niños dicen que sí, otros no

responden, la maestra elige a la niña "I")

Maestra: "¿Ya todas las niñas han sido Marías?"

Niños y niñas: "¡Yo no!, ¡yo no he sido!, ¡yo, yo!, ¡yo ya fui!"

Maestra: "¡Niñaass!" (Algunas niñas y el niño "C" colocan las manos arriba de su cabeza, señal de que no han sido, la maestra elige al niño "C").

Niño L: (Comenta en voz alta) "Preguntas que las niñas y le das el traje a un niño, ¿quién te entiende?"

Maestra: "¿Quién no ha sido?"

Niños: "¡Yoo, yoo!, yo no he sido nunca, no tú ya fuiste" (Observación 28- En-04).

En la serie de interacciones simbólicas que se dan en el salón de clases hay algunas situaciones que pasan de largo sin que el docente se de cuenta, entre ellas están las solicitudes que la maestra "V" usa para organizar alguna actividad escolar o regular algunas conductas en los niños, solicitudes que no llegan a cumplirse. Algunos niños aceptan las solicitudes de la maestra y esperan que ella actúe en consecuencia. Otros niños cuestionan las solicitudes ambiguas de la maestra, haciéndole ver a la maestra su petición inicial y el incumplimiento de ésta.

3.2.3. *El mito de ser profesor*

Para comprender lo que sucede en la etapa de interacción con los alumnos, es necesario tomar en cuenta que la práctica docente está inscrita en un entramado de tiempo, existe una afluencia de discursos en torno a ello.

Hay en los encuentros en el aula, algo de mítico, mito construido históricamente, además de lo inmediato, lo que se da sobre la marcha y que provoca respuestas espontáneas, también una carga histórica que apoya el mito, ambas en relación. La maestra "V" en este estudio, busca la atención de los niños mediante dos recursos, por una parte busca un significado profundo, lo que denomina Jackson (1990), una percepción amplia, los intereses, actitudes y valores. Y, por otro, las respuestas inmediatas ante un cambio intempestivo originado por las charlas espontáneas entre los niños. La reacción a la inmediatez, el momento de lucha entre el mito del deber ser y el cumplimiento con el currículum, la actividad escolar, la rutina de actividades.

¿Por qué lo que se vive en el aula, es en ocasiones caótico?, ¿por qué la docente pareciera olvidar sus percepciones amplias?, ¿cuáles de las situaciones que se viven en el aula alteran la capacidad de distanciamiento entre la juicio razonado y la inercia irreflexiva del momento? Al parecer hay un detonante recurrente para la irascibilidad, y es tal vez la espontaneidad irresuelta, las conductas abruptas, conflictos vinculados con el mito mesiánico del maestro rebasado por el afán de los niños por hacer algo más.

Pero se puede ver al conflicto como una posibilidad de crítica creativa, surgido como necesidad en el trabajo colaborativo y de reflexión personal, Hargreaves, analiza los deseos de cambio y conservación de los docentes:

“El fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación está en el deseo. En el deseo se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El deseo se sitúa en el centro de la buena enseñanza. Cada vez hay más pruebas de que muchos profesores y alumnos tienen ya una rica experiencia de cooperación y colaboración informales y espontáneas en su vida escolar” (1996: p. 41).

Hargreaves (1996), finaliza esta parte del análisis con la advertencia de que estas culturas hacia el cambio creativo puede, por diversas razones, estar impregnado por simulaciones cuyo origen puede ser el vacío que generan falsas instrumentalizaciones político administrativas.

Entonces, hasta aquí tenemos dos cuestiones para la interpretación de los sucesos intempestivos y ambiguos la lucha entre un mito del deber ser materializado por el docente: los sucesos que surgen a partir de la inmediatez de la vida en el aula, y por otro lado, las soluciones plantadas sobre el deseo de cambio y conservación de los docentes y la improvisación creativa.

Las interacciones en el aula entonces, transitan también por los desajustes que pueden hacer tambalear el mito, atravesado por la conciencia del maestro, la

maestra “V”, reflexiona sobre su práctica, en las observaciones de un día a otro, hay suaves matices de la lucha contra el mito mesiánico del deber ser y la maestra “V” lo expresa así:

“Entrevistadora: **“¿Cuál ha sido tu aprendizaje con este grupo en función de ser maestra, pero también vinculada a esta pedagogía Waldorf?”**

Entrevistada: (Durante esta respuesta la maestra deja ver una lágrima en sus ojos) **“Bueno, una de las cosas que yo he aprendido en especial durante este año, es que tengo que ser mucho más tolerante y eso no significa que los deje hacer lo que ellos quieren y tratar entender pues la edad en la que está el niño y bueno eso sólo en ese sentido uno se hace conciente leyendo, conociendo. Entonces, bueno he tratado de ir y conocer más de las características propias de la edad en la que están los niños y eso me ha ayudado mucho. Y el ser más tolerante pues a mi me da tranquilidad, a ellos también, pero a mi más. Entonces me ha sido mucho más fácil manejar al grupo. Inclusive hoy tuvimos personas que vinieron a conocer la escuela, una de ellas hija de maestra Waldorf y la el comentario fue (disminuye el tono de voz): ¿cómo pueden estar los niños así, atentos? Y bueno, pues es el resultado del trabajo”**

Entrevistadora: **“¿Cuál ha sido la situación, que te haya costado más trabajo, en particular con algún niño o en algún momento, alguna acción, a la mejor no tuvo que haber sido desagradable sino agradable también, que te haya dejado esa sensación de estabilidad o no estabilidad?”**

Entrevistada: (Tarda en responder) “Bueno, pues, una situación muy así especial, es que así como **ellos exigen de mí que yo les escuche que me detenga a ver que les pasa, que se sientan realmente protegidos por mí**, así ellos me lo han pedido de diferentes maneras. Entonces, para mí fue un aprendizaje porque **me hizo ver que en ciertas circunstancias yo tomaba las cosas muy a la ligera y no me detenía en ese momento a ver realmente lo que pasaba y cómo podía solucionarlo. Entonces a través de sus actitudes de rebeldía ellos me estaban diciendo, - ¡maestra detente, realmente detente! -, y ve cómo surgen las cosas, dame mi tiempo** y en base a eso da una solución. Entonces, yo me empecé a dar cuenta de eso, fue cuando empecé a ser más constante, que tenía que detenerme realmente a ver qué era lo que estaba sucediendo en ese momento y no nada más reaccionar sin pensar conscientemente que era lo que estaba pasando. O dejarme llevar simplemente por la situación. Entonces, yo creo que eso fue lo más difícil, eso fue lo que me dejó huella, porque fue un aprendizaje para mí. Y también otra cosa, muchas veces uno no acaba de entender cuál es el mensaje que nos quiere transmitir ante una situación o ante una actitud que ellos tienen, eso yo creo que es lo más, lo más importante que me ha pasado en este ciclo”

Entrevistadora: **“¿Y por qué fue originado?”**

Entrevistada: **“Sabes que muchas veces uno nada más, uno piensa en esta parte de cumplir, cumplir con la educación, con la pedagogía y te olvidas de lo más importante si el niño puede percibir de ti como emociones, sentimientos, estados de ánimo y como que sinceramente sí, yo me estaba olvidando mucho de esta parte. Y yo nada más me preocupaba por cumplir como lo mandaba la pedagogía; cumplir con los tiempos, que no nos atrasáramos, que realmente el niño hiciera la actividad que se le ponía. Y**

bueno, ahora lo he tomado por ese lado con más calma y si por alguna razón porque siempre pasan cosas ¿no? Que si el niño se cayó y te tuviste que detener para ver que le pasó, para sobarle, para limpiarle simplemente para consolarlo pues ya te retraza ¿no? Ya lo tomas con más calma al ratito lo hacemos o no lo haremos. Pero, anteriormente, yo me empezaba a presionar y, entonces, me empezaba a volver impaciente con los niños. Y bueno ya **llegaba un momento en que estaba muy, muy presionada y ya no resolvía las cosas con la calma, con la tranquilidad** yo creo que ese ha sido el aprendizaje más sobresaliente”

Entrevistadora: “¿Y fue en un momento y tiempo especial este aprendizaje, hubo alguna persona que detonara esto, la visita de los profesores de Suiza?”

Entrevistada: “No, no especialmente esa visita, porque a mí sobre todo las observaciones que no tenía que hacer esperar tanto a los niños entre una actividad y otra y en sí porque nuestros mismos espacios no nos permiten cambiar ya de inmediatamente de una actividad a otra. Yo para hacer la ronda pues tengo que mover las mesas, acomodar las sillas, para el refrigerio tengo que volverlas a mover para acá las sillas otra vez. Entonces, ella decía que hacíamos esperar mucho a los niños y que eso a ellos los inquietaba. Entonces, yo ahí he intentado que sea mucho más tranquilo el cambio y como yo también ya lo he tomado con más aunque sí es mucho movimiento de cosas en tiempo hay. Ya me hice más consciente y lo he hecho con más calma. Entonces, ellos también, se contagian, se transmite. **O por ejemplo, en cuanto hay alguna situación de conflicto con algún niño ellos hacerles ver que se van a resolver las cosas con calma, pero a su tiempo.** Entonces, le preguntas a ver qué paso, si le preguntas ya da su versión y el otro quiere todavía no es tu turno, y tratar de encontrar el punto medio, pues así ha sido un gran aprendizaje para mí. Y bueno, te digo también porque aquí no se trata de que te instruyes en la pedagogía y ya y no vuelves a saber más de libros. Bueno, **a mí en lo personal así me pasó, que siento la necesidad de seguir leyendo** y aunque ya lo haya leído. Otra vez, de esa manera siento que me hago más consciente y bueno inconscientemente así no se me olvida. Entonces, **es como renovar el conocimiento**” (Entrevista 3-May-04).

La maestra “V” habla de situaciones con los niños que le permiten reflexionar sobre su práctica, “tomar conciencia”, dice que los niños con sus actitudes de rebeldía le llevan a solucionar de otras formas los conflictos, el origen de las soluciones fallidas que ella les daba a dichos conflictos los encuentra en el cumplimiento con la pedagogía y la culminación de las actividades diarias, la presión de hacer las cosas, y lo que ella ve como lo que le hizo tomar conciencia fue el conocimiento del niño, las lecturas, saber más.

El mito del profesor, crea en algún momento de la vida de los docentes, confrontaciones, la maestra “V”, habla sobre su trabajo como darse cuenta de cambios en su ser docente, los conflictos de la vida en el aula que pueden invitar

a la autorreflexión y comprensión educativa (Van Manem 1988).

3.2.4. La satisfacción e insatisfacción de los alumnos

Los niños van descubriendo que en la escuela hay espacios y tiempos para hacer diferentes cosas y las diferentes formas de aprender. Las experiencias de los niños en el aula son distintas y van constituyendo una serie de referentes sociales que les permiten actuar de diversas formas en las situaciones escolares, por ejemplo, cuando un alumno usa el tiempo de alguna actividad escolar para hacer otras cosas.

En el trabajo de indagación y análisis de los registros de observación, los momentos que pueden representar problemas para la realización de actividades escolares son aquéllos en los que los niños presentan alguna conducta que altera el orden, ¿cuál es el origen de las diferentes conductas que los niños presentan en la realización de las actividades escolares?.

De los sentimientos de los alumnos hacia la escuela, Jackson (1990) señala dos palabras clave acerca de lo que los alumnos dicen de la escuela, experiencias embarazosas y los sentimientos de tedio. A continuación rescato la entrevista espontánea a uno de los niños del grupo en un niño habla acerca de la maestra “V” lo que le gusta y lo que le disgusta. El acercamiento al niño en particular resulta de considerar que la conducta de éste representa en reiteradas ocasiones un viraje a las propuestas de la maestra acerca del buen comportamiento de los niños para la realización de alguna actividad. En las respuestas el niño pretende ocultar hechos y también dice qué le gusta de la maestra. La videograbación de este registro ocurre después de algunos días de trabajo en campo. Por la mañana registro actividades dentro del salón, después, durante el tiempo del recreo platico con el niño “S”, me interesa conocer qué piensa él sobre la maestra “V”, espontáneamente otros niños se acercan a conversar con nosotros.

“(Los niños salen al patio de juegos. Me dirijo con la videograbadora al patio de juegos. La maestra les pide a los niños que no se metan al lodo. Los niños caminan por los adoquines y el cemento, algunos suben por la resbaladilla, otros corren y se atrapan.

El niño “S” juega en la resbaladilla, la maestra está en el salón. La observadora pregunta al niño “S” si pueden platicar, responde que sí, la observadora le pide que le avise cuando pueda platicar, él asienta con la cabeza, después de un rato, el niño se acerca y dice a la observadora que ya)

Observadora: “¿Quién es tu mejor amigo S...?”

Niño S: “A..., pero no vino hoy” (Se lleva las manos a la cabeza, ve a la cámara)

Observadora: “**¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?**”

Niño S: “**Jugar**” (Se acerca una niña, escucha y platica también con la observadora)

Observadora: “Jugar, ¿en dónde?”

Niño S: “En el patio”

Observadora: “¿Cómo se llama tu papá y tu mamá?”

Niño S: “Paco y Lorena”

Observadora: “¿Y tu maestra?”

Observadora: “**¿Y qué tal te cae tu maestra?**”

Niño S: “**Bien**” (Entrelaza las manos).

Observadora: “¿Por qué?”

Niño “S”: (Voltea a ver a la niña “I”, entrelaza las manos y se toca la cabeza) “**Porque es buena**”

Niña I: “**Y porque es divertida con los juguetes**”

Niño S: “**Sí**” (ríe)

Niño S: “**Y además, tam... (se toca la cabeza con la mano) y además**” (interrumpe la niña)

Niña I: “**También podemos jugar mucho con ella**”

Niño S y niña I: “A las trais” (sic), “y a las atrapadas, ¿verda?” (sic) (pregunta niño “S”). “Por eso” (dice niña “I”)

Observadora: “**¿Oyes y hay algo que no te guste de tu escuela?**” (voltean a verse los niños)

Niño S: “**Que nos regañen, ¿verdá?**” (sic) (Ve a la niña “I” y afirma con la cabeza)

Observadora: “¿Quién te regaña?”

Niño S y niña I: (Ven a la cámara) “**La maestra**”

Observadora: **¿Por qué te regaña?**

Niño S: “**Si hacemos algo malo ¿verda?**” (sic) (ve a Ichel y afirma con la cabeza)

Observadora: “¿Cómooo?”

Niño S: (Ve a la cámara) “**Como de pegar**”

Observadora: “**¿Y a ti te gusta pegar?**”

Niño S: (Lleva su mano a la boca, se voltea, ve al piso) “**Nooo**”

(Se acerca la niña “Y” y pregunta sobre la cámara de video, el niño “S” le dice “por favor comper”)

Observadora: “**¿Y te ha regañado alguna vez la maestra?**”

Niños: (Niño “S” afirma con la cabeza), (niñas dicen) “**Muchas veces**”

Observadora: “**Y ¿por qué te ha regañado?**”

Niño S: “**No me acuerdo**”

Niño Y: **“Porque a veces hace...”** (El niño “S” ve a niña “Y” denotando con su mirada desafío), “no es cierto” (La niña “Y” se retracta)

Observadora: **“¿Porqué?”** (le pregunto al niño)

Niño S: **“Es que algunas veces (se voltea y ve al piso) porque pego y algunas cosas que no debo hacer ¿verdad?”** (pregunta a la niña “Y”)

Observadora: **“¿Cómo que cosas no debes hacer?”** (el niño “S” se voltea y ve al piso)

Niña Y: **“A veces pega con su mano en”** (interrumpe el niño)

Niño S: “En el coco”

Niña Y: (Se despide) “¡Chau chauuu!”

Observadora: “Gracias”

(La niña “I” permanece un tiempo con la observadora, platican. La maestra “V” sale del salón, va con un grupo de niños que juega en el patio. Algún niño comenta algo con la maestra acerca del juego)” (Plática informal con los niños en el patio de juegos. 3-May-04).

Explica Jackson (1990), escribe sobre estos sentimientos de los alumnos hacia la escuela:

"En cualquier situación social, la insatisfacción representa una amenaza potencial para el bienestar del grupo y para la participación continua de sus miembros. Además, la expresión de insatisfacción se percibe a menudo como una afrenta por la persona o personas que se encargan del grupo. La afrenta social implícita en una expresión de insatisfacción, explica por qué felicitamos a nuestra anfitriona cuando abandonamos la fiesta y nos abstenemos de formular los sentimientos desagradables que pueda haber suscitado semejante experiencia. Nos comportamos de esa manera no sólo para someternos a los convencionalismos sociales, sino para asegurar nuestra supervivencia social.

La estrategia predominante de complacer al profesor, probablemente, supone algo más que... exige también una manifestación verbal de la satisfacción mientras que se silencian las numerosas asperezas producidas por la vida escolar" (p. 105).

La satisfacción y la insatisfacción en el discurso del niño están presentes, por una parte hay situaciones escolares que dice le gustan como cuando la maestra juega con ellos, y por otro lado, hay cosas que no son conflictivas entre el niño, los otros niños y la maestra.

Esta plática con el niño “S” resulta del análisis de las recurrencias acerca de las implicaciones de la conducta de un niño en la vida del aula, sobre las expectativas del trabajo docente alteradas por él, resulta sintomático establecer

una relación entre lo que expusimos al principio sobre lo que el docente acepta del mito del deber ser y la inmediatez, y lo que los alumnos van construyendo a partir de este mito como imaginario social, transformado y retroalimentado de formas distintas.

Los seres humanos resuelven y combinan las respuestas que deben dar en la escuela de acuerdo a las experiencias vividas. En las interacciones al interior del salón de clases hay encuentros que implican para el alumno, conductas y peculiaridades en las formas de resolver la vida en el aula. Por ejemplo, están los niños que se consideran a sí mismos y por otros como los que alteran el orden en las actividades, estas acciones tienen que ver también con los otros actores del escenario escolar con un yo construido en el tiempo y el espacio.

Otra tipología es aquellos que buscan a costa de todo el reconocimiento del maestro, acusan a los demás, saben lo que agrada al maestro y lo usan para ser aplaudidos o no reprendidos, repiten las palabras sancionadoras del maestro sobre todo en su presencia. Se escudan en los actos de los demás para salvar su honor.

