



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LA PRÁCTICA DOCENTE PREESCOLAR
ANTE LA DANZA Y LA MÚSICA: UN
ACERCAMIENTO A LAS HISTORIAS DE
VIDA DE LAS EDUCADORAS.**

TESIS DE MAESTRÍA

QUE PRESENTA:

AIDE ANGELES GARCÍA

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON LINEA
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. VICTORIA EUGENIA MORTON GÓMEZ

México, D. F.

Octubre, 2007

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**LA PRÁCTICA DOCENTE PREESCOLAR
ANTE LA DANZA Y LA MÚSICA: UN
ACERCAMIENTO A LAS HISTORIAS DE
VIDA DE LAS EDUCADORAS.**

TESIS ELABORADA EN COLABORACIÓN CON EL
CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO 1. TRAYECTORIA DEL PROYECTO	10
1.1. Planteamiento. Mi trayectoria como punto de partida hacia el objeto de estudio	10
1.2. Perspectiva metodológica.....	19
1.2.1. La experiencia y las historias de vida como generadoras de conocimiento.....	24
1.2.2. Los sujetos de estudio.....	28
1.2.3. Instrumentos y procedimientos	31
1.3. Ejes conceptuales / Aproximaciones o tendencias teóricas.....	35
CAPÍTULO 2. REFERENCIA EXPERIENCIAL ESTÉTICO-ARTÍSTICA DE LAS EDUCADORAS A TRAVÉS DE SUS HISTORIAS DE VIDA. RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA.....	48
2.1. Mi travesía por los recuerdos y las memorias. Relato y creación narrativa del yo.....	49
2.1.1 De la infancia y la adolescencia. Eterno punto de partida.....	50
2.1.2. El bachillerato y la formación docente inicial. Incubación del arte y la educación como procesos convergentes.....	59
2.1.3. La actuación como educadora. Al encuentro de un estilo de docencia en el nivel preescolar.....	66
2.2. La historia de Mónica, una educadora inquieta y abierta al cambio.....	74
2.2.1. La música, los bailes y las danzas durante la infancia y la adolescencia.....	75
2.2.2. La danza y la música como experiencias contradictorias en la formación docente inicial.....	82
2.2.3. La profesión de Educadora en marcha: una construcción constante.....	87
2.3. La historia de Ixtlixochitl, un recorrido entre el arte y la educación.....	99
2.3.1. Infancia y adolescencia, una puerta a la experiencia estético-artística.....	100

2.3.2. Formación docente inicial, el arte y la docencia como opciones confortables... 111

2.3.3. Práctica docente en el nivel preescolar, logros y decepciones..... 116

CAPITULO 3. LA RESONANCIA DE LAS EXPERIENCIAS DANCISTICAS Y MUSICALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA Y EL ESTILO DOCENTE DE LAS EDUCADORAS.....125

3.1. Educación artística, práctica y estilo docente..... 125

3.2. La danza y la música en el contexto escolar y extraescolar..... 131

3.2.1. Elementos limitantes y elementos favorecedores de experiencias estéticas y artísticas..... 144

3.2.1.1. La influencia de los otros 147

a) la familia 147

b) los docentes 153

c) los pares 158

d) espacios, situaciones y objetos 161

3.3. Manifestaciones experienciales de la danza y la música en el acontecer de las educadoras 172

3.3.1. Momentos privilegiados. La danza y la música como experiencia estética..... 173

3.3.2. Una forma de conocimiento. La danza y la música como experiencia cognitiva..... 177

3.3.3. Consonancia artístico-educativa. La danza y la música como experiencia pedagógica..... 183

REFLEXIONES FINALES 196

ANEXOS 205

I. Guiones de entrevista 205

II. Transcripciones de entrevistas 208

BIBLIOGRAFÍA 239

AGRADECIMIENTOS

Detrás de este trabajo, se encuentran personas, situaciones e instituciones, que con su influencia, han hecho posible el acontecer de un proceso iniciado desde mi intención por cursar los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo, hasta el desarrollo y consumación del contenido que aquí presento. Ante la dificultad de incluir a todos y cada uno de quienes con su presencia y acompañamiento, han contribuido a mi reconocimiento y formación como persona y como profesional, agradezco de manera expresa a los maestros, compañeros y familiares que han compartido conmigo realidades sociales, intelectuales y afectivas que ahora me integran.

Agradezco sinceramente a la maestra Victoria Morton, mi asesora, por su apoyo y comprensión a lo largo del proceso, por creer en mí y brindarme la confianza para aventurarme, transformar, construir e ir siempre adelante. Manifiesto también, mi admiración y agradecimiento a los docentes que con su ser y hacer, han sido ejemplo e inspiración durante mi trayectoria, gracias a Guadalupe Pelcastre y Beatriz Suárez, quienes me auguraron lo que ahora soy; a Miguel Loaiza, Brisa Rossell y Guillermo Espínola, por permitirme descubrir el arte y transformar con éste mi vida; a Tere Ramírez, Carlos Pimentel, Blanca Perla Carrasco, Mauricio Martínez, Víctor Mendoza, Cecilia y Mónica Alonso, porque con su trascendente labor en mi formación docente inicial y continua, han fortalecido mi desempeño artístico y docente.