También están los niños que al parecer ajenos en la mayor parte del tiempo a lo que el maestro dice o hace, pasan por el salón de forma casi inadvertida, la maestra puede olvidar sus nombres, no retan a la autoridad, y no se sabe qué tanto aprenden.

En otro sitio o momento están los niños que por circunstancias varias, la escuela representa para ellos un espacio más para vivir, pareciera que incluso se divierten y disfrutan del tiempo en la escuela. Todos los niños aprenden cosas de la escuela, de los otros, de lo que se dice y hace en el aula. Y estos aprendizajes trascienden el espacio escolar, se lleva a la vida, en un ir y venir por múltiples senderos, bifurcaciones. Estas tipologías no se suelen encontrar en su forma pura, las describo por separado para presentarlas de una manera vívida; en la práctica

sin embargo, lo más probable es encontrar peculiaridades y significados en construcción y relación, en cualquier aula o escuela dada. Los niños expresan de distintas maneras su aceptación o rechazo hacia las actividades en la escuela, el maestro puede observar estas expresiones en sus alumnos y aprender a discriminar los significados que le sirvan para su actividad docente.

¿Cómo se van ajustando las relaciones entre alumnos y maestro para constituir un grupo de situaciones sui generis y disímiles? Las situaciones observadas y registradas implicaron el análisis y construcción de categorías de análisis sobre los encuentros cara a cara y las interacciones simbólicas que tienen lugar en un espacio social como lo es la escuela, han sido sólo descripciones que contienen la relevancia de los hallazgos.

Por otra parte también está plasmada mi inquietud acerca de lo que considero posibilidades comprensivas de mejorar el trabajo en la escuela y que implica por una parte uno de los campos históricos que ha sido poco explorado en México: la educación artística.

Al final de la escritura del capítulo me llevo lecturas, análisis de mi práctica docente a la luz de estas categorías halladas y el interés por buscar en mi propia práctica las ironías en lugar de los sin sabores que provoca el no entendimiento.

Como parte de este capítulo, también está un estado del conocimiento sobre la pedagogía en cuestión, esta parte del trabajo implicó la búsqueda de materiales por dos canales, los documentos acerca del modelo educativo y los textos y discursos de algunos sujetos de la investigación. Esta revisión me permitió ahondar en cuestiones fundacionales de la pedagogía, las concepciones sobre el desarrollo del hombre que dan origen a sus propósitos curriculares e ideas sobre la práctica docente.

Las diferencias de la escuela “Goethe” implican formas de relación entre los supuestos educativos de la pedagogía “W”, la práctica docente en este currículum y los contrastes con otras escuelas. Los padres de familia y los maestros de las escuelas “W” hablan de los valores que reconocen de este modelo educativo, la no competencia social, los conocimientos intelectuales de acuerdo a la etapa de desarrollo de los niños, las materias con un sentido artístico y la práctica docente en consecuencia con estos supuestos educativos.

Capítulo 4. El arte en la escuela

Presento en este capítulo las categorías halladas a partir del análisis de las interacciones en el aula relacionadas con la práctica docente en un currículum enfocado a la educación artística.

El arte le pertenece a la sociedad, lo que hoy conocemos de los legados artísticos trasciende, tal vez como formas a disfrutar, consumir, negar, mejorar, representar. El hecho de hacer de la educación artística otra vía de comunicación en la escuela, sin embargo, es aún un trabajo a gran escala que implica el consolidar la teoría pedagógica a través de estudios sobre prácticas educativas que usen las formas artísticas.

Para este capítulo puedo decir que tengo los materiales y las herramientas para culminar la confección de la prenda. Cabe decir que me dejé llevar por mi gusto personal y por los requerimientos del diseño, su uso, objeto y características particulares. Inicié el capítulo anterior el engarce de las partes del diseño aquí concluyo la confección.

La práctica docente en un currículum con orientación artística, representa algunas peculiaridades. El entramado de interacciones simbólicas en el grupo mantiene la complejidad en la vida cotidiana. El análisis de los datos permite organizarlos en categorías relacionadas con las materias y materiales de estudio que propone el modelo pedagógico y las especificidades de la puesta en marcha.

4.1. Entre el arte y el entretenimiento

Las actividades artísticas que se dan en la práctica de este currículum en particular constituyen la mayor parte del tiempo escolar. La maestra y los niños cantan en diferentes momentos, realizan dibujos, modelan con cera, fabrican

alguna artesanía, representan personajes en la ronda, escuchan un cuento. La selección y uso de materiales específicos, la elaboración de ciertos productos artísticos, el tipo de evaluación que la maestra hace y el tipo de interacciones sociales que se dan en estas actividades indican características específicas del currículum del que doy cuenta.

En lo que denomino arte como entretenimiento, las actividades tienen características que se alejan de un valor artístico, lúdico y educativo, van desde las que entretienen hasta las que presentan alguna manifestación de insatisfacción por parte de los alumnos. Este tipo de actividades para entretener representan generalmente una respuesta inmediata por parte de la maestra, ocurren durante el tiempo de espera para otra actividad.

Las actividades artísticas y de entretenimiento las diferencio por el tipo de intervención docente, y las interacciones sociales que se dan en la realización de la actividad, mientras las primeras prácticas, actividades artísticas implican un trabajo con las materias y materiales artísticos, lúdicos y educativos. El segundo tipo de actividades no tiene este sentido artístico, o deja de tenerlo por múltiples factores, por ejemplo una práctica de canto que busca regular una conducta, alejada de un propósito educativo, lúdico y musical. Varias preguntas hay que considerar ¿hasta qué punto estas acciones de entretenimiento pueden resultar también encuentros lúdicos, educativos y artísticos espontáneos, con significado para los sujetos?, ¿qué características reúnen las que denomino actividades artísticas?

4.1.1. Acerca de los cantos

Los cantos representan una parte importante de la propuesta curricular de la pedagogía “W”, durante las rondas la maestra “V” y los niños cantan a la naturaleza o algún pasaje histórico o mítico, en el tiempo de espera la maestra y los niños usan distintos cantos.

Las canciones como parte de las actividades artísticas en la escuela “Goethe” presentan variaciones en relación al momento en que son usados, el tipo de contenido, y las respuestas de los alumnos.

La siguiente situación, en la que los niños y la maestra esperan a que algunos compañeros se laven las manos, representa una actividad de rutina que involucra iniciativa por parte de los niños para cantar. La maestra y los niños cantan una canción, después ella se va con los niños que se están lavando las manos y regresa para intervenir en algunos momentos. Cuando la maestra se va, los niños dialogan y cantan:

“(La maestra y los niños cantan una melodía de los números en Inglés, cantan cada vez más rápido, la maestra llama a niños para lavarse las manos, se va con ellos. **Niña “V” canta la melodía a los demás**)

Niña V: **“Ya no me acuerdo del final pero así va”**

Niño I: **“Maestra, ahora sin voz, maestra”** (la maestra continua en el baño con otros niños)

Niño S: **“A ver, te enseño una canción” (canta, algunos niños escuchan)**

Niña Y: **(Canta espontáneamente, algunos niños la ven y cantan) “¡caminaandoo poor eel boossque una vaaca me encontré coomoo noo teníaa noombree T.. lee llamée!”** (La maestra regresa al espacio del recibidor en donde los niños cantan. Un niño que esta en el baño platica a la maestra de lo que comenta su mamá sobre Miguel Hidalgo. Los niños continúan con el canto de los niños héroes)

Niña T: **(Canta) “¡dee laa Indeepeendenciaa!”**

Niño A: **“¿Cómo va esa canción, esa que ahorita estás cantando?”**

Niña T: **(Canta) “¡Caanteemoosss, de 1910!”**

(Algunos niños cantan, y piden a la niña “T” que les enseñe el otro canto. La niña “T” canta. Los niños platican y cantan. La maestra reparte algunos platos con comida) (Observación 12-Sep-03).

En este registro de observación los niños cantan una melodía que la maestra les cantó con anterioridad, los niños cambian la melodía, piden a otros recuerden alguna canción, la maestra se acerca y los niños siguen cantando.

El siguiente registro ocurre después del desayuno, los niños van al espacio del recibidor y preparan sus zapatos para salir a jugar, los niños cantan y dicen

una adivinanza, la maestra empieza a cantar de manera espontánea mientras amarra los zapatos a los niños, después comenta con los niños a los que ayuda y sigue cantando mientras los niños organizan juegos para el recreo:

“(Los niños se encuentran en el espacio del recibidor, cambian los zapatos, algunos platican y **cantan mientras hacen la actividad**)

Niño A: **(Dice una adivinanza a otro niño) “¡Lana sube, lana baja el señor que la trabaja!”**

(La maestra sola canta en otro idioma. Los niños escuchan, el hecho provoca que los niños sigan cambiándose los zapatos y estén atentos a la melodía. La maestra repite el canto y amarra las agujetas de los zapatos del niño “A”. Algunos niños susurran mientras la maestra canta. Después, algunos niños empiezan a planear los juegos que harán en el patio, imaginan movimientos y sonidos de los personajes elegidos para los juegos de “Gárgolas”, la maestra deja de cantar)” (Observación 5-Sep-03).

En estos momentos de tránsito de una actividad a otra los cantos que formaban parte de actividades de rutina, rondas, festividades y que constituyen parte del currículum escolar y de la práctica docente cotidiana de la escuela “Goethe”, se convierten en parte de las formas de convivencia escolar entre los sujetos.

En otros momentos de la vida en el aula hay otro tipo de cantos, por ejemplo el día de muertos, las maestras y alumnos muestran interés por el festejo tradicional, hacen comentarios, los niños salen y observan la ofrenda, cantan algunas melodías con rimas sobre la muerte, consumen los alimentos de la ofrenda, entonces, la actividad cultural planeada ex profeso transcurre, con los matices de la convivencia grupal.

También están los cantos para las rondas, entre estos cantos que son más largos, se narran historias de personajes mitológicos. Los cantos de rondas son presentados en festividades propias de las escuelas del tipo que investigamos. Los cantos van acompañados de una organización especial del grupo, hacer círculos, giros, hay personajes disfrazados que actúan. Estas actividades son repetidas durante algunos días.

En dos registros de observaciones de eventos escolares, se presentaron actividades artísticas a un grupo de padres de familia, una maestra “W” invitada, mostró algunas actividades acompañadas de música, uno de estos cantos fue una melodía en inglés, (el aprendizaje de otro idioma en la escuela primaria es uno de los recursos que emplea esta pedagogía), y narraciones de un pasaje religioso.

Hay actividades que pueden implicar un acercamiento musical y lúdico hacia los cantos, las observaciones de este primer tipo de actividades arrojan datos cualitativos, iniciativa por parte de los niños, el tiempo es distinto, sin prisas, los sujetos disfrutaban de la actividad.

En el repertorio de las interacciones grupales que se construyen y modifican a partir del arte como entretenimiento, la maestra canta para regular una conducta que presentan los niños, sin embargo la condición parece no resultar, y de esto parece no percatarse la maestra, porque sigue utilizando el estímulo en otras ocasiones. En el registro de la siguiente actividad, el tiempo de desayuno, la maestra “V” usa frases cantadas y una canción para regular una conducta, sin embargo esta canción no resulta, la conducta persiste:

“Maestra: (Recorre a los niños de lugar) “S... va aquí, es que aquí no se han recorrido. I... ahí, las manitas van a saludar”

Niños: “¡Hola! ¿Cómo estás?, ¡hola, hola!”

Maestra: “Y ahora van a aplaudir”

Maestra: “Sin tocar nada de la mesa se pueden sentar” (Los niños platican)

Maestra: (Canta) “¡See oyee muuchoo ruiidooo, see oyee muuchoo ruiidooo!”

(Los niños platican, un niño toma el plato y golpea con este la mesa)

Maestra: “A ver las manitas abajo” (La maestra sirve los platos, y los acomoda en la mesa hasta que ya no caben, los niños sirven y pasan las jarras con agua entre ellos)

Maestra: (Canta) **“¡Uun caandaadiitoo noos vaamooss a poner” (no termina la canción y continúa sirviendo la comida, los niños platican entre ellos, la maestra interviene para controlar a los niños)**

Maestra: (Canta) **“¡Se oyee, muuchoo ruidoo, y nos vamos a poner un candadito en la boca! ¡uun caandaadiitoo noos vaamoos a pooneer**

y eel” (la maestra no concluye el canto, los niños platican)”
(Observación 12-Sep-03).

¿Cuál es la función de las canciones en un salón de educación preescolar? Desde el sentido común, los cantos son música, palabras que organizadas musicalmente forman ideas, narran historias, los hay con tradición, o son cantos de gusto personal. En otros lugares, la gente tiene otros cantos, los hay de vanguardia o con historia. Al igual que todas las actividades artísticas, los cantos y la música están vinculados con los procesos históricos en la educación como sistema de control.

El control que representan los cantos que se entonan en un salón de clases tiene diferentes referentes sociales. En los dos primeros registros de este apartado los cantos son formas artísticas construidas socialmente, enseñadas por la maestra y aceptadas por el grupo escolar, en el registro anterior la maestra recurre a algunas frases cantadas y a un canto para que los niños dejen de platicar, estos cantos tienen para los niños otros significados.

Otro tipo de cantos para esperar ocurren en el espacio del recibidor mientras la maestra organiza o da tiempo para ir a la siguiente actividad, entre estas canciones están algunas de uso popular en los jardines de niños, otros que pertenecen a los contenidos curriculares. También están presentes en estos momentos de espera, algunas rimas en donde la maestra propone algunos movimientos corporales. En este tiempo de espera, algunos niños manifiestan desinterés por los cantos, la maestra advierte a un niño que cante como ella lo hace.

“Maestra: (Después de que la maestra hace una revisión visual rápida del salón y de los materiales y juguetes acomodados, canta) **“¡Pasaan al recibidor (bis), toodoos se sientaaan, todoos se sientaaan !”**

(Los niños platican en el recibidor, mientras la maestra acomoda las sillas y las mesas en el salón)

Maestra y niños: (Cuando los disfraces y objetos para la ronda están sobre la mesa, la maestra empieza a cantar, los niños le siguen) **“¡Loos patiiitos del estaanque...!”**

(El niño “S” como en otras actividades de canto, entona la canción

con un tono de voz fuerte, los ademanes del niño parecen implicar burla hacia la actividad de canto, la maestra pide al niño cantar en voz baja)” (Observación 28-En-04).

La maestra “V” en ocasiones pide a algunos niños cantar de otra manera, al parecer los niños utilizan esta y otras formas de conducta para alterar el orden que busca establecer la maestra mediante algunas canciones.

El análisis que denomino entre arte y el entretenimiento comprende un conjunto de prácticas que se dan en la escuela “Goethe”, el tiempo para cantar implica un conjunto de interacciones sociales entre los alumnos y la maestra, tiempo en el que los sujetos manifiestan un trabajo lúdico, educativo del material artístico y las actividades de entretenimiento que carecen o pierden el sentido lúdico y educativo.

4.1.2 Las evaluaciones de la maestra sobre las actividades artísticas

La historia de la educación artística ha sido directamente influida por tres sistemas de control, la educación, el mecenazgo y la censura (para más referencias el lector puede ver el subcapítulo 2.3 *El valor histórico social de la educación artística*). Los tres sistemas consolidan su control mediante instituciones que difunden los valores de los productos artísticos. Lo que considera un sujeto valioso de un producto artístico tiene que ver con las formas de evaluación de lo que se considera arte, y los criterios de evaluación se relacionan históricamente con situaciones sociales diversas. En un salón de clases, como espacio social las actividades y productos artísticos también son evaluados por los participantes, y lo que ellos evalúan del arte depende de múltiples factores.

Las evaluaciones que la maestra “V” hace acerca de las producciones pictóricas de los niños representan criterios de apreciación en relación con su práctica como docente delineada por un currículum con orientación artística, y las

interpretaciones personales. La maestra dice en una plática informal que en los dibujos de los niños no hay intervención de ella, porque la libertad permite después una interpretación. Valora qué niños han llegado a avanzar en el dibujo figurativo, la mezcla de los colores, la originalidad, la creatividad, la madurez:

“La madurez propia de su edad y eso es muy claro en el dibujo con crayola, que ya se ubican en un espacio, que ya hay más elementos en su dibujo, que ya hay más colorido, que la figura es mucho más completa” (Entrevista 3-May-04).

A la pregunta de la observadora sobre si la maestra presenta modelos para dibujar, la maestra “V” dice que no, que lo que la pedagogía “W” propone es la expresión libre en los dibujos de los niños, que así hay la posibilidad de un conocimiento amplio y profundo sobre la personalidad de los niños, que sólo hay un momento en el que ella hace dibujos, que da de regalo de cumpleaños a los niños y que es una opción para que ellos vean cómo dibuja. Esta concepción de la educación artística, la expresión libre en los dibujos de los niños está relacionada con el uso de ciertos materiales, lo cuál se detalla en el subcapítulo *3.1.6. Sobre las materias y los materiales.*

En una plática informal la maestra “V” agrega sobre algunos de sus criterios para evaluar los logros de los niños en sus dibujos. La observadora pregunta a la maestra sobre el uso de los colores básicos, y los informes a los padres de familia a partir de sus observaciones sobre la práctica dibujística de los niños, la maestra dice que el uso de estos colores es porque los niños inician con el conocimiento de éstos y sólo después de un tiempo de trabajo y madurez, los niños logran mezclas de colores, avances en las formas, ubicación de objetos en la hoja, uso de colores y el dominio de las herramientas para dibujar, además en los informes a los padres de familia, la maestra informa de rasgos de la personalidad que reconoce en los dibujos de los niños y los avances que nota en esta práctica:

“(Los niños se fueron a sus casas. La maestra extiende los dibujos de el niño “L” sobre la mesa y los muestra a la observadora)

Observadora: “**¿Aquí sí hay crayola verde?**”

Maestra: “**Sí, es que en algunas ocasiones les presto unas crayolas,**

como en ocasiones especiales, ¿no?” (La maestra pone un dibujo sobre la mesa, tiene algunas figuras azules, al parecer una seriación de animales como las pinturas rupestres sobre la caza)

Maestra: **“Mira por ejemplo este no tiene mucho ni color ni forma”**

Observadora: **“¿Y por qué prestarles en ocasiones especiales otras crayolas?”**

Maestra: **“Pues para que tengan la vivencia de cómo pintar con colores ya específicos. Por ejemplo, si quieren el verde combinar azul con el amarillo, que tengan las dos experiencias, porque, entonces, ellos se motivan más a seguir descubriendo cosas. Mira este”** (muestra un dibujo con 3 figuras azules)

Observadora: **“Es de los primeros”**

Maestra: **“Es sencillo”**

Observadora: **“L..., ¿qué edad tiene?”**

Maestra: **“Él en Junio va a cumplir seis años”** (La maestra muestra los dibujos de Lucio, en cada uno hay un árbol. Muestra uno, al parecer una palmera con cocos, tiene color café y azul)

Maestra: **“En la misma hoja no había una ubicación”**

Observadora: **“¿Y esto cuando se los entregan a los papás, hay alguna información sobre esto a los papás?”**

Maestra: **“No, al final se les da y ya solamente los observan, pero en los informes que vamos dando a lo largo del año. Por ejemplo, tuvimos un informe que dimos el 14 de febrero y yo ahí les dije que ya se iba viendo que los niños estaban adquiriendo la madurez propia de su edad y que eso era muy claro en el dibujo con crayola, que ya se ubican en un espacio, que ya hay más elementos en su dibujo, que ya hay más colorido, que la figura ya es mucho más completa, todo eso”**

Observadora: **“Y aquí están sus testimonios”**

Maestra: **“Si, o por ejemplo en acuarela que el niño muchas veces se le observa inquieto, agresivo y lo refleja en una acuarela o muy palpablemente sobre todo cuando dibujan con mucha fuerza, incluso rayan la hoja”** (muestra las hojas dibujadas)

Observadora: **“¡Con acuarela rayan la hoja!”**

Maestra: **“El pincel lo hacen tan fuerte que llegan a rayar la hoja, y bueno en un niño pequeño de 3 o 4 años eso es normal que todavía no coordinan bien su pincel, pero ya en un niño de 5, 6 años si ya es reflejo de una conducta muy específica, o que niños más grandecitos no logran hacer todavía esa combinación de los colores** (muestra un dibujo en acuarela con una figura circular, con manchas de pintura muy diluida en agua). **Sus dibujos, simplemente, no tienen un color específico, solamente combinan los colores sin ninguna forma, y hay niños que sus dibujos son demasiado oscuros, logran tonos como éste”** (muestra un dibujo con una figura circular, café)

Observadora: **Eso de las combinaciones, ¿por qué la indicación que no se hagan las combinaciones?**

Maestra: **“No es una indicación, sino que más bien cuando tú te das cuenta que un niño logra mantener la nitidez de los colores, es porque ya hay un manejo del material y de la ubicación en sí del espacio en la hoja y de una madurez de acuerdo a la edad que**

tiene, sabe cómo manejar el material”

Observadora: “¿Y los niños, qué no lo hacen?”

Maestra: “**Puede ser porque el niño tenga poco en la escuela, y todavía no sepa cómo se trabaja con acuarela, y bueno también depende de la personalidad del niño** ¿no? Por ejemplo, S... y Y... (la maestra nombra a dos hermanas) que son excesivamente ordenadas y cuidadosas. Entonces ellas están pero si al tanto de cada una de las indicaciones que la maestra da ¿no? y también al pendiente de lo que hacen los demás, maestra ya está combinando los colores, maestra ya enjuagó su pincel”

Maestra: “Si entonces todo eso se observa en los dibujos, mira” (muestra un dibujo primigenio del niño “L”, con figuras azules)

Observadora: “Ese fue de los primeros junto con estos”

Maestra: “Si, cuando inicio el ciclo”

Observadora: “¿Tienen la fecha?”

Maestra: “**Si, y sobre todo con aquellos niños que tienen una conducta especial. Entonces, con esto se puede mostrar a los papás mucho de lo que es el niño**” (Entrevista 3-May-04).

Las explicaciones de la maestra en relación a los dibujos son sobre el uso de colores, o la intensidad en el trazo, las mezclas y los avances de los niños hacia el dibujo figurativo, rasgos que le permiten conocer la personalidad de los niños, hacer valoraciones sobre las necesidades para el conocimiento y atención de los padres hacia sus hijos.

También los niños utilizan criterios de evaluación para sus dibujos y los de sus compañeros, un día de actividad de dibujo los niños comentan sobre sus logros y dificultades en relación con lo que hicieron.

“(Algunos niños están sentados y dibujan, otros platican, recogen sus dibujos, lavan pinceles. Mientras la maestra coloca los dibujos de algunos niños que le dicen que terminan sobre una de las tablas de madera dispuestas para ello. El niño “S” observa los dibujos de los niños que están sobre las tablas en el piso. En una mesa pintan cuatro niñas, platican sobre sus dibujos. La niña “I” dibuja una gran figura ovalada de color marrón al centro de su hoja de papel blanco, la figura ovalada tiene algunas manchas de puntos y líneas azules, la hoja blanca tiene dibujado un marco rojo. La niña “S” dibuja una figura ovalada roja, dividida al centro por dos líneas rectas azules, el óvalo tiene grandes bolas azules y rojas. Por su parte la niña “T” dibuja una figura circular irregular de dónde parecen salir algunos caminos de pintura roja, la figura ocupa la mitad izquierda del papel blanco. La niña “SR” dibuja un camino amarillo bordeado por dos líneas rojas rectas que atraviesan horizontalmente el papel blanco, la parte superior e inferior del camino

las pinta de color azul claro, por último coloca sobre el color azul dos líneas rectas color magenta que atraviesan horizontalmente el papel blanco en los bordes inferior y superior)

Niña S: “Oye te quedó bien bonito... a cada quién le sale su corazón como le sale”

Niño K: “Oigan pero” (interrumpe una niña)

Niña SR: “Sí, también te salió bien bonito”

Niña T: “Si a I... le sale bonitito” (sic)

Niño K: (Observa los dibujos de las compañeras) “Le quedó más bonito a S... y a SR...”

Niña T: “Sí pero es que no importa”

Niña SR: “Yo le quiero copiar a S...”

(El niño “I” dibuja una figura azul ovalada con extremidades, al parecer patas de algún animal, en el extremo inferior izquierdo, cubre la hoja con una combinación diluida y policroma que van del magenta al naranja.

La maestra se acerca con el niño “I” y le coloca su dibujo sobre una tabla de madera, el niño toma la tabla y camina hacia el lugar del salón en dónde está un mueble dispuesto para que los niños guarden sus dibujos, en el camino los niños conversan sobre sus dibujos)

El niño I: “Mira lo que hice” (le dice al niño “C” cuando camina con el dibujo sobre la tabla en la mano)

Niño C: “¡A un perro... a amarillo!” (el animal es azul. Los niños se quedan un rato observando el dibujo)

Maestra: “A ver I... ya llévalo”

(Algunos niños platican sobre lo que dibujaron. La maestra limpia algunas manchas de pintura de una mesa con un trapo)

Niño I: “A ver ¿qué es?” (muestra su dibujo)

Niños: “¡Un tiburón, un perro, una nave espacial!” (los niños continúan con las observaciones hacia sus dibujos)

(Observación 28-En-04).

La descripción de los dibujos de los niños así como las conversaciones de ellos sobre el trabajo que realizan implican un conjunto de relaciones que se dan en torno a la actividad, el uso de los materiales, el desarrollo de las obras y algunos criterios de evaluación que los niños tienen para calificar los trabajos de los demás. Llama mi atención el desarrollo alcanzado en la técnica de dibujo en acuarelas que algunos niños manejan, tanto en las líneas y formas realizadas, el uso del color, y el manejo de las herramientas de trabajo.

4.1.3. La producción de objetos artesanales

Otro conjunto de actividades artísticas consideran la producción de algún objeto

artesanal, éstas mantienen características específicas propuestas por el currículum de la escuela “Goethe”. En distintos momentos de observación la maestra “V” y los niños elaboraron algún objeto artesanal, una lámpara, una esfera de estambre, una funda bordada, collares con cuentas de madera. El objeto tricolor cuya escena describo a continuación, fue usado como objeto decorativo, la elaboración de este objeto sirvió para recordar una fecha conmemorativa de la historia mexicana:

“(Los niños entran al recibidor, la maestra entra al final y después todos se van al salón. Las tres mesas están en el centro del salón, alrededor las sillas, los niños se sientan)

Maestra: (Canta y los niños recuestan su cabeza sobre la mesa) “¡Loos poolliitoos (...)!”

Niños: “La de los niños héroes”

Maestra y niños: (Cantan) “¡Canteemos a loos niñosos héeroes del coleegio militaar, y canteemos también aa Xicoteencátl, a su geestaa gloorioosa sin iguaal (...)!”

(Mientras cantan, la maestra reparte unos aros. Los niños platican sobre la actividad manual que realizarán, dicen algunos -la bandera de México- La maestra reparte tramos de estambre en los lugares de los niños, los niños esperan. La maestra enseña a los niños cómo ensartar el estambre en los aros. La maestra se acerca con algunos niños, los que al parecer, tienen problemas para realizar la actividad)

Maestra: (Dice a una niña) “¡Así no, fíjate cómo la metemos. Lo doblamos así y luego lo metemos aquí y las orejitas, así!”

Niño A: “Maestra así, mira”

Maestra: “Muy bien”

Niño A: “Yo sí le entendí”

Niña V: “Ya” (muestra su trabajo a la maestra).

Maestra: “Otros poquitos verdes, y después rojo, a primero blanco”

Niña SY: (Camina hacia la maestra) “Maestra, mi hermana no puede. Maestra, le puedes por favor (...)”

Maestra: (Responde a la niña “SY”) “Si, pero ella tiene que venir a decirme, dáselo a ella y dile que ella tiene que venir a decirme (...)”

Niña V: “¿Así miss?” (Dice desde su silla y muestra el trabajo manual)

Maestra: “Muy bien ya aprendiste cómo hacerlo”

Maestra: (La maestra camina para auxiliar a una niña, en su recorrido revisa lo que pasa y dice a un niño) “¡Siéntate bien!” (A otro niño) “¡vuévela a poner!”

Niño N: Maestra, ¿así? (muestra su trabajo)

Maestra: “Sí N...”

Niño O: “Yo sí le entendí”

Maestra: “Tienen que ser diez hilitos”

Niño S: (Llama a la maestra. La maestra está en la cocina auxiliando en labores de cocina a la Sra. Gloria) “Maestra ¿así, maestra ¿así?” (le muestra su trabajo)

Maestra: (La maestra se acerca, ve el trabajo del niño y dice) “Sí, ahora el blanco” (Observación 12-Sep-03).

Las actividades en donde los niños elaboran algún objeto artesanal, forman parte de lo que la pedagogía “W” propone para el currículum en las escuelas. Los maestros hablan de que mediante estas actividades los niños hacen algo que les permite relacionar el pensamiento, sentimiento y la voluntad, supuestos del desarrollo del hombre.

En la actividad descrita arriba sobre el objeto tricolor que los niños elaboran, el análisis es que por una parte todos los niños del grupo elaboran el mismo objeto, la maestra ayuda a los niños, explica, apoya a los niños, hay una intervención directa para la realización de la artesanía, la referencia contextual es un canto que los niños y la maestra entonan al inicio y la referencia con lo tricolor de la bandera de México.

Algunas actividades para elaborar objetos artesanales ocurren con periodicidad, por ejemplo los niños una vez a la semana hacen collares con cuentas de madera, al final de la actividad los niños colocan los objetos en las ramas de un árbol y entonan un canto, otra actividad frecuente es la realización de un trabajo bordado y la elaboración de figuras de cera, este tipo de actividades señalan las maestras representa obtener un objeto producto del trabajo y esfuerzo realizado.

4.1.4. El tiempo para jugar

Otro tipo de actividades que denotan las concepciones que sobre educación artística se proponen en este currículum están los tiempos lúdicos, o de juegos, al inicio del día en la escuela. El grupo comienza con actividades en el espacio escolar en donde los niños juegan con materiales del salón, bloques de madera, semillas, balancines, telas, objetos para juego de la casita, cuerdas, elementos que les permiten construir, crear y transformar en diferentes objetos de la vida

cotidiana.

El tipo de juegos que los niños desarrollan durante este tiempo permite entrever posibilidades creativas en los niños, los juegos son de un potencial imaginativo relevante.

A indicación de la maestra o después de un canto especial, los niños se dirigen a los espacios del salón, eligen un material e inician un juego, la mayor parte de los juegos al parecer son consecutivos durante algunos días, algunos niños en equipos acuerdan el juego y los materiales del día, otros más inician de manera autónoma algún juego que les interesa y en el transcurso del juego en el espacio escolar se suman y restan algunos niños. Los tipos de juegos que los niños hacen son reproducciones de sus vivencias fuera de la escuela, cosas que suceden en el mundo, imitaciones de alguna película o narración escolar.

El grupo se divide libremente en equipos para jugar, el tipo de intervención de la maestra en estos juegos es para orientar o modificar alguna conducta que a solicitud de algún niño o a juicio personal le parece incorrecta.

Al final de este tiempo para jugar, la maestra indica mediante un canto que el juego termina y los niños van a recoger y guardar los materiales. Algunos niños guardan los materiales en los espacios correspondientes, otros materiales los colocan sobre las mesas. La maestra ayuda a recoger algunos materiales. Cuando ya no hay materiales sobre el piso, la maestra pide a algunos niños que guarden los que están sobre la mesa, mientras ella y algunos niños colaboran y doblan los lienzos de tela. Cuando la actividad de recogida de materiales culmina, la maestra pide a los niños mediante un canto ir al espacio del recibidor.

Otro momento de juego que denomino libre, porque no hay planeación previa de objetivos específicos, es el tiempo de recreo. En estas actividades los niños intervienen espontáneamente, eligen materiales y tipos de juegos, en ellos,

como en todas las interacciones sociales, se da una relación entre concepciones individuales y sociales construidas con su entorno. La maestra generalmente durante las observaciones se involucró de distintas formas con los niños en el patio.

4.1.5. Y la literatura

En el currículum “W” la literatura se ciñe a cuentos, hay recomendaciones explícitas de los especialistas para la narración de cuentos de los hermanos Grimm, esta actividad de lectura es como un ritual. Una base con una vela y un apagavelas, sirven para dar inicio al cuento. La maestra elige a un niño para que encienda la vela. En ocasiones la maestra se remite al texto original, otros días ella narra oralmente algunos pasajes del cuento. Los niños escuchan el cuento generalmente en silencio, cuando algún niño interrumpe la narración, la maestra pide al niño poner atención. Sin contar el final la maestra pide al niño elegido apagar la vela. Un canto marca la culminación de la actividad:

“Maestra y niños: (Cantan y hacen algunos movimientos con las manos)
“¡ Yaa viene la madre nocheee con silenciooo y oscuridaaad, arrullaa el vientoo al animaal con su tranquilooo susurraaar, llega el capullooo de flor y tuuuu y tuuuu y tuuu hecha de hilos dorados. Cuando veo a Dios en todas partes, en madre y en padre, en toda persona querida, en animal y en flor, en árbol y en piedra, nada me da temor, tan sólo amor en todo lo que me rodea, adiós, adiós hasta mañana!”
Maestra: (Lo dice susurrando) “Ahora las estrellas de hilos de oro, van a estar muy silenciosas” (Observación del 15-En-04).

¿Por qué los cuentos de los hermanos Grimm? En entrevistas y registros de pláticas de especialistas “Waldorf”, dicen que los cuentos de hadas se quedan para siempre y esta es una de las razones por las que se usa esta literatura. Comentan también la relación de la literatura con los supuestos de las etapas de desarrollo del niño, agrega al final de la plática una especialista sobre la repetición de los mismos cuentos para los niños pequeños:

“(Durante la serie de conferencias registradas para esta investigación,

uno de los especialistas responde a la pregunta de una madre de familia acerca del tipo de literatura que la pedagogía “W” autoriza).

El Dr. Félix dice: “Es una pregunta muy importante en cuál edad, qué tipo de literatura, literatura como libros para mi en español no puedo decir mucho.

Conozco autores en alemán, no en español. Tendría que platicarse con los maestros, ellos lo pueden responder. Pero cuentos, ¿qué tipo de cuentos es adecuado para la edad?

Podemos recordar la pregunta, aquí el niño comprende el mundo mitológico (primaria) y desaparece la mitología en la adolescencia, se puede decir que desaparece a la edad de 12 años, entran en la lógica de causa efecto. Es el pensar mecánico, es el pensar intelectual y frío, y ahí salen, antes es de 4º. Y 5º.

Todavía viven el mundo mitológico. Por ejemplo, yo recuerdo muy bien cuando yo era un niño de 11 años, leía todos los cuentos de los griegos, día y día, todos los cuentos. Pero niños que han visto demasiadas películas reales ya están fuera de este mundo griego, ya no entran, este mundo griego de la mitología de los pueblos. Es adecuado, 3er. grado es un punto especial los niños de 9 y 10 años que se despiertan en relación con el alrededor, que desarrollan la actitud de yo soy único, y los demás son otras personas, ese momento tenemos que buscar cuentos que son adecuados, y la sugerencia de Steiner R.. era, van a contar el antigua testamento, pero no como religión, como historia, esa historia son los patriarcas con el pueblo, Abraham, Moisés los líderes del pueblo, como el nacimiento del yo del niño, y el pueblo que a veces busca otro camino, tiene que regresar a la seguridad del patriarca.

Los pequeños hasta 2º. año son los cuentos de hadas, elegidos, no todos, elegidos, hermanos Grimm, la mayoría sirven muy bien, por ejemplo cuidado con los cuentos de Andersen no son imágenes antiguas del mundo, son cuentos artísticos, ellos los produjeron, pero los cuentos de Grimm son solamente colecciones sobre miles de años, y esto son imágenes para el mundo, pero han sido para más grandes, 2º. Y 3er. grado, hasta 5º . grado, pero no para pequeñitos, los cuentos mexicanos hay diferentes tipos, pero por ejemplo las leyendas mexicanas, la mayoría están hechas para mas grandes, porque tiene una cualidad, que es a veces poderoso, es otro tipo de calidad, estas son pocas ideas”

La maestra Beatriz (trabaja con niños de preescolar en Suiza y Alemania) “Los chicos dicen el otra vez, otra vez, el mismo cuento miles de veces, repetición” (Zimmerman F. 17-Oct-03).

La maestra “M”, quién trabaja en el jardín de niños “W”, habla sobre las sugerencias explícitas de la pedagogía para leer esta literatura:

“Observadora: “¿Cómo adquieres esta metodología, me pudieras explicar alguno de estos cursos o talleres que, por ejemplo, tomaste en me decías en Alemania o los que has tomado aquí?”