Mi experiencia académica e investigativa se ha visto enriquecida de manera importante, por las aportaciones de los docentes en la Universidad Pedagógica Nacional y en el Centro Nacional de las Artes, instituciones en las que cursé los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de Educación Artística, y en donde además, tuve el apoyo de CONACYT. Agradezco francamente, la guía, sugerencias y experiencias propiciadas para construir y reorientar este trabajo, a Carlos Cañedo, José Antonio Robles, Alma Dea Cerdá, Adelina Castañeda, Hilda Islas y Alejandra Ferreiro. Mi especial reconocimiento a María Bertely Busquets, por la lectura y comentarios realizados durante las primeras etapas de este proyecto.

Gracias a la Fundación Roberto Plan Inchausti, por haber suscitado en mí valores sociales y profesionales, así como un sentido de superación constante. Agradezco considerablemente la

labor de Rosario Fernández, quien ha sido promotora y testigo de muchos de mis logros profesionales y personales, además de darme la oportunidad de contribuir con mi experiencia y propuestas, a la formación de estudiantes pertenecientes a diversas instituciones de nivel superior.

Me enorgullezco de ser parte del Conjunto Folclórico Magisterial, organización a la que valoro y agradezco, por las oportunidades de expresión y disfrute, por ser parte de mi proyecto de vida y hacer de la danza una forma especial de relación y conocimiento.

Fue para mí un placer, compartir el trayecto de la Maestría, con compañeros siempre dispuestos a apoyarme, escucharme y comprenderme. Agradezco de manera muy especial a mis ya grandes amigos, Antonio Linares, Leti Calva, Amanda Pacheco y Lorena Aranda, quienes han sido muchas veces cómplices y confidentes. Haber conllevado angustias, gustos, anécdotas, desánimos y satisfacciones, hizo del proceso algo trascendente, no sólo en el plano académico, sino también en el plano emocional.

Hago manifiesto también, el reconocimiento hacia mis compañeras educadoras, quienes como colegas, han contribuido a la construcción de mi práctica docente. Gracias a Georgina Herrera, Verónica Rodas, Susana Hernández y Gabriela Gómez, por las posibilidades de complementarnos mutuamente al compartir nuestras capacidades y cualidades, y por alentar mis aspiraciones de superación. Mi siempre profunda gratitud, para Nallely de la Vega, quien con su amistad enriquece mi acontecer.

Por supuesto, gracias a las educadoras que colaboraron en este proyecto al externar y compartir sus experiencias de vida, gracias por su tiempo y su confianza a Mónica Tapia y a Ixtlixochitl Contreras, quienes son parte substancial del trabajo realizado. Agradezco asimismo a Quetzalli Vázquez, por su participación en la primera etapa del trabajo de campo.

Finalmente, agradezco de manera invaluable el sustento que representan mis padres, mis hermanas y mi esposo, Esteban, a quien agradezco su amorosa compañía, así como su paciencia y disposición para facilitarme el proceso de construcción de este trabajo. Gracias por ser mi fortaleza y alentar siempre mis propósitos y expectativas.

INTRODUCCIÓN

El campo de la educación artística es un fenómeno complejo en el que se ven involucrados procesos educativos y artísticos, así que al pretender acercarme a dichos procesos con una intención reflexiva e indagatoria, me enfrenté con una trama de incertidumbres, relaciones, posturas y planteamientos; lo cual implicaba la necesidad de tomar un rumbo determinado que guiara mis inquietudes y propósitos como sujeto investigador no externo, sino involucrado tanto en el ámbito educativo, desde mi situación como educadora en el nivel preescolar, como en el ámbito artístico a partir de mi experiencia con diferentes lenguajes artísticos.

El rumbo que tomé para acceder al fenómeno de la educación artística en la educación preescolar, fue entonces el de un proceso de carácter cualitativo e interpretativo, lo que trajo consigo desafíos, inquisiciones y también satisfacciones, al permitirme focalizar situaciones clave y develar significados substanciales como contribución al conocimiento social.

Desplegar los conceptos, ideas, experiencias, relatos e interpretaciones derivadas de este trabajo de investigación, implicó para mí una ardua construcción que tenía que hallar un orden, para dar cuenta del proceso por el que transité, desde la construcción de un objeto de estudio, hasta la aportación de categorías específicas dentro del campo de la educación artística en la práctica docente del nivel preescolar. De este modo, desarrollé en tres capítulos la exposición del proceso y los resultados de la indagación.

El primer capítulo constituye un recorrido por mis posicionamientos como educadora que pretende incursionar en el ámbito de la investigación educativa, y es entonces que mi propia práctica aparece como motivo para indagar respecto a la relación entre educación artística y práctica docente. Concreto así, un objeto de estudio como son las experiencias en torno a los lenguajes artísticos, como parte de las trayectorias de vida de las educadoras, y específico en el proceso, la danza y la música como los lenguajes a focalizar. La relación entre las experiencias dancísticas y musicales con la práctica docente preescolar, condujo a cuestionarme de manera más específica, en torno a la influencia de tales experiencias en el desarrollo de un estilo docente.