Maestra “M”: “Bueno, el seminario que tomé en Alemania fue prácticamente de lo que es el jardín de niños(...) Y aquí en México pues, prácticamente es lo mismo (...) tipos de cuentos que se le puedan narrar a los niños, sobre todo. Bueno, aquí se les narran más los de los hermanos ‘Grimm’. Entonces, qué cuentos son para qué edades ya que los hermanos ‘Grimm’ tienen una gama inmensa. Entonces, hay por edades de los niños, hay cuentos muy chiquititos que son para niños más pequeños y cuentos un poco más elaborados como para niños de 6 – 7 años” (Entrevista 29-Ags-03).

La literatura, como algunos cantos y otros materiales y materias artísticas, forma parte de una tradición fundacional de la pedagogía “W”, y es parte constitutiva de la formación docente y lo que la maestra hace en la escuela. Aquí radica una característica singular y diferenciada de los propósitos educativos planteados para el nivel educativo de preescolar, por ejemplo, para el desarrollo lector actualmente en México hay programas de lectura para preescolar impulsados por la SEP, en estas iniciativas hay catálogos de literatura infantil que se utilizan en las aulas de preescolar, y las actividades educativas con los medios son de carácter contextualista ya que diversifican medios. En el caso de los materiales y materias artísticas de la pedagogía “W”, lo comprendemos como un modelo de tipo esencial, porque alude a lo que un material específico sin referencia a la apreciación de géneros o estilos literarios.

4.1.6. Sobre las materias y los materiales

Hay implicaciones directas en la concepción de arte en la selección y organización de las materias y los materiales. Las limitaciones y las posibilidades de los materiales mantienen una concepción de lo que se puede enseñar y cómo hacerlo.

“Cuando a un niño se le da pintura líquida, un pincel ancho y un caballete semivertical, la tarea que debe abordar está relacionada con la fluidez de la pintura y la verticalidad del papel al que la aplica. Si al

mismo niño se le dan lápices o tizas, la tarea cambia y también cambian las formas de pensamiento necesarias para abordarla con éxito. Si queremos destacar el carácter expresivo de las obras de arte infantiles, hay muchas maneras de hacerlo. Usar pinceles grandes y pinturas al temple de colores vivos es una manera. Si queremos destacar la atención al detalle y a la precisión, será mejor que los niños usen lápices o rotuladores de colores. El material influye en lo que los niños aprenden a prestar atención” (Eisner Elliot W. 2004: p. 289).

“Por otro lado, también hay otro currículo de carácter más bien paradójico: es el llamado currículo nulo. Lo que no se enseña puede ser tan importante en la vida de alguien como lo que sí se enseña, sea de una manera explícita o implícita. El currículo nulo es lo que está ausente del programa escolar, lo que los estudiantes nunca tienen la oportunidad de aprender” (Eisner Elliot W. 2004: p. 197).

Desde mis primeros acercamientos al conocimiento de la pedagogía “W”, noté un rasgo significativo en el uso de los materiales. No hay formas predeterminadas pedidas a los niños, la expresión libre en el dibujo es una de las características de este tipo de producciones. El uso de pintura líquida que fluye en el papel del algodón mojado implica un desarrollo cualitativo en el uso del papel, el pincel y las pinturas, igual que el dibujo con crayón. La experimentación de mezclas de los colores básicos, rojo, azul y amarillo es otra de las peculiaridades. No existen variedad de técnicas de pintura, estilos o materiales, la práctica de dibujo en el jardín de niños implica el uso de acuarelas y crayones.

Entonces el uso espontáneo y libre de materiales de origen natural, pinturas y crayones, hojas de algodón, permiten reconocer el sentido del trabajo artístico que se pretende con esta forma de plantear las actividades desde el currículum y la práctica. Actividades de tipo libre, sin copias o modelos previos, uso de pinceles grandes que no lleva al completo delineado, sino la construcción grande y mezcla de colores que permiten la pintura y el agua de la hoja, se nota un claro interés de la maestra “V”, en el manejo del pincel, el tipo de imágenes representadas, el uso del color y la mezcla.

En síntesis, las actividades artísticas como presentación de rondas, literatura, elaboración de artesanías, cantos, mantienen su correspondencia con el

currículum que corresponde a los supuestos educativos del desarrollo del niño de esta edad, e ideas sobre celebraciones de tipo histórico y mítico, así como consideraciones sobre la importancia del juego simbólico, los espacio escolar, tipo materiales, posibilidades de uso y tipo de intervención pedagógica peculiar.

Respecto al sentido y fin de las actividades artísticas y los materiales, una de las maestras de la primaria “T”, expresa en una convivencia a los padres de familia:

“Los niños deben tener contacto con los materiales y juguetes que no estén terminados totalmente porque eso le va a permitir al niño por un lado **utilizar su creatividad, su imaginación** son aspectos importantes en este momento y que van a repuntar más tarde en **capacidades y memoria**, cuando estén en la primaria hay una materia que se llama formas y por otro lado que el niño tenga **contacto con materiales naturales** porque está desarrollando al cien por ciento sus **sentidos** entonces aquí no es como en otras escuelas que les llevan tablitas o pedazos de lija, o algodón para que los niños estén tocando las texturas, no es algo preparado para eso, sino que ya es parte de su ambiente de trabajo, aquí con las maderas, las semillas, **todo lo que tenga que ver con la naturaleza**, aquí el niño tiene la oportunidad de **tocar esos materiales pero en todo**, no nada más ahora es tiempo de juego educativo voy a darles las texturas y ya y se olvida el niño de todo, aquí **constantemente el niño está en contacto con ese tipo de materiales y está la mesa de las estaciones**, aquí se representa lo más significativo de cada estación, **nuestro programa se basa en las estaciones del año**, entonces ahorita estamos en primavera, las flores, esta es la madre tierra, están los pajaritos, el hada que cuida las flores, elementos más significativos para el niño, y que no necesitan de grandes explicaciones, no tenemos que sentarnos con el niño y decirle mira la primavera es tal (...), nosotros con esta mesa les decimos que hay, en invierno ponemos las telas blancas, aunque aquí no hay nieve, en otoño hacemos una corona con hojas secas, ponemos velas cafés” (Convivencia W 29-May-04).

En estas alocuciones la maestra dice sobre las características y los fines de las materias y los materiales que se usan en la escuela, su elección y uso están en función de los supuestos pedagógicos del modelo. La maestra habla sobre las estaciones de año, la mesa del cuento, las representaciones en la ronda y los cantos están en función de lo que hay en la naturaleza, igual que los materiales de origen natural que los niños usan para elaborar un objeto artesanal o jugar en el salón de clases. La maestra alude a otro rasgo representativo del trabajo en la escuela “Goethe”, el desarrollo de la creatividad y la imaginación en base a lo que los niños pueden experimentar con materiales que no estén previamente

elaborados, dibujos, juguetes, objetos preelaborados.

La maestra comenta sobre las velas y las estrellas como símbolos que la pedagogía propone.

4.2 El animismo en la Pedagogía Waldorf

“El 96 por ciento de la población de la isla son cristianos de una infinidad de tipos, pero finalmente su comportamiento diario es 96 por ciento animista: todo lo explican a base de espíritus buenos y malos, tienen pequeños altares para aplacar a malos espíritus, sobre todo junto a los campos de cosecha” Morales (2005).

Las frases animistas son las que dan cuenta de un tipo de alocuciones de las maestras y los niños en momentos escolares. En la primera parte de este capítulo escribí sobre las actividades artísticas que caracterizan el modelo educativo, en esta segunda parte analizo las frases animistas en algunos de los discursos empleados por la maestra y las alocuciones de algunos niños.

En algunos momentos de las observaciones realizadas en el grupo, la maestra “V” responde a cuestionamientos de los niños, o da información usando explicaciones no reales, y con ello alude a personajes de cuentos de hadas. El trabajo analítico de esta categoría no reduce sus fronteras al salón de clases y la práctica docente aquí, sino que inicia en los tratados de la pedagogía “W”.

Una apreciación que construí a partir de los documentos revisados para la investigación es que esta pedagogía fundamenta algunas de sus propuestas educativas en un sentido animista de la vida misma, la lectura de los cuentos de hadas a los niños en edad preescolar (ver narraciones de los hermanos Grimm), o los pasajes míticos desarrollados en cantos, rondas y representaciones y festividades, pueden ser representativos.

Estos tratados educativos, además de incidir en el uso de las frases y

explicaciones animistas por parte de las maestras, también pueden estar en las formas en que los niños explican ciertos hechos.

Por algunos de los datos reportados aquí, puedo decir que los señalamientos primigenios de este modelo educativo describen la práctica docente en el nivel educativo de preescolar en función de respetar el desarrollo natural del niño, (ver anexos 2 y 3) el conocimiento y respeto a la evolución natural y psicológica de los niños, es base a la formación docente. Con estos supuestos se genera todo el conocimiento pedagógico y por lo tanto la visión sobre la educación artística.

Fincado en el tipo de materias y materiales seleccionados, las maestras responden de manera peculiar a las dudas de los niños, cantan canciones, leen cuentos, hacen rondas, que corresponden a los tratados pedagógicos fundadores de la pedagogía "W".

Otro aspecto sintomático en la vida escolar estudiada, y que tiene implicaciones para esta categoría, es la diferencia entre la falta de ajuste en la ayuda pedagógica que implementa la maestra. El día en que los niños de la escuela y las maestras elaboran un pastel implica un tipo de tratamiento a las dudas de los niños:

Niño: (Pregunta a la maestra "Mr". La maestra está de pie al frente de las mesas y cierne royal en un traste) "¿Qué es eso?"

Maestra Mr: "Polvo mágico para el pan"

(La maestra "V" canta con los niños y surge una conversación entre dos niños)

Maestra V y niños: (Cantan) "¡El panadero hace el paan!, ¿de dóonde, de dóonde la azúcar saliío?"

Niños: "¡De la cañaa, de la cañaaa!, ¡de la tierra!, ¡del agua, el agua pasa por la tierra!, el agua que tomamos viene de la tierra, ¡no de la lluvia!" (Los niños "T" y "N" hablan sobre el origen del agua que tomamos)

Niña T: "Maestra V... verdad que el agua que tomamos es de lluvia"

Niño N: "No es es de la tierra, mi mamá me dijo que está abajo"

Maestra V: (Voltéa a ver a la niña "T") "¡Sí!"

Niña T: (Le dice al niño "N") "¡Ya ves! (Los niños discuten. El niño "N" explica algunas cosas sobre el origen del agua que tomamos. La maestra no dice nada)" (Observación 15-En-04).

En algunos de los momentos del estudio, los niños hacen interpretaciones de lo que ven, explican un fenómeno natural, comentan un dibujo. Las intervenciones de la maestra “V” durante estos momentos son de escucha pasiva o respuestas breves desde su experiencia y en consecuencia con los planteamientos pedagógicos. La maestra “Mr” usa un discurso explicativo animista. Por otra parte algunas de las intervenciones de los niños, muestran otro tipo de aproximaciones cognoscitivas del mundo.

El significado del animismo usado por la maestra comprende frases en dónde los objetos tienen las características de los seres humanos, el objeto se vuelve un ser animado, por ejemplo en un registro de observación, la maestra va a leer un cuento y les dice a los niños:

Maestra: (Se dirige a los alumnos) “Ya va a venir la velita y acuérdate que a ella le gusta venir cuando los niños están con don silencio en su boca, van a estar tranquilos, sin estar volteando para otros lados” (Observación 13-May-04).

Existen registros en dónde son los niños quienes hacen uso del animismo para explicar sucesos. Por ejemplo, en el tiempo de juego libre el niño “L” comenta sobre una muñeca que no encuentran:

“Niño L: “Tal vez Lolita se lo desamarró, nos dio una pista Lolita” (en referencia a un listón de una muñeca que no encuentran y que algunos niños buscan por el salón), pobrecita Lolita”
Niña S: “¿Dónde estará?”
Niño L: “Pero creo que estoy viendo como un pie de Lolita” (Observación 21-En-04).

El siguiente fragmento de un registro es del tiempo de juego libre en los espacios del salón, los niños juegan a ser magos con escobas voladoras y brujos que desaparecen a los niños, además la maestra atribuye a unas linternas propiedades fantásticas:

“(Algunos niños juegan con los materiales del salón, la maestra con otros niños elaboran un trabajo artesanal)

Niño S: “Soy un brujo”

Niño K: “No, dice la maestra que no” (parece referirse a un hecho anterior acerca de la negación de la maestra para que jueguen a ser brujos malos)

Niño A: “K..., aquí sólo se permiten magos amigables”

Niño K: (Les dice a algunas niñas que juegan a ser brujas y que se acercan al espacio donde ellos juegan) “Oigan, faltaron sus escobas porque aquí estamos en el cielo”

Niñas: (Están en el recibidor juegan con los niños, van con la maestra) “Maestra, dicen que hay un vampiro”

Maestra: “Las linternas no quieren escuchar de nada de eso” (Los niños “S” y “N”, acomodan las sillas y las telas para hacer un trailer, los niños organizan el juego, el niño “O” los observa. El niño “A” se sube a la zapatera de madera que coloca verticalmente, tres niñas tienen unos palos de madera que simulan ser escobas voladoras, la niña “I” acomoda algunos trozos de madera. Dos niños martillan unas maderas en un tablero)

Niño N: “Abracadabra, patas de cabra, que se desaparezca”

Niña I: “Maestra”

Maestra: “Mande”

Niña I: “N... está haciendo magia y me desapareció”

Maestra: “A ver, N... no. Los magos no van hacer este tipo de magia”

Niño N: “Pero ella también dijo... me dijo”

Maestra: “Nadie va hacer ese tipo de magia”

Maestra: (Dos niños se acercan a la maestra y discuten sobre algo, la maestra comenta) “A la escuela venimos a jugar todos, somos amigos de todos. La escuela es muy grande y pueden haber todos, y las linternas quieren ver que hoy los niños hacen cosas lindas, la fiesta de las linternas”

Maestra: (Se dirige a algunos niños que avientan los costales) “¡Ay pobres costales están tan lastimados! Las linternas están viendo que niños hacen con sus manos!”

Maestra: “Vamos ayudar con las telas, las linternas quieren ver qué niño está ayudando más lindo”. (Los niños doblan telas, algunos de forma individual, otros con compañeros. La observadora ayuda a dos niñas que le piden doblar telas)

Maestra: “A ver, S... todos ayudamos. Las linternas son las que van a ir a la fiesta, son las que ven a los niños que están trabajando”

Maestra: (Regresa con los niños y entrega las linternas) “Las linternas van a ir con los niños que quieran trabajar muy lindo. Las linternas se quedan quietas” (El niño “K” platica con otros niños sobre la canción del gallo que acaban de cantar)

Maestra: (Le dice al niño “K”) “Si, pero te sientas. ¡Qué tristes están las linternas!” (Observación 7-Nov-03).

Como parte de las actividades escolares que resultan fundamentales para la categoría del animismo como una concepción de la educación “W”, están los

cantos, los cuentos, los mitos, los rituales, materiales con un sincretismo especial. A continuación un canto, entonado por la maestra y los niños en el tiempo de la ronda, los niños y la maestra están en el centro del salón, forman un círculo:

“(El grupo está en la actividad de la ronda, forman un círculo en el centro del salón. La maestra “V” lee en un cuaderno. Algunos niños están disfrazados, tienen capas sobre la espalda, coronas y máscaras de animales)

Maestra: (Narra, resalta y entona algunas frases, los niños observan y escuchan) “¡Estimado Mikael, tú me das fuerza y coraje para vencer al dragón! (la maestra señala a los niños algunos movimientos). La princesita está aquí, el dragón acaá, el rey, tú eres el rey, papá de la princesa. (Continúa la lectura) ¡La hija del rey está ahí, prisionera, triste, no puede salir aunque quisiera, el héroe monta en su caballo y se dirige a la fortaleza!” (Los personajes hacen acciones para representar lo que la maestra narra)

Maestra: (Continúa la lectura) ¡El gigante dragón horripilante, echando fuego, echando fuego incesante, flggg, flgggg (la maestra enseña a la niña “T” cómo, juntas hacen las acciones del dragón), pero el caballero se acerca, se acerca, levanta su espada” (Una niña pide a la maestra permiso para ir al baño)

Maestra: (Sigue leyendo) “¡Lucha contra el dragón y looo veenceee! (el dragón y el príncipe se enfrentan, los niños ríen). No, no es de risa, a ver. ¡El héroe a la princesa rescató y con su padre la llevó! (le dice al niño “N”, el príncipe), agarra tu caballito, porque la vas a llevar a casa de su papá”

Maestra y niños: (Cantan e imitan movimientos de galope, caminan en círculo) “¡Aarree, aarree cabaalliito, suubee por el moontee alto, baja por el, aarree aarree, aarree cabaallitoo, cabaallitoo!” (Este canto se repite durante la ronda)

Maestra: “¡Ahora llegan a casa del rey, llegan a la casa del rey, dejan ahí al caballito, al héroe el rey abraza y felicita y en bodas le da a la princesita! (la maestra y los niños se acercan para ver las acciones, la maestra enseña a los personajes los movimientos) Y todos dicen, ¡redimida está la hija del rey, y ahora los tres toman al caballito!”

Maestra y niños: (Cantan y caminan en rededor, hacen movimientos) “¡Yoo de graandee, yoo dee graandee seerée graandee, seereé graandee coomo el mundoo. Seré un cabaalleero y un héroe también. Seereé fueertee, seereé fueertee tan fueertee coomo un tooroo. Mataré en el bosquee al animal del dragón y las estreellaas son mías (la maestra indica a los niños caminar hacia el recibidor), y la tieerraa y la tieerraa, y la luunaa y las estreellaas dormían, yo de grande!” (bis) (En el recibidor, los niños dan los disfraces a la maestra, otros niños se sientan)

Niño K: “Se murió, se fue al cielo a dormirse, el dragón todavía está creoo, fue a las nubes a dormir” (Observación 19-Sep-03).

En los cantos y las narraciones durante el tiempo de la ronda, los

personajes y pasajes míticos están siempre presentes, en el registro anterior las canciones y la narración de la maestra, representan una batalla entre caballeros y dragones, la conquista, un caballero con espada en busca de la princesa del castillo. Este tipo de actividades escolares son formas particulares de trabajar el currículum, las materias y materiales seleccionados conforman una visión especial de concebir tanto el desarrollo del niño como las formas de enseñanza.