Planteo posteriormente la construcción de un enfoque metodológico acorde al objeto de estudio, con lo que accedo a la perspectiva etnosociológica, desde la cual las historias de vida como metodología particular y los relatos de vida como instrumento específico, constituyen el marco principal de referencia, con el cual me involucré en el trabajo de campo. La experiencia y la narrativa las expuse entonces, como formas posibles en la generación de conocimiento, al considerar que lo que expresan los maestros es producto de su pensamiento, no sólo como proceso cognitivo individual, sino como producto social y cultural construido en situaciones determinadas (Mercado, 2002).

Como parte de la perspectiva metodológica, describo también a los sujetos que formaron parte del estudio y cómo llegaron a ser partícipes de éste, las circunstancias de los encuentros, los instrumentos empleados y los procedimientos desarrollados. Fue así que el manejo de relatos de vida, me condujo a la entrevista narrativa propuesta por Bertaux (1997), como el principal instrumento para propiciar la descripción, bajo la forma narrativa de una experiencia vivida, lo que me permitió orientar los relatos de vida, hacia la forma de “relatos de prácticas en situación”, así como reconstituir y entrelazar testimonios subjetivos por naturaleza, para desplegar conocimientos sociológicos objetivos.

A partir de la transcripción y clasificación de las entrevistas y de textos aportados por las educadoras, identifiqué etapas, experiencias, personajes, influencias y sucesos clave, con lo cual pude proceder a una reconstrucción narrativa de las trayectorias de vida y reubicar los datos obtenidos en un orden diacrónico, basado en indicios descriptivos y explicativos propuestos por los sujetos. Reconstruir los testimonios narrativamente, me permitió distinguir relaciones y procesos engendrados en los fenómenos a los que se hacía alusión, lo que facilitó el acceso a un nivel de análisis comprensivo, en el cual pude movilizar mis recursos interpretativos y procurar una vinculación teórica-práctica entre los significados descubiertos y las tendencias teóricas expuestas, lo que permitió el surgimiento de cualidades particulares, respecto a la manifestación de las experiencias dancísticas y musicales.

Como parte del primer capítulo, también consideré preciso exponer las tendencias teóricas que guiaron la indagación y que fueron ejes del proceso interpretativo y analítico, en donde el sujeto

resultaba ser un aspecto fundamental que orientó las aproximaciones hacia la práctica y estilo docente, los saberes como construcción social, la historicidad docente y la experiencia estética y artística.

La práctica docente, la concebí como un proceso complejo y dinámico en el que intervienen significados, saberes, percepciones y acciones, que involucran al docente como actor fundamental que puede aspirar a transformar, enriquecer y mejorar dicha práctica, en la medida en que tome conciencia de las relaciones que infiltran desde distintos ámbitos, su acontecer en el proceso educativo. El estilo docente entonces, lo caractericé como una relación socio-histórica que el maestro construye constantemente como parte de su práctica, y en el que influyen sus interacciones, sus experiencias y los contenidos de aprendizaje específicos, es decir, que el estilo docente se presenta como una manera característica de proceder del docente y de configurar su práctica, por lo que fue ineludible el reconocimiento de una pluralidad estilística en las prácticas docentes. Así que aspirar a una comprensión de dicho fenómeno, implicó tomar en cuenta tanto el pluralismo sociocultural, como la trayectoria particular de las educadoras.

Los saberes en la práctica docente los consideré como heterogéneos, dialógicos, dinámicos, históricos y socialmente contruidos, al provenir de diferentes fuentes y conformar en cada maestro, vínculos entre experiencias que se integran y se generan a la vez en su práctica cotidiana. El acercamiento a la comprensión de los saberes y experiencias de las educadoras en torno a la danza y la música, convine abarcarlo con el concepto de referencia experiencial, propuesto por Jacques Maquet (1986) al tomar en cuenta el conocimiento personal y la vasta experiencia acumulada en el almacén personal de las experiencias estéticas y artísticas, en las cuales son considerados procesos de percepción, sensaciones y emociones.

Definir la experiencia estética, resultó una cuestión de gradación y ordenes entre estados de carácter contemplativo, cognitivo y afectivo; así que dicha experiencia, la especifiqué entonces, como la experiencia en torno a la danza y la música, que puede partir de lo contemplativo, pero que además trasciende hacia estados cognitivos y emocionales significativos, susceptibles de derivar a su vez en una experiencia artística, la cual en este caso, involucra procesos de creación e interpretación en torno a la danza y la música, lo que también puede engendrar procesos

cognitivos y emocionales; por lo que más que intentar establecer una separación o diferenciación estricta, consideré la posibilidad de una influencia y vínculo entre ambas experiencias, y propuse el término de referencia experiencial estético- artística, para remitir al cúmulo de prácticas en torno a la danza y la música, reportadas por las educadoras como parte de su trayectoria personal y profesional, en contextos escolares y extraescolares.

En el segundo capítulo, despliego fundamentalmente la tendencia narrativa de este trabajo, lo que constituye el primer nivel de análisis de las entrevistas recopiladas, a través de una reconstrucción narrativa y vinculación con contextos socio-históricos. La conformación de este capítulo, resulta de los relatos de las educadoras en torno a sus experiencias dancísticas y musicales a lo largo de su vida personal y profesional. En la reconstrucción de cada historia, ubiqué tres partes o períodos principales: la infancia y adolescencia, la formación docente inicial y la etapa de ejercicio docente como educadoras frente a grupo. Incluí además, referencias visuales a través de fotografías como complemento de lo narrado.

Ya en el tercer capítulo, lo que pretendí fue una vinculación teórica-empírica más estrecha, al caracterizar de manera más específica, la relación entre la educación artística, la práctica docente y el contexto escolar y extraescolar, a partir de antecedentes teóricos y contextuales, así como de las referencias experienciales de las mismas educadoras. Mi voz tiene presencia entonces, como guía y formuladora de interpretaciones, mientras que la voz de las educadoras es incluida al presentar parte de su discurso, extraído de las entrevistas narrativas. Es así como desarrollo un segundo nivel de análisis, el cual pone al descubierto los significados particulares encontrados en torno a la repercusión de las experiencias dancísticas y musicales en la construcción de la práctica y el estilo docente de las educadoras, con lo cual despliego matices manifestados en torno a dichas experiencias.

Para adentrarme a la educación artística como fenómeno sociocultural, fue preciso distinguir de manera más concreta en el tercer capítulo, entre educación artística profesional y educación artística escolar, y considerar de acuerdo a las propuestas de Acha, totalidades necesarias para una educación artística integral, tales como la educación, el arte, el alumno y por supuesto, el docente. Ubiqué distintas corrientes desde las cuales ha sido abordada la relación arte-educación,

como la educación a través del arte, la educación para el arte y la educación por el arte. Con esta distinción, más que defender un modelo único de proceder en cuanto a la educación artística en el contexto escolar, reiteraré una potencial pluralidad estilística, basada precisamente en la complejidad sociocultural y estética que implica la trayectoria propia de los docentes, lo que puede posibilitar la procuración de procesos estéticos de forma cotidiana, en los contextos escolares, a través de una experimentación artística constante, que puede ser emprendida desde la práctica docente, aún con lo ya institucionalizado o prescrito desde el currículum.

La situación del arte como proceso social en contextos escolares y extraescolares, lo expuse primero de manera general, para posteriormente focalizar las condiciones de la danza y la música como lenguajes artísticos fundamentales en el presente trabajo, además de tomar en cuenta el nivel preescolar como contexto escolar particular.

Fue necesario identificar la relación entre la acción y su consecuencia, como modelo y estructura de una experiencia en general, para con ello distinguir los elementos que limitan o favorecen el surgimiento de experiencias estéticas y artísticas. Esta cualidad reflexiva de la experiencia, la consideré entonces apremiante, respecto a la referencia experiencial estético-artística. Caracterizar las experiencias como estéticas o artísticas, no implicó separar procesos de carácter práctico, intelectual, emocional o pasional, ya que éstos son estados inherentes de dichas experiencias, sin embargo, el caer en lo convencional y estereotipado respecto al ámbito práctico e intelectual, así como dejar que los estados emocionales y pasionales se vuelvan abrumadores; fueron factores estimados como inhibidores para que la experiencia pueda llegar a ser estética o artística.

Destiqué como factores que influyen en el acontecer de las experiencias dancísticas y musicales de las educadoras, la presencia de agentes sociales que denominé de forma general, como “los otros”, al referirme a sujetos sociales ubicados en categorías como la familia, los docentes y los pares o compañeros. También usé la denominación de “lo otro”, para referir espacios, situaciones y objetos, que reportan influencias significativas.

El dar a conocer los matices que distinguí como parte de lo que las educadoras han experimentado musical y dancísticamente a lo largo de su trayectoria de vida, hasta llegar a ser docentes y construir una práctica y estilo particulares, representó ya desde el tercer capítulo, una forma de conclusión y exposición de resultados. Así, las propiedades halladas en las experiencias remitidas por las educadoras, me llevaron a diversificar las manifestaciones dancísticas y musicales, con las denominaciones de experiencias estéticas, cognitivas y pedagógicas, sin que esto implicará una desintegración estricta entre tales experiencias, sino que más bien el adjudicar tales adjetivos interpretativos, lo decidí para facilitar la comprensión y exposición de un hecho integral, como lo son las experiencias dancísticas y musicales, en las que muchas veces tienden a converger aspectos intelectuales, estéticos y sensibles.