El trabajo de los datos, implica un tipo de conocimiento sobre lo que se vive en el aula, las categorías de análisis en este capítulo definen la práctica docente de un currículum con orientación artística.

En este capítulo describo las actividades de educación artística que representan los supuestos educativos del modelo pedagógico estudiado. El análisis de los registros en el campo y la presentación en categorías permiten tener una interpretación de las situaciones peculiares. La caracterización de la propuesta educativa enmarcada en una concepción sobre la educación artística.

El uso de los materiales y materias objeto de estudio, revelan un carácter esencialista de la educación artística, porque pretenden preservar un flujo individual de las emociones y expresiones de los niños, la apreciación se ciñe al uso de los materiales y materias sugeridas por la pedagogía Waldorf, la literatura, el uso de acuarelas y crayones de colores básicos sobre hojas blancas, la elaboración de objetos artesanales, el tipo de cantos, frases y símbolos, velas, estrellas, materias y materiales que delinean un conjunto de interacciones peculiares, de las que he dado cuenta. Sin embargo es erróneo pretender que el análisis se restringe a esto, hay encuentros y relaciones entre los sujetos en el aula que permiten otras reflexiones.

Conclusiones

Resultan de este proceso de investigación algunas cuestiones, ¿cuál es la concepción que sobre la enseñanza priva en el currículum objeto de estudio y en dónde esta la útil incidencia de la mediación para el aprendizaje?, estas preguntas bosquejadas apenas y sin visos aún de un análisis concluyente representan por una parte lo que sucede con los trabajos de investigación, rutas paralelas al objeto de estudio que se quedan en el tintero porque su atención implica otras confecciones.

Considero que los caminos de comunicación que de un tiempo a la fecha intento construir como docente, están trazados de distintas formas en el trabajo de investigación, la forma de escribir, el análisis de los datos, las lecturas que hice sobre el objeto de estudio y las formas de trabajar en el campo. También una reciente reflexión acerca de la educación es mi creencia de que la interpretabilidad de los fenómenos educativos hoy requiere de un trabajo exhaustivo en muchas direcciones pero con un propósito (seguramente no el único), la posesión de un adecuado cuadro de referencias en torno a la escuela.

Lo que intenté hacer con el análisis de los registros de observación, entrevistas, documentos sobre el tópico, datos en el campo en conjunto, fue alejarme mediante diversas estrategias de los prejuicios que sobre el trabajo docente tenía y una posición activa en mi intervención como docente. Lo que comprende éste tipo de análisis reflexivo de los datos es que la investigación sobre encuentros en el aula resulta un trabajo complejo que requiere de un conjunto de percepciones, habilidades y saberes del sujeto que investiga.

“Pensar en términos de campo es concebir el espacio social (concepto topológico para designar al mundo social) como territorio de relaciones sociales; significa oponerse a las visiones realistas o sustancialistas; el

sentido común, que consideran una práctica social con independencia de otras” Serrano (2004: p.97).

Las investigaciones de lo pedagógico hoy tienen más elementos a considerar, por lo que la complejidad de los encuentros en la escuela resulta un trabajo inconmensurable, paradójicamente hay estudios que coadyuvan en la interpretación de la vida en la escuela. Comprender que el trabajo de campo es ver que hay significados sociales que están presentes en el conjunto de relaciones que se dan en el aula es uno de los caminos para la investigación educativa, que involucra también para el investigador una ampliación de la conciencia.

Lo que no puede dejar de hacer en este trabajo fue evitar los caminos de análisis sobre la historia de la educación artística, marcos políticos y educativos en el nivel preescolar, ver el contexto social en torno al objeto.

En relación a los hallazgos con los datos y las categorías de análisis, de manera general identifiqué relaciones del currículum educativo “W” que con base en supuestos del desarrollo del hombre propone algunas materias y materiales para las actividades artísticas y la práctica docente en dicho currículum.

Para la presentación de las conclusiones, escribo un cierre de la investigación a partir de las preguntas, los objetivos y los presupuestos que guiaron el trabajo de investigación sobre la práctica docente en un currículum con orientación artística: la escuela Goethe.

Las preguntas que guiaron el análisis del presente proyecto de investigación fueron:

¿Cuáles son las características que se observan en la práctica educativa en la enseñanza de un currículum con orientación artística y su relación con los discursos y las interacciones?

Respecto a las características que se observan en la práctica educativa en un currículum con orientación artística como síntesis puedo apuntar de la incidencia del currículum pedagógico sobre lo que se hace en el salón de clases. La formación de las maestras que trabajan en las escuelas que operan el modelo educativo mantiene un carácter de permanente, asistencia a cursos, realización de actividades escolares que involucran a especialistas en la pedagogía “W”. Este tipo de formación implica que el conjunto de interacciones sociales en el aula y los discursos de los sujetos de la investigación esté impregnado de los supuestos pedagógicos. Los supuestos pedagógicos, involucran una concepción particular del desarrollo del niño y consideraciones sobre lo que él puede aprender y cómo enseñarlo.

¿Cómo se instituyen las actividades de un currículum con orientación artística?

Las actividades del currículum orientadas a la educación artística, mantienen arraigo con los supuestos pedagógicos, en síntesis la práctica docente en el sentido artístico trabaja con materias y materiales para que el niño se exprese por lo que puedo decir que la educación artística está más cercana a una orientación esencialista que a una contextualista sobre la enseñanza del arte. Lo contextualista estaría limitado a algunos materiales literarios recomendados por el propio modelo educativo, cuentos de los hermanos “Grimm” y cantos esporádicos de tradición en el nivel educativo preescolar en México. El concepto esencialista supone el valor único de la educación artística, destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humano que sólo el arte puede ofrecer, acentúa lo que el arte tiene de propio y único.

La elaboración de ciertos objetos artesanales, el uso de materiales plásticos buscan la expresión “natural” de los niños. Por otra parte las frases animistas que la docente utiliza para comunicarse con los niños también involucran la

concepción sobre lo que los niños pueden saber de acuerdo a la etapa evolutiva en la que se encuentran y que los especialistas en el currículum “W” refieren como experiencias naturales, experiencias cercanas a lo que el modelo educativo supone como características del niño en esta edad.

¿Cuál es la historia del modelo educativo y los supuestos pedagógicos implicados en la práctica docente y la educación artística?

La historia fundacional de la primera escuela en México que trabajó la pedagogía en cuestión, mantiene arraigo con la primera escuela fundada en Alemania. Las prácticas educativas analizadas conservan los conceptos pedagógicos fundadores. Estos conceptos, establecen que hay etapas evolutivas de desarrollo que involucran algunas características específicas para los primeros siete años, esto aunado a la cosmovisión sobre sus implicaciones paralelas en el desarrollo de la civilización implican como apuntamos lo que los niños pequeños pueden aprender y lo que los maestros pueden enseñar.

Para este primer septenio, los niños están en un proceso de formación de la voluntad, para lo cuál uno de los sistemas que el organismo humano está en mayor disposición de desarrollar es el ritmo interno, el currículum plantea el respeto a una rutina de actividades que le permitan al niño desarrollarse naturalmente. La imitación del mundo del adulto es un reto educativo, ya que los niños están formando suponen, la escala del bien y del mal, las materias y los materiales artísticos representan entonces una posibilidad para que por un lado los niños se desarrollen y expresen naturalmente y por otro lado para que la maestra reconozca un mundo interior en las producciones de los niños. En la evaluación de la maestra sobre las producciones de los niños reconoce algunos criterios de apreciación sobre el dibujo y rasgos en la personalidad de los niños.

El objetivo general que guió el trabajo de investigación fue:

- **Vislumbrar la práctica docente que se da a partir de un currículum con orientación artística.**

Estar en una escuela involucra comunicar lo que somos. La escuela como espacio social puede para los ojos de un investigador comprender posibilidades de pensar en lo que sucede entre los sujetos incluido él mismo. Investigar sobre la escuela presentó para mí encontrar significados y hacer rupturas.

Analizar y escribir sobre las categorías construidas a partir de los datos, implicó reconocer que a la luz de las teorías sobre las interacciones sociales y la investigación cualitativa la práctica docente involucra un conjunto de significados sociales sobre los que es conveniente trabajar sistemáticamente. El hecho de dedicar tiempo organizado a desentrañar la complejidad del conjunto de significados sociales sobre la práctica docente permite consolidar el trabajo de investigación y alimentar mi propio trabajo.

Investigar la práctica docente en un currículum con orientación artística me permitió reconocer que la docente como sujeto social está en relación con los alumnos, el currículum, los mitos sociales sobre su práctica. Estas relaciones tienen para los sujetos diferentes significados los cuáles en el aula se manifiestan, considerar el espacio y el tiempo es un reto.

El desglose en objetivos fue:

* Dar cuenta de los elementos característicos de la práctica docente en función de los discursos y las interacciones sociales que se dan en el salón de clases.

* Encontrar los aspectos metodológicos y conceptuales singulares de un currículum con orientación artística para la escuela del nivel educativo de

preescolar.

La práctica docente tiene matices. En la práctica docente estudiada las respuestas disímiles a la inmediatez en las actividades escolares fue uno de los análisis. En la fase activa, los niños presentaron algunas conductas que la maestra intentó modificar, entonces muchas cosas pasaban, entre ellas la pérdida del sentido de la actividad, las solicitudes ambiguas. Este tipo de respuestas a la inmediatez en las actividades escolares estaba relacionado con otra categoría de análisis, el mito del ser docente. El mito involucra peculiaridades en torno al currículum pedagógico, la maestra “V” habla de cumplir con la Pedagogía, la lucha con el mito: darse cuenta.

Algunas conductas de los niños presentaron para la docente conflictos que había que solucionar y las soluciones fueron distintas, las que implicaron una pérdida del rumbo en la actividad escolar, o las que movieron el mito del ser docente.

En el subcapítulo 3.2. *Los encuentros cara a cara y su análisis*, bosquejo en algunas líneas qué pasaría si yo docente viro los conflictos que se presentan en el aula hacia un trabajo de análisis distinto que me permita improvisar con creatividad, esto lo conecto después con otro camino: el deseo.

Materias y materiales específicos de trabajo caracterizan las actividades de educación artística. El contenido de los cantos, la producción de ciertos objetos artesanales, la lectura o narración de algunos cuentos, el tipo de realización de dibujos con acuarelas y crayones, el modelado en cera, el tiempo de juegos y el uso de algunos juguetes y materiales en los espacios del aula, caracterizan las actividades artísticas en la escuela “Goethe”. Entre estas actividades encontré una tipología diferenciada por el uso de las materias y materiales, y las relaciones sociales que se construían, algunas actividades cumplían una función de entretenimiento y otras mantenían un uso lúdico y educativo. Los indicadores que

me permitieron considerar entre unas y otras actividades fueron el tipo de relaciones entre los sujetos en el contexto.

En conjunto las materias y materiales, la estructura e infraestructura del edificio escolar y la organización escolar, representan peculiaridades presentes en la categoría de análisis sobre las diferencias del currículum “W” y otras escuelas o tendencias. Los valores educativos que los padres de familia y docentes reconocen del currículum “W” involucran un conjunto de significados relacionados con las ideas sobre las diferencias.

Los supuestos que consideré de acuerdo con el desarrollo del presente proyecto de investigación fueron:

I. Los elementos teórico metodológicos de un currículum con orientación artística en una escuela del nivel educativo de preescolar dan cuenta de una serie de consideraciones acerca de la práctica docente de dicho currículum las cuales pueden corresponder al modelo educativo, a intereses sociales y a los intereses del docente.

Hoy creo que este supuesto no corresponde del todo a lo analizado, porque considero que es la práctica docente en el currículum la que da cuenta de los elementos teórico metodológicos planteados en el diseño, y lo que considera dicha práctica no es una correspondencia biunívoca, sino una serie de relaciones simbólicas, ubicadas en un tiempo y en un espacio (del que detallé ya algo sobre lo complejo que puede resultar analizar), con el modelo educativo, los intereses sociales y los intereses como docente

II. Los discursos de los docentes acerca de la educación, lo que dicen y hacen, pueden reflejarse en las observaciones que se hacen de su práctica educativa y estar en relación con contextos, lo que se espera del docente, su formación y los propósitos educativos.

Este análisis del discurso y la práctica es muy difícil de completarse, porque hoy para mí es cada vez menos válido hacer conjeturas sobre la práctica docente. Considero que los mitos en torno al ser docente impregnan el trabajo en la escuela, el mito está presente de distintas formas por lo que analizar la práctica docente y los discursos en torno a ésta requiere no sólo lo que se vive en la cotidianidad del aula, sino los mitos construidos históricamente en torno al ser docente.

III. El currículum y la práctica que se basa en un modelo educativo extranjero, y que está siendo operado en una escuela particular en la ciudad de México tiene características singulares a los planteamientos de los planes y programas de estudio vigentes, con la comunidad y las necesidades de los niños en cuanto a formación y fines educativos.

Considero que la singularidad de los planteamientos del modelo educativo “W” está definida por las ideas fundadoras acerca del desarrollo del hombre. Los supuestos educativos y lo que investigué en relación a la pedagogía “W”, representa un viraje considerable a lo que opera oficialmente en la comunidad educativa del nivel preescolar, no así las identificaciones con lo que sucede en el aula, las relaciones sociales de las que di cuenta mantienen algunos significados construidos en la vida en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Acha J. (1992). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Aguirre M. (2003). *Lo otro, el teatro y los otros*. México: UNAM textos de difusión cultural.
- Arrnheim R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. España: Paidós Estética.
- Atkinson P. y Hammersley M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Barnes H., et. al. (1980). *Educación como un arte*. España: Rudolf Steiner.
- Berlín J. (1972). *Paidología Waldorf*. México: Centro educativo Goethe.
- Berlín J. (1973). *La importancia del arte en la educación primaria*. México: Conferencia pronunciada con motivo del XXX aniversario de la Escuela Normal de Especialización.
- Bertheley M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cabrero M. (2000). *Gestión y política pública. Vol. IX, No. 2*. México: CIDE.
- CEPAL (1991). *Educación y conocimiento: eje de la transformación*. CEPAL
- Davies P. (2002). *Investigación y ciencia, la flecha del tiempo*. España: Scientific American.
- Delamont S. (1985). *La interacción didáctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dewey J. (2004). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Díaz de U. (2005). *Hans Eisler zapoteca*. México: El universal.
- Edmunds F. (1970). *La educación Rudolf Steiner*. México: Museo Pedagógico Nacional. SEP.
- Efland A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales en la enseñanza de las artes visuales*. España: Paidós.

- Efland A. et. al. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. España: Paidós Arte y Educación.
- Eisner Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. España: Paidós.
- Eisner Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Eisner Elliot W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. España: Paidós Arte y Educación.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Gardner H. (1999). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. España: Paidós Básica.
- Grasseau P. (1956). *Teoría y ciencia*. Madrid: Ciencia al día.
- Hameline D. (1981). *La instrucción una actividad intencionada*. Madrid: Narcea, S. A de Ediciones.
- Hargreaves A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jackson Ph. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Latapí P. (2000). *La OCDE y el futuro de la educación*. México: Proceso.
- Licona S. (2006). *Paternalismo estatal inhibe iniciativa. Sobre el foro Democracia Cultural*. México: El universal.
- Mills Wrigth (1981). *Sobre artesanía intelectual. En la imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morales A. (2005). *La Revista, suplemento dominical*. México: El Universal.
- Morton V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional Educarte.
- Postic M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez G., et. al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Read Herbert. *Educación por el arte*. España: Paidós Educador.

- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo para la modernización de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Artículo 3º Constitucional y ley general de educación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México 2002-2003*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- Serrano J. (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Tesis doctoral. Univ. De Barcelona DOE.
- Steiner R. (1965). *El estudio del hombre*. México: Antroposófica.
- Terigi F. (2001). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar*. Coloquio internacional de educación artística.
- Tyler R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Van Manen M. (1988). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Varela J. (1995). *El estatuto del saber pedagógico*. En V.V.A.A *Volver a pensar la educación. Vol. II Prácticas y discursos educativos*. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.
- Vigotsky Lev. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Coyoacán.
- Wittrock C. Merlín (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós Educador.
- Woods P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Anexo 1. Corpus de registros del trabajo de campo

Registros de observación de las interacciones en el aula

En el siguiente cuadro presento al lector una cronología de los registros de observación del trabajo en la escuela “Goethe”, realicé un total de 11 observaciones durante diferentes periodos de tiempo, en las cuatro columnas completo la tarea que tuve en función de cada registro, el resumen, un registro de los cantos, las categorías y los análisis hechos en cada observación. La elaboración de este cuadro me permitió concentrar el trabajo de campo, así como llevar un registro de lo que fui haciendo con cada uno.

<i>Cronología de registros</i>	<i>Resumen</i>	<i>Reg.Cantos</i>	<i>Categorías</i>	<i>Análisis</i>
(1) 3 de Mayo de 2004	*	*	*	*
(2) 28 de Enero de 2004	*	*	*	*
(3) 21 de Enero de 2004	*	*	*	*
(4) 15 de Enero de 2004	*	*	*	*
(5) 14 de Noviembre de 2003	*	*	*	*
(6) 7 de Noviembre de 2003	*	*	*	*
(7) 30 de Octubre de 2003	*	*	*	*
(8) 12 de Septiembre de 2003	*	*	*	*
(9) 19 de Septiembre de 2003	*	*	*	*
(10) 5 de Septiembre de 2003	*	*	*	*
(11) 29 de Agosto de 2003 *	*	*	*	*
(*Registro observación de la maestra “M”)				

Entrevistas

Los registro de entrevistas a las maestras que trabajan en la escuela “Goethe” fue otro de los trabajos que realicé como parte de la investigación, los registros conservan el mismo tipo de organización que los registros de observación.

(1) 29 de Agosto de 2003

- (2) 3 de Mayo de 2004
- (3) 3 de Mayo de 2004
- (4) 27 de Septiembre de 2003

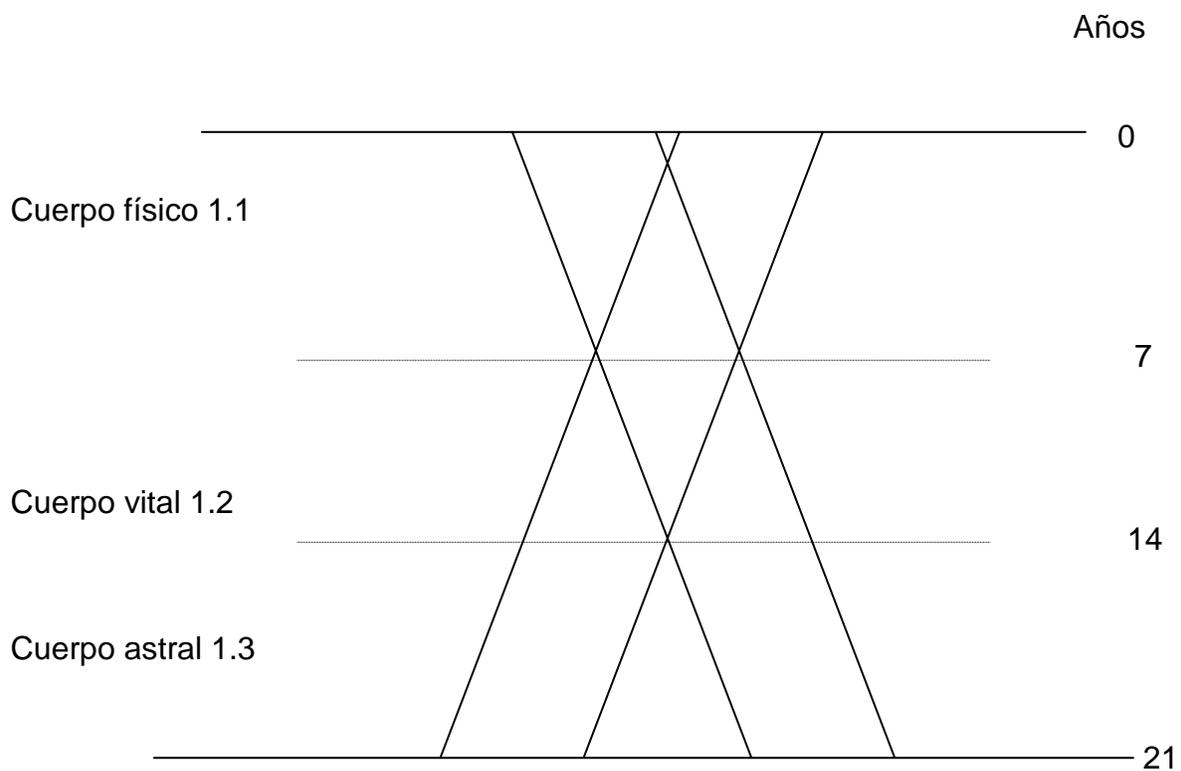
Pláticas pedagogía Waldorf

Los registros de las pláticas de especialistas extranjeros sobre la pedagogía “W”, fueron hechos durante el periodo de investigación, estos registros me permitieron construir en torno al conocimiento y caracterización de la pedagogía.

26 de Setiembre de 2003, Dr. Félix Zimmerman
10 de Octubre de 2003, Dr. Félix Zimmerman
17 de Octubre de 2003, Dr. Félix Zimmerman
14 de Noviembre de 2003, Dietrich Seeger
Mayo de 2004, Convivencia Waldorf

Anexo 2. Dibujo 1. Vida material, espacial o de la tierra

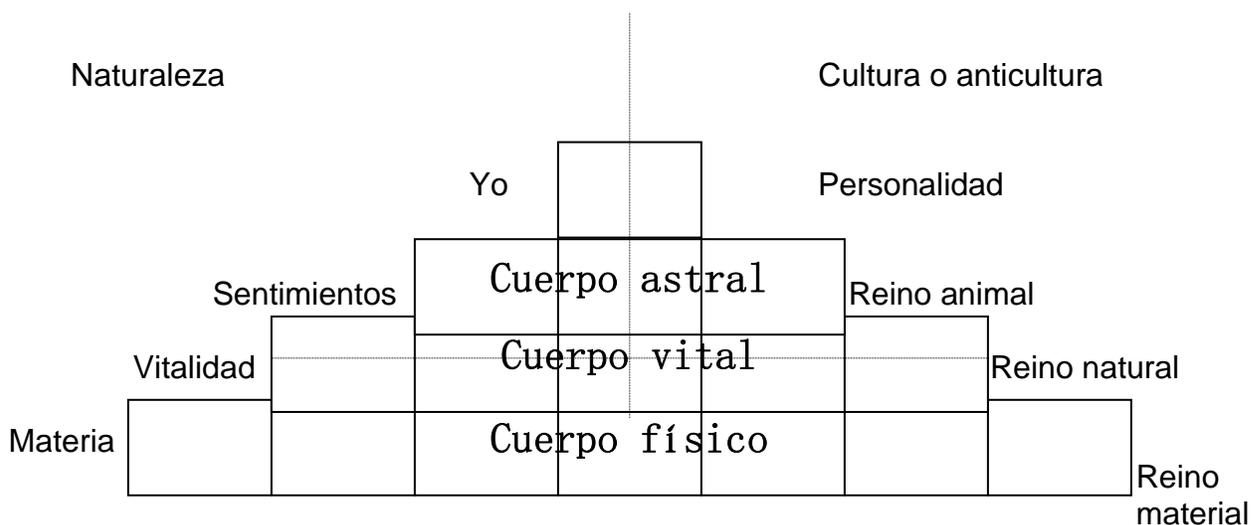
Este dibujo fue hecho por uno de los especialistas extranjeros que dieron una serie de pláticas sobre la pedagogía "W" en México y a la cuál asistí como parte del trabajo de investigación. El esquema representa los tres septenios, partes en las que dividen el desarrollo del hombre y en relación con las partes de la naturaleza, la materia, lo vivo y lo espiritual o astral. En cada etapa suponen se acentúa el desarrollo de uno de los cuerpos en particular.



Anexo 3. Dibujo 2.

En este otro esquema elaborado por uno de los especialistas, los cuerpos físico, vital y astral, están relacionados con las partes de la naturaleza que los caracterizan y los cuerpos que corresponden a cada septenio, en el cuarto septenio que en el esquema representa el peldaño superior, suponen la constitución del yo y la personalidad. Cada uno de estas etapas del desarrollo del hombre, fue caracterizado en la serie de pláticas dadas por especialistas, la exposición aquí de este cuadro representa un acercamiento muy general sobre las partes en que dividen el desarrollo, mi interés es enfocar que en el primer septenio, los especialistas suponen una preponderancia del cuerpo físico, que ellos describen como:

“En el desarrollo del niño en el 1er. septenio se desarrolla y se forma principalmente el cuerpo físico, claro que tiene un cuerpo vital y sentimientos o cuerpo astral como se llama en la antroposofía y la pedagogía “W”, pero la fuerza mayor es que se está formando el cerebro, hasta los 7 años el cerebro está formado” (Zimmerman F. plática 10-Oct-03).



Anexo 4. Registro de observación

Fecha: 30 de Octubre de 2003.

Lugar: Jardín de niños "Goethe"

Persona Observada: Maestra "V"

Función: Docente de grupo de segundo año de preescolar. Atiende a niños de edades entre los 5 y 6 años

Observador: Gisela Escorza Mejía

Tiempo: 9:45 hrs. a 11:30 hrs.

Material: Audio grabadora y registro de campo.

Contexto: El día 29 de octubre hablé con la maestra "M" por teléfono para solicitar acceso a la observación. La maestra "M" comentó que tendrían una actividad por el día de muertos, que sería un día diferente, yo le respondí que me interesaba observar y ella aceptó. El día 30 de octubre llegué a las 9:45, la maestra abrió la puerta y me condujo por el acceso lateral de la escuela, mientras caminamos preguntó si había tocado la campana cuando llegué, yo le comenté que sí, ella dijo que no escuchó. Observo por algunos minutos la actividad que realiza la maestra "Mr" en su salón, ella se encuentra sentada en una mesa con algunos niños, están elaborando un trabajo manual, otros niños juegan en el salón.

A un lado del grupo de la maestra "Mr" se encuentra la maestra "V", ella está de pie, ambos grupos de niños elaboran el trabajo, tienen sobre la mesa resistol, pinceles, papel crepé, cartulina, tijeras. Saludo a la maestra "V" y preparo el audio y cuaderno para escribir.

Signos en la descripción:

Aaa, eee el sonido de la letra vocal o consonante es largo

(sic) la palabra o frase fue mal pronunciada,

() la palabra o frase grabada estuvo confusa para su registro y por lo tanto incompleta*

+ hay un comentario que interrumpe lo que dice otra persona

... pausa breve

" " discurso textual corto

() descripción del contexto, información

[] percepción del observador

Letra cursiva *negrita* *lo que dice la maestra Mónica*

Letra cursiva lo que dice (n) un(os) niño(s), la observadora y otros

Letra negra *temas o subtemas*

(Ver Obs. Núm. , Pág., Melodía (Narración) #) corresponde a una melodía o narración

que se repite en otro(s) registro(s) de observación

(bis) la melodía o coro se repiten

Signos en las observaciones:

Letra negra temas o subtemas

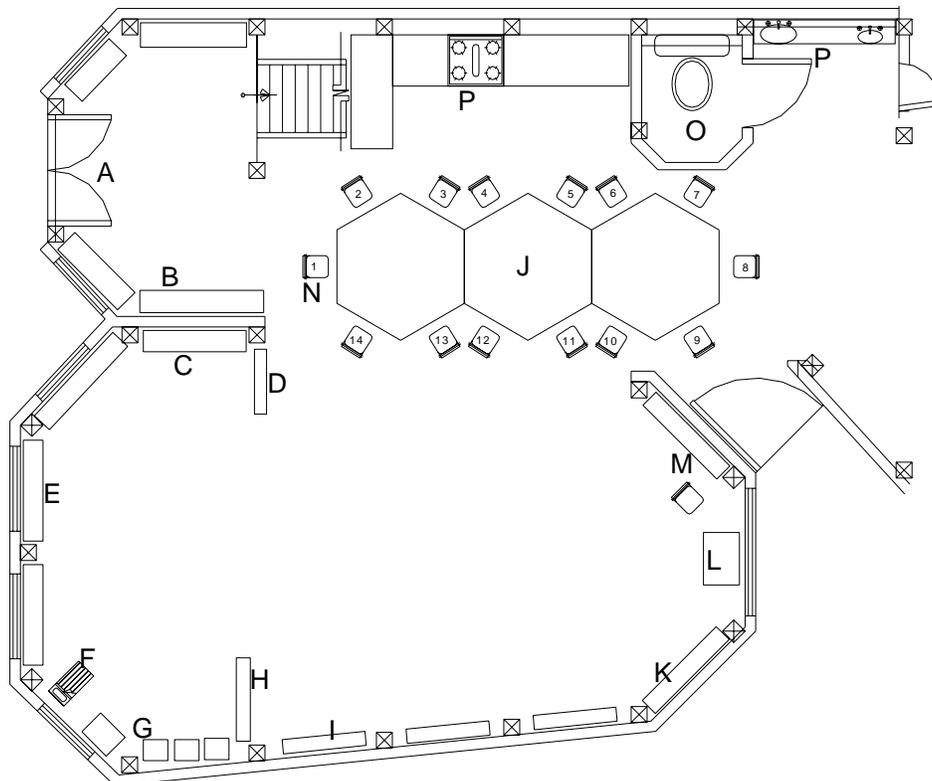
[] percepción del observador

“ ” observación textual, recorte de la descripción

... texto de la descripción suprimido

() descripción del contexto, información

(ver observación (entrevista) # , pág.) remite a otra observación o entrevista



Planta Baja
Salón de Clases

Personas

- 1 Ichel
- 2 Santiago
- 3 Ingrid
- 4 Kin
- 5 Juan Pablo
- 6 Carlos
- 7 Sabrina
- 8 Andrés
- 9 Lucio
- 10 Nicolás
- 11 Tamara
- 12 Yoendy
- 13 Sayab
- 14 Valeria

Objetos

- A Acceso
- B Recibidor
- C,D,E Espacio de la casita
- F,G,H Espacio de las semillas
- I, K Espacio de los disfraces
- L Mesa del cuento
- M Espacio de la maestra
- O Area de Baños
- P Cocina
- J Mesas
- N Sillas

Hora	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
9:45	<p>(Las mesas de los dos salones están cerca de los accesos, lo que permite que los grupos de 1º y de 2º. estén cerca uno del otro. Los niños de ambos grupos realizan una actividad manual. La maestra “V” está de pie, hay 11 niños sentados, elaboran el trabajo, 3 niños juegan en el espacio del salón. Los materiales y juguetes del salón están desacomodados, parece que los niños jugaron antes. La maestra tiene un trabajo manual en la mano, recorta cartulina y forra un objeto)</p> <p>Maestra: <i>Permíteme tantito</i> (a un niño que se acerca a pedir ayuda)</p> <p>Niño: <i>¿Maestra también aquí?</i> (pregunta otro niño que lleva su trabajo en la mano)</p> <p>Maestra: <i>Sii., que quede bien pegadito, bien estiradito</i> (le dice al niño mientras le hace el trabajo)</p> <p>Andrés: (Se dirige a otro niño) <i>la maestra dijo que luego le pegamos</i></p> <p>Ichel: <i>Maestra me lo corta</i></p> <p>Niño: <i>Maestra ya no hay más papel acá</i></p> <p>Maestra: <i>¡Shhh!, yo quiero escuchar a don susurro en la boca de los niños</i> (la maestra utiliza estas palabras para que los niños hablen en un tono de voz más bajo)</p> <p>Niño: (Con voz más baja) <i>maestra, maestra aquí ya no hay papel</i></p> <p>Maestra: <i>Don susurro en la boca de los niños</i> (les dice a otros niños que platican)</p>	<p>AE. Actividades escolares (Elaboración de artesanías) Los niños de ambos grupos realizan una actividad manual artesanal</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (El maestro ayuda a los alumnos) La maestra “V” está de pie, algunos niños sentados, elaboran el trabajo, otros niños juegan en el espacio del salón. La maestra tiene un trabajo manual en la mano, recorta cartulina y forra un objeto</p> <p>La maestra pide a un niño la espere: “permíteme tantito”</p> <p>Un niño pregunta a la maestra sobre el trabajo: “¿maestra también aquí?”, la maestra responde: “sí, que quede bien pegadito...”</p> <p>Un niño explica a otro niño: “la maestra dijo que luego le pegamos”</p> <p>Ichel pide ayuda a la maestra: “maestra me lo corta” y un niño: “maestra ya no hay más papel acá”</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Advertencias con frases animistas) La maestra advierte a los niños: “¡shh!, yo quiero escuchar a don susurro en la boca de los niños”</p> <p>La maestra reitera la advertencia: “don susurro en la boca de los niños”</p>