El poder acceder a una experiencia estética a través de la danza o la música, lo identifiqué como momentos privilegiados, pero no con la intención de confinar lo estético al ámbito artístico, sino en relación al privilegio que constituye el poder objetivar una experiencia de este tipo en cualquier campo y advertir sus efectos como parte de la referencia experiencial de cada sujeto. Un resultado satisfactorio, es considerado parte de una experiencia estética, pero no la experiencia en sí, por lo que para identificar el curso por una experiencia de carácter estético, el sujeto puede estar involucrado como espectador, como creador o ambos, siempre y cuando no se quede en la mera contemplación o en lo emocional, sino que acceda a un proceso dinámico en el que se aspire a alcanzar un sentimiento auténtico e innovador.

Valorar la danza y la música como experiencias cognitivas, lo identifiqué con el sentido que tiene el arte, como una forma notable de conocimiento. De manera particular, hallé cualidades en torno al reconocimiento de sí mismo, de capacidades y procesos propios, así como el reconocimiento de situaciones novedosas en procesos cotidianos, y el desarrollo de la facultad imaginativa como un logro cognitivo medular.

La tercera cualidad que presento, respecto a las manifestaciones experienciales dancísticas y musicales de las educadoras, la dirigí hacia la posibilidad de experiencias pedagógicas integrales, al tomar en cuenta las reflexiones que ellas hacen respecto a su ser y hacer docentes. El logro de una consonancia artístico-educativa, se conforma entonces, como una factibilidad para el

desarrollo de experiencias pedagógicas en torno a la danza y la música, desde los contextos educativos. En la experiencia pedagógica, es posible integrar también procesos estéticos y cognitivos, por lo que implica un cauce de experimentación y conocimiento artístico más integral, que puede ser priorizado desde la práctica docente en el nivel preescolar.

Posterior al desarrollo del tercer capítulo, presento unas últimas reflexiones como conclusión del trabajo, las cuales incluyen también algunas inquietudes pendientes, surgidas a partir de este transcurso investigativo, ya que reconozco que el proceso de interpretación es limitado y susceptible de superarse con el devenir de una realidad social siempre dinámica.

Finalmente, muestro un apartado de anexos que contiene los guiones construidos para las entrevistas, y la transcripción de una entrevista de cada educadora.

CAPITULO 1. TRAYECTORIA DEL PROYECTO

*El conocimiento surge en la medida en que
el objeto conocido está dentro del conocedor*

Santo Tomás de Aquino

El proyecto del presente trabajo de tesis ha constituido un proceso constante de movilización, reflexión y reconstrucción, hasta tomar un rumbo adecuado con el cual poder abordar fenómenos de carácter artístico y educativo en el nivel preescolar, así como acceder a la comprensión de los mismos.

Así, la exposición de este primer capítulo, consiste precisamente en el itinerario seguido, desde la ubicación de mi propia historia de vida como referente substancial, la construcción de una propuesta metodológica con la cual acceder a la experiencia de las educadoras respecto a la danza y la música, y el desarrollo de tendencias teóricas a manera de orientación y reflexión en el proceso de construcción conceptual y empírica.

1.1. Planteamiento. Mi trayectoria como punto de partida hacia el objeto de estudio

Al ejercer como docente del nivel preescolar durante cuatro años, puse en práctica no sólo conocimientos, sino actitudes, valores y convicciones, a partir de lo cual orienté mi proceso de formación continua. La presencia de la educación artística, fue así un elemento que empezó a caracterizar de manera especial mi labor como educadora, al hacer de ésta un proceso creativo, placentero y sugestivo, aún cuando muchas veces, los requisitos institucionales, los tiempos, los espacios y la misma comunidad educativa, resultaran una limitante o fueran contrarios a lo que yo quería reflejar en mi práctica, a través de la experimentación artística continua, es decir, la inclusión del arte en el proceso educativo como una constante, más que como un contenido extra u ocasional.

Llegó entonces, la oportunidad de proyectar un trabajo de investigación, al involucrarme en los cursos de Maestría en Desarrollo Educativo y específicamente en la línea de educación artística. Mi propia práctica aparecía entonces, como motivo para indagar respecto a la relación

entre educación artística y práctica docente en el nivel preescolar, sin embargo mi propia experiencia ya no tendría que ser una referencia central o prioritaria, sino que para acceder al conocimiento social, era necesario recurrir a otras referencias, a otras experiencias que dieran cuenta de la situación de la educación artística en el nivel preescolar, ya que aún tratándose de un mismo nivel educativo y aún cuando se cuenta con un mismo programa, la inserción y tratamiento de la educación artística en la práctica docente preescolar, es procurada de distintas maneras y en esta condición, la experiencia y el saber de las mismas educadoras en torno al arte, se presentaron como factores determinantes, sobre los cuales focalizar la investigación.

Escribir mi trayectoria, fue la primicia para objetivarla, especular en torno a ella y dar paso a la formulación de supuestos y al encuentro con otras educadoras, con el fin de recopilar las experiencias contenidas en sus historias de vida, asimismo como objeto de estudio. Consideré necesario empezar por dar cuenta de algunos aspectos de mi historia de vida a partir de mis primeras incursiones de manera formal en el quehacer artístico, aspectos que se sitúan más bien, como promotores de la propuesta de esta investigación. Distingo entonces los siguientes:

Mi ingreso al CEDART “Frida Khalo” (Centro de Educación Artística – INBA), en donde las experiencias de carácter teórico y práctico a través de distintos lenguajes artísticos, resultaron determinantes en mi persona, al propiciar el reconocimiento y desarrollo de iniciativas y capacidades expresivas, cognitivas, sensoriales y emocionales; para lo cual, fue particularmente significativo mi contacto con el teatro. En definitiva después de tres años en el CEDART, los cambios en mí fueron rotundos, mi personalidad y mis expectativas se transformaron y se orientaron al quehacer artístico. Sin embargo, el arte no era mi único interés, me motivaba incursionar también en el ámbito educativo, al pensar que tanto éste como el artístico, podrían ser complementarios en mi desarrollo profesional. Comencé entonces mi formación inicial como Licenciada en Educación Preescolar, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (E.N.M.J.N), en donde me convencí de haber tomado una muy buena decisión, al elegir como ejercicio profesional, la docencia en el nivel preescolar.

Al término del segundo semestre de la licenciatura, escribí el primer ensayo en relación a mis inquietudes personales, ensayo titulado: “La labor de la educadora como labor artística”. Trabajo

con el que tuve la oportunidad de participar en el Primer Foro Internormalista “Formación Docente. Problemática y Prospectiva”, en febrero de 1997 y que fue publicado en marzo del mismo año, en la revista IMAGEN, Comunicación Plural, publicación de la E.N.M.J.N.

La propuesta curricular con la que llevé a cabo mi formación docente inicial (Plan de Estudios 1984), me aportó elementos de expresión y apreciación artística, esencialmente durante los primeros semestres, en los cuales pude experimentar un proceso de formación más integral, en el sentido del equilibrio entre el pensar – sentir – hacer, en comparación a los últimos semestres, en los cuales los espacios de educación artística desaparecieron paulatinamente del currículum, por lo que tuve entonces la necesidad de buscarlos de manera extraescolar. De esta manera, aunque reconocía aportes importantes en la línea de formación artística, sobre todo por la influencia de algunos maestros, encontraba también insuficiencias e incluso cierta decepción, en cuanto a el tiempo tan limitado que se le dedicaba a las experiencias de expresión y apreciación artística de manera formal durante este proceso de formación inicial, por lo que incluso, llegué a cuestionar el enfoque curricular de las asignaturas en esta línea, respecto a que sí constituían una verdadera educación artística o sólo un acercamiento superficial a las diferentes manifestaciones artísticas.

Ubiqué entonces, que muchas veces aún más que las experiencias formales durante mi formación docente inicial, fueron las experiencias extraescolares y de formación continua las que tuvieron mayor trascendencia en mi práctica docente, experiencias tales como mi incursión en el Conjunto Folclórico Magisterial desde hace nueve años, espacio en el que encontré la oportunidad de expresarme corporalmente, manejar mis emociones y hacer de la danza y el baile una de las experiencias más gratas y placenteras de mi vida, además de tener la oportunidad de acercamiento e interacción con diferentes culturas nacionales y extranjeras, lo cual me ha enriquecido personal y profesionalmente.

Otro espacio en el que participé cerca de dos años, fue el Centro de Experimentación Sensorceptual “Sensorama”, proyecto que de acuerdo a lo expresado por su director y fundador, Héctor Manuel Fernández Piña, en una entrevista que se le realizó en el 2000, constituye: “un lugar dedicado a la estimulación de la percepción, un lugar lúdico para romper las estructuras normales de percibir el mundo. Sensorama tiene muchas aplicaciones, pero su

característica propia, es que es una forma divertida de interacción, autoconocimiento y manejo de emociones y sensaciones.” Sensorama constituyó para mí, una experiencia muy significativa en cuanto al trabajo emotivo y sensible, la expresión a través de lenguajes no verbales y la oportunidad de disfrutar plenamente de las capacidades corporales, sensoriales, emocionales e imaginativas. Mi participación fue en distintos niveles, un primer acercamiento fue al vivir estas experiencias en mi propia persona, posteriormente al involucrarme como “sensoguía” e inducir a otros en la experiencia, y más recientemente, al concretar la experiencia en una propuesta enfocada a la educación preescolar: “Sensoaventuras, un proyecto lúdico donde convergen pensamientos y sensaciones”, propuesta que en coautoría con Nallely Alejandra De la Vega Zúñiga (también educadora), fue presentada en el octavo encuentro “Memoria de una Experiencia Docente” (2004).

Mi incursión por la expresión artística también me llevó a la experimentación literaria, aspecto en el que fui motivada en la Fundación “Roberto Pla Inchausti” I.A.P., en donde fui becaria durante tres años (1997-2000), permitiéndome además, publicar algunas producciones en la revista “Plasmando Ideas”, publicación de la misma fundación, lo cual favoreció el desarrollo de una forma más de expresión artística que no sólo me enriqueció personalmente, sino que enriqueció mi práctica docente al proponer, por ejemplo, el trabajo con “narraciones sensorceptuales” con niños y padres de familia, propuesta influenciada por las experiencias descritas anteriormente.