<p>Niño: (Hablan sobre el trabajo manual que realizan) <i>es una linterna</i></p> <p>Maestra: <i>Un poquito más de resistol Tamara (tiene el trabajo de la niña en la mano)</i></p> <p>(En otro espacio del salón, 3 niñas juegan y guardan materiales y juguetes)</p> <p>Maestra: <i>Tamara (le entrega el trabajo a la niña)</i></p> <p>(Los niños hablan sobre diferentes situaciones mientras hacen el trabajo)</p> <p>Maestra: <i>Aquí hay más papel</i></p> <p>Niño: <i>Maestra me da (*)</i></p> <p>Maestra: <i>¡Don susurro!, (le dice a un niño que habla en voz alta), vengan para acá ustedes (Kin, Santiago y Carlos, quienes juegan en el salón se acercan con la maestra, ella les entrega trabajos)</i></p> <p>Maestra: <i>Porque si sólo tiras juguetes ese no es jugar (dice a un niño que terminó su trabajo y está en el espacio de juegos). Se sientan aquí por favor (les dice a los niños a los que entrega sus trabajos)</i></p> <p>Niña: <i>Maestra ya pegué aquí (se para y le enseña el trabajo a la maestra. La maestra revisa el trabajo, lo deja sobre la mesa, la niña se va)</i></p> <p>(Los niños que terminan sus trabajos se levantan y se dirigen al espacio de juegos para ayudar a recoger materiales)</p> <p>Maestra: <i>Juan Pablo, te puedes hacer hacia delante (le dice a un niño para que otro niño pueda pasar con su silla)</i></p> <p>Maestra: <i>Sólo voy a ver unos gorritos de enanitos para aquellos que quieran algo (les dice los niños que se levantan y piden ayuda. Los niños van a sus sillas y algunos ponen las manos</i></p>	<p>RMA. Relación maestro y alumno (Advertencias con frases animistas) (Ambigüedad)</p> <p>La maestra advierte a los niños que se levantan y piden ayuda: “sólo voy a ver unos gorritos de enanitos para aquellos que quieran algo”. Y después reafirma: “las voces no se van a</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>arriba de su cabeza formando un gorro). [Este mecanismo de control que la maestra establece, es la primer registro en que lo observamos, se uno a otros mecanismos parecidos que la maestra utiliza, la principal función es hacer que los niños no se levanten de su lugar, que permanezcan sentados hasta que la maestra indica que hacer]</p> <p>Maestra: <i>Las voces no se van a escuchar sólo se van a ver los gorritos de enanito</i></p> <p>Sayab: <i>Maestra ya terminé mi bote +</i></p> <p>Maestra: <i>Sólo los gorritos de enanito</i> (la maestra recoge el trabajo)</p> <p>Maestra: <i>A ver Sayab puede ir a ayudarnos a recoger los juguetes</i></p> <p>Niño: <i>Ya se acabó la hora de jugar</i> (les dice a los que están cerca de él, como para confirmar lo que la maestra pide)</p> <p>Maestra: (Susurrando) <i>Vamos (*)</i></p> <p>(La maestra ayuda a los niños que se vuelven a acercarse a pedirle algo, olvida lo que pide acerca de los gorritos)</p> <p>Niña: <i>Maestra ya acabé</i></p> <p>Maestra: <i>¿Todo quedó cubierto, todo quedó cubierto?</i></p> <p>Niña: <i>Si miss</i></p> <p>Maestra: <i>Yo les traigo su bote</i> (les dice a tres niños que sentados esperan, parece ser que la maestra recuerda a los niños)</p> <p>Maestra: <i>¿A quién le falta bote?</i> (los niños la ven. La maestra va a otra parte del salón donde guarda los botes). <i>A ver Kin</i> (le entrega el bote)</p> <p>Maestra: <i>Venme a ayudar por favor</i> (llama un niño que recoge materiales, le entrega trabajos</p>	<p>escuchar sólo se van a ver los gorritos de enanito”. Los niños van a sus sillas y algunos ponen las manos arriba de su cabeza formando un gorro. [Este mecanismo de control que la maestra establece, es la primer registro en que lo observo, hay otros mecanismos parecidos que la maestra utiliza, la principal función es hacer que los niños no se levanten de su lugar, hasta que la maestra indica que hacer. Sin embargo observo que la maestra no continúa con este mecanismo de control y con algunos niños y momentos de la actividad olvida lo que les pide]</p> <p>Sayab avisa: “maestra ya terminé mi bote +”, la maestra interrumpe y advierte: “sólo los gorritos de enanito” (la maestra recoge el trabajo)</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Imitar al maestro)</p> <p>Un niño advierte como la maestra: “ya se acabó la hora de jugar”</p> <p>EM. Estrategias del maestro (Organizar a los niños para trabajar. <i>Forma parte del trabajo inicial de elaboración de artesanía, fases)</i></p> <p>La maestra recuerda a los tres niños que esperan sentados: “yo les traigo su bote” y pregunta: “¿a quién le falta bote?”, lleva los botes y entrega: “a ver Kin”</p> <p>La maestra pide ayuda a un niño: “venme a ayudar por favor”, entrega trabajos y le pide los lleve a sus compañeros</p> <p>Una niña pide a la maestra: “maestra le corta aquí”, la maestra le ayuda,</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>y le pide que los lleve a sus compañeros)</p> <p>(Algunos niños siguen a la maestra y le solicitan ayuda)</p> <p>Niña: <i>Maestra le corta aquí</i> (la maestra toma las únicas tijeras que están cerca de ella sobre la mesa y corta la cartulina)</p> <p>Niño: <i>Maestra me lo cortas</i> (la maestra le ayuda)</p> <p>Lucio: <i>Aquí falta mucho resistol maestra</i> (la maestra vacía resistol de un bote grande que está sobre la mesa)</p> <p>Niño: <i>Más resistol</i> (le pide también a la maestra)</p> <p>(Algunos niños se levantan, dejan su trabajo sobre la mesa y van a otro espacio del salón a acomodar los materiales, la maestra ayuda a los niños)</p> <p>Niño: <i>Maestra, maestra</i> (lleva su trabajo en la mano)</p> <p>Maestra: <i>¿Ya acabó?</i> (el niño asienta con la cabeza), <i>puede ir a recoger materiales</i></p> <p>Maestra: (Indica a un niño que tiene su trabajo en la mano y está junto a ella) <i>a ver de aquí también</i></p> <p>Nicolás: <i>Maestra me das más resistol</i></p> <p>Niño: <i>Aquí hay</i> (le entrega a Nicolás el resistol)</p> <p>(Algunos niños continúan el trabajo, la maestra les ayuda, forran los objetos con tiras de cartulina, aplican el resistol con pinceles)</p> <p>Ichel: <i>¡Hoy es el día de muertos!</i></p> <p>Sayab: <i>Ya lo se Ichel</i></p> <p>Maestra: <i>A ver, ¿si nos están ayudando?</i> (les dice a unos niños que juegan con los materiales y están en el otro espacio del salón)</p>	<p>después un niño: “maestra me lo cortas”, la maestra le ayuda</p> <p>Lucio informa a la maestra: “aquí falta mucho resistol maestra”, y otro: “más resistol”</p> <p>Un niño llama a la maestra, muestra su trabajo, la maestra pregunta: “¿ya acabó?”, el niño asienta con la cabeza, la maestra autoriza: “puede ir a recoger materiales”</p> <p>La maestra explica a un niño sobre su trabajo: “a ver aquí también”</p> <p>Un niño pide a la maestra: “maestra me das más resistol”, la maestra responde: “aquí hay”</p> <p>Ichel comenta: “¡hoy es el día de muertos!”, Sayab dice: “ya lo se Ichel”</p> <p>La maestra pregunta a los niños que juegan: “a ver, ¿si nos están ayudando?”</p> <p>Samara pide a la maestra: “maestra me da una tiritas”, la maestra responde: “si Samara aquí hay sobre la mesa. Un niño pregunta sobre su trabajo: “¿ahora qué hago maestra?”, la maestra cuestiona: “ya todo quedó?”, el niño responde: “ya”, la maestra revisa el trabajo y sugiere: “aquí le puedes pegar esto”. Un niño pide a la maestra: “me da otro delgadito por favor maestra”, la maestra le dice: “Juan Pablo, pega ese pedazo delgadito por favor”</p> <p>Una niña avisa a la maestra: “ya terminé maestra”, la maestra pregunta: “¿mande?”, la niña confirma: “ya terminé”, la maestra observa el trabajo, la niña coloca el trabajo sobre la mesa, la maestra lo ve y le pide: “ponle más</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10:07	<p>Samara: <i>Maestra me da una tiritas</i></p> <p>Maestra: <i>Si Samara aquí hay sobre la mesa</i></p> <p>Niño: <i>¿Ahora qué hago maestra? (la muestra el trabajo manual)</i></p> <p>Maestra: <i>¿Ya todo quedó?</i></p> <p>Niño: <i>Ya</i></p> <p>Maestra: (Revisa el trabajo) <i>aquí le puedes pegar esto (*)</i></p> <p>Juan Pablo: <i>Me da otro delgadito por favor maestra</i></p> <p>Maestra: <i>Juan Pablo, pega ese pedazo delgadito por favor</i></p> <p>Niña: <i>Ya terminé maestra</i></p> <p>Maestra: <i>¿Mande?</i></p> <p>Niña: <i>Ya terminé</i></p> <p>Maestra: (Observa el trabajo, la niña coloca el trabajo sobre la mesa, la maestra lo ve y le pide) <i>ponle más resistol, ponle más resistol. ¿Quieres más papeles? (pregunta otro niño que está sentado y no trabaja, el niño asienta con la cabeza)</i></p> <p>Tamara: <i>Maestra aquí me falta para esto (señala su trabajo)</i></p> <p>Maestra: <i>Aquí hay, este te puede servir</i></p> <p>Niño: <i>Ya maestra</i></p> <p>Sabrina: <i>Ya maestra</i></p> <p>(El niño que se acerca primero, al ver que la maestra le pone atención a Sabrina quién llega después, deja su trabajo cerca de la maestra y se va al otro espacio a recoger materiales y</p>	<p>resistol...”. Después la maestra pregunta a un niño que no trabaja: “¿quieres más papeles?”</p> <p>Tamara le pide a la maestra: “maestra aquí me falta para esto”, la maestra responde: “aquí hay, este te puede servir”. Un niño avisa: “ya maestra”, después Sabrina: “ya maestra”</p>
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>juguetes)</p> <p>Maestra: <i>Pégale el papel Sabrina, ya te lo estoy cortando, a ver</i> (le muestra a la niña cómo hacerlo)</p> <p>Niño: <i>Ya maestra, ya maestra</i> (la maestra no voltea y el niño insiste), <i>ya acabé mi linterna maestra</i></p> <p>Sabrina: <i>¿Quién agarró el pincel que estaba aquí?</i></p> <p>Lucio: <i>Este es mi pincel</i></p> <p>Sabrina: <i>No este es mío</i></p> <p>Niños: <i>¿Y el mío?, éste es mío</i></p> <p>Maestra: (Canta para los niños que levantan y/o juegan con los materiales) <i>¡Vaamooossss a ayuuudaaar, vaamooossss a ayuuudaaar!</i></p> <p>Lucio : <i>Yo ya acabé maestra</i></p> <p>Maestra: <i>Vamos a ver que todo esté muy bien pegado</i> (dice a Lucio y para que los demás niños la escuchen)</p> <p>Lucio: <i>¿Maestra y también lo de los lados?</i></p> <p>(La maestra asienta con la cabeza)</p> <p>Maestra: (En voz baja se escucha un canto, parece que la maestra lo hace porque observa a algunos niños que juegan y no recogen materiales) <i>¡lleegooo el final del jueeegooo y todos vamos a ayudar!</i></p> <p>Nicolás: <i>¡Ya acabé maestra!</i></p> <p>Maestra: <i>Pónganle bien resistol y péguenle todo para que no se caiga</i></p> <p>Santiago 1: <i>Ya acabé maestra, ya acabé maestra</i></p>	<p>EM. Estrategias del maestro (Canto para organizar)</p> <p>La maestra canta: “¡vamos a ayudar...!”</p> <p>La maestra canta en voz baja, al parecer observa a algunos niños que juegan y no recogen materiales: “¡llegó el final del juego y todos vamos a ayudar!”</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Advertencias)</p> <p>Nicolás: ¡Ya acabé maestra!</p> <p>Santiago avisa: “ya acabé maestra...”, la maestra dice: “si pero no se paren, yo sólo voy a ver gorritos de enanito”, Santiago insiste: “maestra yo ya acabé”. La maestra objeta: “pero te faltó pegarle en todo... que no se vean los colores ni las letras”.</p> <p>Después un niño dice: “yo ya maestra...”, y una niña fatigada: “yo también ya terminé maestra”, la maestra guarda los faroles, el niño dice: “¡ya se llevan nuestro farol!” (Como vemos hay aquí una fase de intensificación del trabajo, lo que</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10:22	<p>Maestra: <i>Si, pero no se paren, yo sólo voy a ver gorritos de enanito</i></p> <p>Santiago 1: <i>Maestra yo ya acabé</i></p> <p>Maestra: <i>Pero te faltó pegarle en todooo todo que no se vean los colores ni las letras</i></p> <p>Niño: <i>Yo ya maestra, yo ya maestra</i></p> <p>Niña: (En un tono de voz que denota fatiga) <i>yo también ya terminé maestra</i></p> <p>Niño: <i>¡Ya se llevan nuestro farol!</i> (la maestra tiene en la mano dos faroles, se dirige a otro espacio del salón y en una parte cerca del techo los coloca)</p> <p>Niño: <i>Porque ya acabamos, vamos a recoger</i> (el niño imita la frase que la maestra dice en algunos momentos)</p> <p>Niño: <i>Llegó el final del juego</i> (*)</p> <p>Lucio: <i>¿Maestra vamos a comer con los chiquitos?</i></p> <p>Andrés: <i>¡Yyy que bueno, que bueno!</i></p> <p>(Los niños en su mayoría terminan sus trabajos, se incorporan al espacio de juegos, ayudan o juegan con los materiales y juguetes. Algunos hacen acciones como de animales que transportan los materiales del salón para acomodarlos.</p> <p>Ingrid se acerca y pide a la observadora ayuda para enrollar una cinta.</p> <p>La maestra realiza actividades de ayuda a los niños que están en las mesas, también recoge algunos materiales que encuentra a su paso mientras lleva a guardar los trabajos terminados)</p> <p>Maestra: <i>Don susurro</i>, (les dice a algunos niños que están hablando en voz alta) <i>Nicolás</i> (*) <i>y la</i></p>	<p>implica que la maestra use las advertencias)</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Imitar al maestro)</p> <p>Un niño habla e imita a la maestra: “porque ya acabamos, vamos a recoger”, otro niño canta como lo hace la maestra: “llegó el final del juego...”</p> <p>RAA. Relación alumno y alumno (Conversaciones de los niños)</p> <p>Lucio pregunta: “¿maestra vamos a comer con los chiquitos?”, Andrés se alegra: “¡... que bueno!”... (continúan la conversación)</p> <p>EM. Estrategias del maestro (Organizar a los niños para cambio de actividad)</p> <p>Los niños... se incorporan al espacio de juegos, ayudan o juegan con los materiales y juguetes. Algunos hacen acciones como de animales que transportan los materiales del salón para acomodarlos.</p> <p>RO. Relación campo y observadora (Conversaciones con la observadora)</p> <p>Ingrid se acerca y pide a la observadora ayuda para enrollar una cinta.</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>oruga está viendo que niño es el que usa sus manos para levantar</i></p> <p>Andrés: (Esta plática continúa de una que empezaron los niños momentos antes) <i>¡qué bueno que vamos a comer con los peeequeños!</i></p> <p>Lucio: <i>A mi no me gusta comer con los pequeños</i></p> <p>Andrés: <i>¡ Y qué importa!</i></p> <p>Lucio: <i>Es que un día en el recreo con los pequeños (*) estábamos jugando (*) y es que corrí mal, y él le fue a decir a la maestra</i></p> <p>Maestra: (Ayuda un niño que está junto a ella) <i>tienen que ponerle resistol, a ver esto tiene que estar forrado (señala la parte del trabajo). Don susurro tiene que estar en nuestra boca (se dirige a los niños que hacen sonidos de animales mientras levantan los materiales del salón), don susurro está en la boca de los animalitos</i></p> <p>Niño: <i>Maestra ya terminé</i></p> <p>Maestra: <i>¿ya?</i></p> <p>Nicolás: <i>Maestra este Juan Pablo me dijo ¡Hola vaquita!</i></p> <p>Maestra: <i>A ver sólo va haber animalitos que levanten. Nicolás te quitas la canasta de ahí que se va a romper (el niño lleva una canasta en la cintura). Te la quitas porque se puede romper, la puedes llevar en otro lugar donde no se rompa</i></p> <p>(La maestra acomoda los trabajos y los sube. Termina de recoger los materiales de la mesa)</p> <p>Maestra: <i>A ver esos animalitos ayudan, ayudan los animalitos. Vayan a levantar animalitos, vayan a levantar (los niños levantan los materiales, otros juegan, Andrés descansa acostado en una mesa)</i></p> <p>Maestra: <i>A ver Juan Pablo y Carlos, la oruga quiere ver que tú ayudaste a levantar</i></p>	<p>(Frases animistas)</p> <p>La maestra advierte a los niños: “don susurro, Nicolás... la oruga está viendo que niño es el que usa sus manos para levantar”</p> <p>Nuevamente la maestra advierte: “don susurro tiene que estar en nuestra boca, don susurro está en la boca de los animalitos”</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Acusaciones)</p> <p>Nicolás acusa aun niño: “maestra este Juan Pablo me dijo ¡hola vaquita!”, la maestra advierte: “a ver sólo va haber animalitos que levanten. Nicolás te quitas la canasta de ahí... te la quitas porque se puede romper, la puedes llevar en otro lugar donde no se rompa”</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Frases animistas)</p> <p>La maestra dice: “a ver Juan Pablo y Carlos, la oruga quiere ver que tú ayudaste a levantar”</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Maestra: <i>Perrito ayuda a levantar por favor (le dice a Nicolás, él le pide a la maestra le aviente un dulce para que pueda seguir ayudando). Te voy a dar una golosina mágica, sabes que magia va hacer, la magia de que tus patitas van a levantar muchas cosas</i></p> <p>(Los niños se acercan por otras golosinas, la maestra juega con ellos)</p> <p>Niños: <i>¡Yo también quiero una golosina! ¡a recoger!</i></p> <p>Maestra: <i>Van hacer la magia de que levanten muchas cosas</i></p> <p>Niños: <i>¡Más golosinas, golosinas!, ¡yo también!</i></p> <p>Niña: <i>Maestra es que anda asustando Kin, asustar feo como tigre</i></p> <p>Maestra: <i>Los tigres que aquí estén se van a ir al zoológico</i></p> <p>Kin: (Parece nervioso y mientras la maestra habla se va a otro espacio del salón para esconderse y dice a sus compañeros) <i>¡no estoy asustando a nadie!</i></p> <p>Santiago: <i>Yo no soy Kigre (sic,) soy un dinosaurio</i> (Santiago se adelanta a una posible acusación de sus compañeros)</p> <p>Niña: <i>Maestra Kin es un tigre</i></p> <p>Kin: <i>No yo estoy levantando</i></p> <p>Maestra: <i>Pero estás asustando también Kin, estás asustando</i></p> <p>Kin: <i>Yo no estoy asustando a nadie</i></p> <p>Maestra: <i>Kin no está haciendo efecto el dulce que te dí, a es que a ti no te dimos golosina, tal vez por eso no estás + (interrumpe Kin)</i></p>	<p>La maestra pide: “perrito ayuda a levantar por favor. Te voy a dar una golosina mágica... la magia de que tus patitas van a levantar muchas cosas”</p> <p>Los niños juegan: “¡yo también quiero una golosina! ¡a recoger!”, la maestra dice: “van hacer la magia de que levanten muchas cosas”, los niños juegan: “¡más golosinas...!, ¡yo también!”</p> <p>RMA. Relación alumno y alumno (Continúan acusaciones)</p> <p>Una niña acusa: “maestra es que anda asustando Kin... como tigre”. La maestra advierte: “los tigres que aquí estén se van a ir al zoológico”</p> <p>Kin escucha a la maestra y se esconde, dice a sus compañeros: “¡no estoy asustando a nadie!” (continúan con esta serie de acusaciones después, se unen otros niños)</p> <p>Una niña simula dar golosinas a Kin: “golosinas para que recojas”</p> <p>Una niña se queja: “maestra me asustó el dinosaurio”, la maestra advierte: “a ver dónde está el dinosaurio”. Kin aprovecha para salvarse: “él es y yo las estoy defendiendo”</p> <p>Yoendy continúa con las acusaciones: “maestra este Carlos dice que es Tiranosaurio Rex y nos quiere matar, dice que va...”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Kin: <i>Si, Tamara no me quiso dar</i> (Kin no pide dulce a la maestra sino a su compañera Tamara)</p> <p>Niña: <i>Golosinas para que recojas</i> (juega y simula dar golosinas a Kin)</p> <p>Niña: <i>Maestra me asustó el dinosaurio</i></p> <p>Maestra: (Con voz tranquila) <i>A ver dónde está el dinosaurio</i></p> <p>Kin: (Acusa a Santiago) <i>él es y yo las estoy defendiendo</i></p> <p>Maestra: (*), <i>esos animalitos van a ir al zoológico, y van a tener</i> (*), <i>se sientan aquí</i>, (les dice a Kin y Santiago que se sienten en el área del recibidor) <i>cuando tengan ganas esos animales de ir a ayudar tal vez puedan ir</i> (*)</p> <p>Yoendy: <i>Maestra este Carlos dice que es Tiranosaurio Rex y nos quiere matar, dice que va</i> +</p> <p>Maestra: <i>Todos los animales son buenos y cariñosos</i></p> <p>Kin: <i>Nico dijo que</i> (*) <i>y no lo quiere repartir</i></p> <p>Maestra: <i>A ver a todos los animalitos</i> +</p> <p>Nicolás: <i>Pero le dije a Valeria</i> (*) <i>y yo reparto</i></p> <p>Maestra: <i>Pero él también Nicolás</i></p> <p>Maestra: <i>A ver Andrés ven a ayudarme, por favor</i></p> <p>Andrés: <i>¿A qué?</i></p> <p>Maestra: <i>A limpiar la mesa</i></p> <p>Maestra: <i>Andrés aquí</i> (señala las mesas, parece que el niño lo hace sin ganas)</p> <p>Maestra: <i>A ver hay que recoger</i> (les dice a los niños que juegan), <i>a ver estos animalitos ya están ayudando</i></p>	<p>EM. Estrategias del maestro (Selección de niños)</p> <p>La maestra pide: “a ver Andrés ven a ayudarme, por favor”, Andrés cuestiona: “¿a qué?”, la maestra dice: “a limpiar la mesa”, “Andrés aquí” [Andrés como vemos en otras observaciones ayuda con frecuencia a la maestra. Andrés es hijo de una maestra que trabaja en la primaria]</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10:33	<p>(Los niños recogen materiales, la maestra dice en dónde colocar algunos que no están en su lugar, indica a algunos niños tareas específicas)</p> <p>Maestra: <i>A ver perrito, te falta esto, con cuidado, esto no va aquí</i> (se traslada de un lugar, habla sobre las tareas por hacer)</p> <p>Maestra: <i>Ven perrito ven, perritos vengan ayudar con las telas, que ya caracolito se quiere ir a dormir</i></p> <p>(Los niños se acercan, Ingrid se acerca otra vez con la observadora y pide le ayude, luego se acerca Tamara y ayuda)</p> <p>Nicolás: (Se acerca a la observadora y pregunta) <i>mira Gisela él lo hace con dos y yo puedo con una</i> (levanta una silla con una mano)</p> <p>Kin: <i>Yo también con una</i></p> <p>Niña: <i>Maestra el alacrán me picó, o lo que sea me picó</i></p> <p>Maestra: <i>A ver los salvajes se van al zoológico</i></p> <p>Nicolás: <i>¡Teelas dobladas para guardaar!</i> (Lleva una carriola y pone las telas que los niños le dan para llevarlas a su lugar) <i>¡Cosaaas pesaaadas de tela dobladas para guardar!</i> (Nicolás discute con Andrés)</p> <p>Maestra: <i>¿Qué pasó?</i></p> <p>Andrés: <i>Es que Nicolás quiere que le pongamos ahí nuestras telas y nosotros no queremos</i></p> <p>Maestra: <i>A ver sin correr los animalitos</i></p> <p>Maestra: <i>Nicolás, ya vamos a poner la carriola en su lugar</i></p> <p>Niño: <i>Ya vamos a comer</i></p> <p>(Los niños van con la maestra al espacio del</p>	<p>RO. Relación campo y observadora (Conversaciones con la observadora)</p> <p>Ingrid se acerca otra vez con la observadora y pide le ayude</p> <p>Nicolás comenta a la observadora: “mira Gisela él lo hace con dos y yo puedo con una”, levanta una silla con una mano, Kin dice: “yo también con una”</p>
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10:55	<p>recibidor. La maestra ayuda a algunos niños, les pone los zapatos. Después la maestra mueve las mesas a otro espacio del salón, la observadora ayuda. Al terminar la maestra pide a la observadora apoyo para poner el mantel y las servilletas.</p> <p>Cuando termina pide ayuda para poner el mantel de la maestra “Mr”. Llega de la calle la Sra. “Gl”, quién es la persona que ayuda a las labores domésticas en la escuela, y juntas terminamos de hacer la actividad</p> <p>La maestra con los niños en el recibidor cantan, mientras cantan, la maestra ayuda a poner y amarrar las agujetas a algunos niños)</p> <p>Maestra y niños: <i>¡ Un ratón, ton ton ton ton se encontró a Martín tin tin bajo un botón ton ton hay que chiquitín tin tin este ratón ton ton ton!</i></p> <p>Maestra: (La maestra dice algunas calaveras) <i>¡Cuando la muerte llamó a Tamara (*)!</i></p> <p>(Mientras la maestra dice las calaveras, la observadora ayuda a la maestra “M” a colocar las sillas y observa que la maestra Verónica tapa con su mano la boca a Nicolás, él se voltea y se enoja, Nicolás parece enojado. Nicolás le dice algo a la maestra. La maestra dice “¡yaaa!” enojada)</p> <p>Maestra: (La maestra dice algunas calaveras, entre ellas) <i>¡ Estaba Nicolás hablando tan fuerte, que llegó la tilica y le dijo, yo te llevo al panteón para que ahí (*) tan fuerte! (los niños ríen). ¡Estaba Carlos un día comiendo una sandía cuando llegó la huesuda y le dijo, conmigo te llevo hasta el otro río!</i></p> <p>Lucio: (Acercas de las calaveras) <i>¿de qué se trata eso, de chiste o de qué?</i></p> <p>Kin: <i>Pues de miedo</i></p>	<p>EM. Estrategias del maestro (Canto para organizar)</p> <p>La maestra y los niños cantan: “¡un ratón...!”</p> <p>EM. Estrategias del maestro (Canto de contenido)</p> <p>La maestra dice algunas calaveras: “¡cuando la muerte llamó a Tamara...!”</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Actitudes que denotan mal humor del maestro)</p> <p>(Mientras la maestra dice las calaveras, la observadora ayuda a la maestra “M” a colocar las sillas y observa que la maestra Verónica tapa con su mano la boca a Nicolás, él se voltea y se enoja, Nicolás parece enojado. Nicolás le dice algo a la maestra. La maestra dice “¡yaaa!” enojada)</p> <p>La maestra continúa con las calaveras: “¡estaba Nicolás hablando tan fuerte...!”</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Maestra: <i>Son calaveras</i></p> <p>Andrés: <i>De vampiro</i></p> <p>Maestra: <i>A ver pero no estamos hablando de vampiros, estamos hablando del día de muertos</i></p> <p>(La maestra dice calaveras a los niños y pide a dos niños que vayan a lavarse las manos)</p> <p>Maestra y niños: (Cantan otra melodía. La maestra coloca a Santiago enfrente de ella, y mueve las manos del niño) <i>¡Lluvia y hojas caeen ya, pero aquí en mi corazón la luz del sol me alumbraráaa, mmmmmm.</i></p> <p><i>Por el bosque cabalgué hojas secas encontré de tan mágico color que una corona me trencé, mmmmm.</i></p> <p><i>Plantas y criaturas vi se preparan a dormir el fuego en mi corazón se presta ya a resurgir, mmmmm.</i></p> <p>Kin: <i>Así no iba</i> (ríe con Andrés)</p> <p>Maestra y niños: (Continúan la canción)</p> <p><i>¡Plantas y criaturas vi se preparan a dormir y el fuego en mi corazón se apresta ya a resurgir, mmmmmm!</i></p> <p>(La maestra envía a otros niños al baño, después cantan y hacen mímica)</p> <p>Maestra y niños: (Dicen una rima y hacen movimientos con las manos) <i>juno es el dedo que apunta al sol, dónde está el sol, (los niños responden y señalan “allá”), dos son los cuernos del caracol, tres son las patas de un banco fuerte, cuatro arbolitos rodean una fuente,</i> (cuando los niños regresan del baño, la maestra</p>	<p>Lucio pregunta acerca de las calaveras: “¿de qué se trata eso, de chiste o de qué?”, Kin dice: “pues de miedo”. La maestra interviene: “son calaveras”, Andrés agrega: “de vampiro”. La maestra advierte: “a ver pero no estamos hablando de vampiros, estamos hablando del día de muertos”</p> <p>La maestra pide a dos niños que vayan a lavarse las manos</p> <p>EM. Estrategias del maestro (Canto para organizar)</p> <p>La maestra coloca a Santiago enfrente de ella, y mueve las manos del niño, mientras maestra y niños cantan: “¡lluvia y hojas caen...!”</p> <p>Kin ríe de la interpretación de la canción: “así no iba”</p> <p>La maestra y los niños continúa la canción: “¡plantas y criaturas vi...!”</p> <p>EM. Estrategias del maestro (Canto para organizar)</p> <p>La maestra y los niños dicen una rima, hacen movimientos con las manos: “¡juno es el dedo...!”</p> <p>La maestra advierte a Kin, al parecer</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