A partir de que egresé de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, uno de mis compromisos fue el de proseguir mi formación de manera continua. Ya como educadora, pude percatarme de manera más amplia, cómo los lenguajes artísticos son elementos que han tenido una influencia positiva sobre mi práctica, y quizá de manera más cercana, la danza y la música, lo cual fue motivo para que siguiera involucrada en ellos con mayor interés y desde diferentes perspectivas.

La música había sido el lenguaje artístico en el que quizá menos me había involucrado, en cuanto a los procesos de expresión y creación personal, sin embargo al llegar a ejercer como educadora al Jardín de Niños “República de Uruguay”, tuve la oportunidad de empezar a trabajar

con el profesor de enseñanza musical, Luís Alberto Rosas, quien me transmitió el interés y el gusto por incursionar en el lenguaje musical, al ser él un excelente músico. Así que al trabajar con él, pude encontrar en el canto, un modo de expresión muy satisfactorio, en donde además de la técnica, nuevamente el trabajo emocional fue muy importante. La labor conjunta con el profesor Luís Alberto Rosas, se concretó en una primera producción discográfica de Cantos y Juegos para el nivel preescolar, así como la presentación de recitales para eventos culturales en algunas instituciones como Centros de Maestros y la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.

No puedo dejar de mencionar también, como trascendente, el Diplomado de “Pedagogía del Arte en la Educación”, convocado por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, espacio de formación docente continua, que resultó muy oportuno para mis inquietudes y expectativas, al brindarme fundamentos importantes para incidir en la educación preescolar desde la educación artística y conformar un estilo de docencia a partir de asumir esta postura, además de propiciar la creación permanente de ambientes de aprendizaje en los que, el manejo y desarrollo de los diferentes lenguajes artísticos, se favoreciera de manera constante, de manera cotidiana y no sólo en espacios o fechas específicas como “cantos y juegos” o como el “día de las madres”. Motivada por dicho Diplomado y por la experiencia derivada de éste, participé en el 7° Encuentro “Memoria de una Experiencia Docente” en junio de 2003, con la exposición: “La educación artística como eje transversal de la educación integral”.

De esta manera, la construcción de mi práctica docente se ha nutrido de diferentes elementos y experiencias, pero particularmente han sido las experiencias con los lenguajes artísticos, las que considero que han enriquecido de manera especial mi práctica, al ejercer una influencia positiva en su desarrollo, además de forjar la convicción de que la educación artística debe ser fundamental en toda educación que se diga integral y tratar de superar así, el ejercicio de la educación y el arte como elementos aislados o como complementos el uno del otro, y experimentarlos más bien, como procesos convergentes a través de la práctica docente.

En un primer distanciamiento de mi experiencia, al hacerla pública, hallé una correspondencia entre ésta y el estilo docente que se desarrollaba, identifiqué además como determinantes, las experiencias de carácter artístico en las que había estado involucrada tanto fuera, como previamente a la práctica docente, por lo que el periodo de formación docente inicial, no era más que una de tantas influencias y por tanto no podía limitarme a indagar en este periodo, para comprender el lugar de la educación artística en la práctica de las educadoras, sino que la búsqueda era necesaria aún más atrás y en más ámbitos. Mi interés se volcó así, hacia la trayectoria de vida de las educadoras, particularmente respecto a las experiencias en el terreno artístico, y empecé por considerar mi propia trayectoria como una fuente de datos más y no como referencia determinante o modelo sobre el cual basar la indagación en la trayectoria de otras educadoras.

Comenzó así, a encontrar un rumbo la propuesta de investigación, al tomar en cuenta la inferencia de supuestos iniciales tales como, que la práctica docente podía verse influenciada significativamente y enriquecida por las diferentes experiencias de educación artística en las que se ven involucradas las educadoras en distintos momentos de su vida personal y profesional. Las experiencias artísticas extraescolares podían ser incluso más importantes que las propiciadas en la formación inicial, para la construcción de la práctica docente. El contacto continuo con experiencias estéticas y artísticas, podía influir en el desarrollo de un estilo de docencia y en las decisiones tomadas respecto al manejo de los lenguajes artísticos en el aula.

Resultaba también evidente que las educadoras, previamente, durante y posteriormente a su formación inicial, tienen diferentes oportunidades y acercamientos a experiencias artísticas: quizá desde que eran niñas se vieron involucradas en experiencias estéticas y artísticas formales, quizá tuvieron contacto directo con algún familiar dedicado profesionalmente al arte, quizá su único acercamiento al arte haya sido en las asignaturas de expresión y apreciación artística en la Normal, quizá acostumbren visitar museos constantemente o ser espectadoras de artes escénicas, en fin; las educadoras en definitiva, al ejercer su práctica docente se encuentran en condiciones distintas de apropiación, valoración y manejo de los lenguajes artísticos, diferencias determinadas por las experiencias y conocimientos construidos durante su trayectoria profesional y personal. De ahí entonces, se deriva el acercamiento a las historias de vida de otras educadoras, como parte

fundamental del objeto de estudio, y se focaliza un fragmento particular de la realidad social, es decir, la presencia de los lenguajes artísticos y su trascendencia en la práctica docente preescolar.