11:05	<p>envía a otros niños al baño) <i>cinco soldados muy bien formados o cinco ratones muy asustados, seis pollos comen ajonjolí, siete sopas flotan en mi plato así, ocho son patas de araña, nueve abejitas hacen miel y cera,</i> (interrumpe la maestra “<i>Kin no es para molestar a los demás</i>”), <i>diez son palomas que de un solo vuelo bajan del tejado hasta el suelo y suben y bajan y vuelven a bajar y ahora las manitas se van a descansar!</i></p> <p>Maestra y niños: (Cantan) <i>¡Caeeen y caeeen las hojas amarillas y las rojas y el árbol no tieene más han caíido todas!</i></p> <p>Maestra: <i>A ver escuchen, pongan atentos sus oídos para que escuchen. No digan otra cosa, ¡hey ya no estás jugando, ya Juan Pablo!</i></p> <p>(Salen los niños de primero con la maestra “Mr” a la parte de afuera , atraviesan el recibidor que es el lugar en dónde están los niños de segundo con la maestra “V”. Se paran frente a la ofrenda)</p> <p>Maestra: <i>Recogen sus pies para que pasen los niños</i></p> <p>Maestra “Mr”: <i>Se fijan dónde van pisando, con cuidado porque si no se van a caer</i></p> <p>(Terminan de salir los niños pequeños del grupo de la maestra “Mr”, la maestra “V” llama a los niños por su nombre y se colocan frente a la ofrenda, los coloca en un lugar específico)</p> <p>Maestra: <i>No pises las plantas Nicolás, todos han tenido mucho cuidado de no pisar las plantas</i></p> <p>Nicolás: <i>El que tiene más azúcar es el mío maestra</i></p> <p>Maestras y niños: (Cantan al unísono) <i>¡Ya te vide calaveeera, con tu diente y una mueeela saltando como una pulga que tiene barriga lleeena</i></p> <p><i>Ya te vide calaveeera,</i></p>	<p>el niño utiliza la rima para hacer otros movimientos: “Kin no es para molestar a los demás”</p> <p>La maestra y los niños cantan: “¡caen y caen las hojas...”</p> <p>AE. Actividades escolares (Festividad)</p> <p>(Salen los niños de primero con la maestra “Mr”, atraviesan el recibidor. Se paran frente a la ofrenda)</p> <p>EM. Estrategias del maestro (Canto de contenido)</p> <p>Las maestras y niños cantan: “¡ya te vide calavera, con tu diente y una muela...!”</p> <p>Una niña sugiere: “ahora la de yo te vide”</p>
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>quieres venir a la escueeela tocando tu linda flautaaa que es todita de madera</i></p> <p><i>Ya te vide calaveeera, quieres venir a la escueeela con crayoolas de colores Y tu bolsa de labooores!</i></p> <p>Niña: <i>Ahora la de yo te vide</i></p> <p>Maestras y niños:</p> <p><i>¡Yo te vide, vide, vide calavera vera vera vera con tu diente diente diente y una muela muela muela</i></p> <p><i>Yo te vide vide vide que bailabas abas abas y tus huesos huesos huesos te temblaban aban aban</i></p> <p><i>Calavera vera vera ya no comas comas y aunque lo hagas hagas hagas ya no engordes gordes gordes!</i></p> <p>Maestra "M": <i>¡Muy bien, todos vamos a ver que linda está la ofrenda, con los panes, las frutas +!</i></p> <p>Niño: <i>Yo no veo nada</i></p> <p>Maestra Mónica: <i>Vamos a volver a pasar para que lo vean; las flores que lindo color tienen las flores, después vamos ir caminando para que la vean, todos lo van a ver, siiii</i></p> <p>(La maestra "Mr" se coloca a un lado de la ofrenda, entrega a los niños pan o fruta, los agarra de la mano y ayuda para que suban las escalera, la maestra "M" les recibe en el interior y coloca las cosas en una mesa, después indica a los niños que se sienten en el espacio del recibidor. La maestra "V" atrás de los niños observa, después canta)</p>	<p>Las maestras y los niños cantan: "¡yo te vide, vide , vide, calavera vera vera...!"</p> <p>La maestra "Mr" se coloca a un lado de la ofrenda, entrega a los niños pan o fruta, los agarra de la mano y ayuda para que suban las escalera, la maestra "M" les recibe en el interior y coloca las cosas en una mesa, después indica a los niños que se sienten en el espacio del recibidor. La maestra "V" atrás de los niños observa, después canta</p> <p>La maestra dice: "dijimos de dos en dos, ahora vayan para allá sin pisar las plantas"</p> <p>EM. Estrategias del maestro (Canto de contenido)</p> <p>La maestra canta, los niños se unen a ella: "¡calavera vete al monte no señora porque espanto...!"</p> <p>La maestra y los niños cantan: "¡estaba la media muerte sentada en un carrizal"</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Maestra: <i>Dijimos de dos en dos, ahora vayan para allá sin pisar las plantas</i></p> <p>Maestra: (Empieza a cantar y los niños se unen a ella) <i>¡Calavera vete al monteee no señora porque espantooo pues a donde quieres irte yo señora al camposantooo</i></p> <p><i>Calavera vete al río no señora tengo frío pues a dónde quieres irte yo señora con mi tíooo</i></p> <p><i>Calavera vete al cielo no señora pues no vuelooo pues adónde quieres irte yo señora con mi abuelooo!</i></p> <p>(Mientras la maestra “V” canta con los niños, la maestra “Mr” entrega a algunos niños las cosas de la ofrenda, ellos las llevan con la maestra “M” y después se van al recibidor, esperan a los otros niños)</p> <p>Maestra y niños: (Cantan) <i>¡Estaba la media muerte sentada en un carrizaaal comiendo tortilla dura para poder engordar!</i></p> <p>(Los niños terminan de entrar, esperan en el recibidor, las maestras cantan una canción y se van a los lugares de las mesas. Los niños se forman, las maestras asignan los lugares. Sobre las mesas están los platos y vasos, hay vasos con flores de cempazúchitl.</p> <p>La maestra “V” coloca otra silla en las mesas con lo niños e invita a la observadora pasar a la mesa.</p> <p>La maestra “M” recorre los lugares de los niños y sirve el té en los vasos. Las maestras “Mr” y “V” cortan el pan y piden a dos niños entreguen a los demás. Los niños platican sobre los panes de</p>	<p>RO. Relación campo y observadora (Conversaciones con la observadora)</p> <p>La maestra “V” coloca otra silla en las mesas con los niños e invita a la observadora pasar a la mesa</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>muerto, la fruta. Algunos niños esperan en silencio sus alimentos)</p> <p>Maestra: (Canta) <i>¡ Noos tomamos de las manoos, nos tomamos de las manoos!</i> (los niños, la maestra y observadora se toman de las manos)</p> <p>(Aunque están juntos en el mismo salón, las mesas dividen ambos grupos. Nicolás no quiere dar la mano a sus compañeros)</p> <p>Maestra: <i>Te retiras de la mesa, te retiras de la mesa, te retiras de la mesa</i> (estas frases denotan molestia de la maestra. Nicolás con las manos cruzadas y enfadado, agacha la cabeza)</p> <p>Maestras y niños: (Dicen a coro) <i>¡ Con cada bocado de tu ser, con cada bocado de tu pan, piensa en el sol que por amor a la (*), buen provechooo! ¡Buen provechooo!</i></p> <p>(La maestra “V” habla en voz baja con Nicolás)</p> <p>Maestra: <i>Nicolás escucha, es hora de desayunar y no de hablar, no le hables así a la maestra</i></p> <p>Niño: <i>¡Vamos a comer con la mano!</i></p> <p>Maestra: <i>Si, con la mano</i></p> <p>(La maestra termina de servir el pan de muerto)</p> <p>Maestra: <i>Se oye mucho ruido con las bocas, cerrada la boca para masticar</i></p> <p>Nicolás: <i>Mi pan es el que tiene más azúcar, el mío es el que tiene más azúcar</i></p> <p>Maestra: <i>Ni uno es más, todos son iguales</i></p> <p>11:30 (Los niños desayunan, algunos niños piden más pan a la maestra. Cuando la mayoría del grupo termina, la maestra les dice que levanten sus platos y vasos y vayan al recibidor. Ella se queda con algunos niños en las mesas, después se va con los niños al recibidor. Cuando algunos</p>	<p>AE. Actividades escolares (Ritual)</p> <p>La maestra canta: “¡nos tomamos de las manos...!”</p> <p>Las maestras y niños dicen a coro antes de iniciar el desayuno: “¡con cada bocado de su ser... buen provecho!”</p> <p>RMA. Relación maestro y alumno (Sanciones)</p> <p>Nicolás no quiere dar la mano a sus compañeros; la maestra sanciona: “te retiras de la mesa...”</p> <p>La maestra Verónica habla en voz baya con Nicolás; la maestra advierte al niño: “Nicolás escucha, es hora de desayunar y no de hablar, no le hables así a la maestra”</p> <p>Un niño comenta: “¡vamos a comer con la mano!”, la maestra afirma: “sí con la mano”</p> <p>RMA. Estrategias del maestro (Ambigüedad)</p> <p>Cuando la mayoría del grupo termina, la maestra les dice que levanten sus platos y vasos y vayan al recibidor. Ella se queda con algunos niños en las mesas, después se va con los niños al recibidor. Cuando algunos niños le informan que terminan, ella dice que sólo ve gorros de enanito. Los niños</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>niños le informan que terminan, ella dice que sólo ve gorros de enanito. Los niños que están en las mesas no lo hacen excepto Ichel. La maestra voltea dos veces a ver al lugar en dónde está Ichel con sus manos formando el gorro de enanito, espera que la maestra le permita levantarse y la maestra no lo nota. Ichel es la única con gorrito en las mesas, la maestra está con los niños en el recibidor, después de un rato ve a Ichel y le permite levantarse)</p>	<p>que están en las mesas no lo hacen excepto Ichel. La maestra voltea dos veces a ver al lugar en dónde está Ichel con sus manos formando el gorro de enanito, espera que la maestra le permita levantarse y la maestra no lo nota. Ichel es la única con gorrito en las mesas, la maestra está con los niños en el recibidor, después de un rato ve a Ichel y le permite levantarse</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------