La mención a los lenguajes artísticos, resultaba entonces muy amplia para los fines de la presente investigación, así que resolví especificar en referencia a la música y la danza, como áreas artísticas que supuestamente tendrían que tener una presencia constante en la práctica de las educadoras, sobretodo al considerar el espacio de ritmos, cantos y juegos como una actividad propia del nivel preescolar, en la cual la música y el movimiento son elementos relevantes; sin embargo la participación, el compromiso y la perspectiva de las educadoras puede diferir ante la influencia de factores como la existencia de un maestro encargado la actividad de ritmos, cantos y juegos, los requisitos curriculares, las condiciones institucionales y su propia experiencia con la danza y la música, lenguajes artísticos que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos, y en las cuales, las educadoras se han visto y se ven involucradas a través de procesos de codificación (expresión) y decodificación (apreciación) en su formación, en su práctica y en su vida personal.

La presencia de los lenguajes artísticos en la educación preescolar, se ubica desde el nivel curricular, como el aspecto de la educación artística a través del cual se pretende en los niños el desarrollo de la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad, para expresarse y apreciar manifestaciones artísticas y culturales del entorno y otros contextos (Programa de Educación Preescolar 2004: 28), es decir, los lenguajes artísticos como promotores del desarrollo y fortalecimiento de las competencias del campo formativo de expresión y apreciación artísticas, uno de los seis campos que conforman el programa actual de dicho nivel educativo.

De esta manera, las competencias de dicho campo formativo, así como las formas en que se pueden favorecer y manifestar, continúan enfocadas a espacios y tiempos específicos; sin embargo, en el mismo programa se le otorga a la educadora, libertad y flexibilidad para decidir la manera, el método y las estrategias en cuanto a la construcción de las situaciones didácticas, de acuerdo a su conocimiento, experiencia y creatividad. Ante esto, las posibilidades de inclusión e influencia de la danza y la música en la práctica docente preescolar, pueden ser variadas y complejas, además de favorecer distintos niveles de experiencia, lo cual es determinado por

distintos factores, entre los cuales, mi interés se dirigió hacia las experiencias y saberes de las educadoras, construidos a lo largo de su trayectoria de vida, lo que condujo a plantear las siguientes preguntas de investigación:

¿De qué manera influye en el desarrollo de un estilo docente en el nivel preescolar, el contacto con experiencias dancísticas y musicales, como parte de la trayectoria personal y profesional de las educadoras?

¿Cómo transfieren las educadoras, el conocimiento artístico en su práctica docente?

¿Cómo influyen los saberes construidos por parte de las educadoras en torno a los lenguajes dancístico y musical, en la enseñanza artística del nivel preescolar?

Dirigir la atención hacia la práctica docente en el nivel preescolar, se volvió entonces ineludible, al considerar ésta como una realidad social compleja, que requiere ser estudiada y comprendida para propiciar así, procesos de transformación y mejora constante de ésta. Son varios los aspectos que influyen en la construcción y desarrollo de la práctica docente, por lo cual también el acercamiento a ésta puede ser de formas distintas y enfocándose a determinados ámbitos.

Existen diversos tipos de investigaciones en torno a las prácticas, como las que centran su atención en el pensamiento del profesor, las dirigidas a la planeación del docente, a la toma de decisiones, al conocimiento de las teorías y creencias de los docentes; por mencionar algunas de las más comunes. “La mayoría de las investigaciones se han realizado con docentes de primaria; en menor medida, con docentes de secundaria y muy escasamente, con docentes de Nivel Superior” (Sanjurjo, 2002: 56). Los docentes de nivel preescolar son aún, mucho menos considerados en las investigaciones, mismas que en dicho nivel educativo, se han enfocado más hacia el aprendizaje, desarrollo y procesos de los niños. Se encuentran distintas propuestas en relación a alguno o algunos de los lenguajes artísticos, pero en función de los niños y no desde la perspectiva de la educadora, por lo que resultaba pertinente considerar a las educadoras como

sujetos de investigación, y ubicarlas como mediadoras en el encuentro del niño con el conocimiento, mismo que en este caso estaría en relación a los lenguajes dancístico y musical.

El ejercicio de la práctica docente nunca es neutral, la posición del docente es orientada por diversos factores y hacia distintas expectativas. “Podemos afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula... configuran los ejes de la práctica del profesor. La práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre la institución escolar” (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 3).

Entre los diversos factores que influyen la práctica docente, consideré que cabía destacar para la investigación, los significados y saberes construidos socialmente durante la trayectoria de vida de las educadoras, como un aspecto sobre el cual enfocar la indagación, al considerar que éste podía dar cuenta de las experiencias de las educadoras en torno a ciertos lenguajes artísticos, de una manera más profunda, además de comprender y dar sentido a las experiencias estéticas y artísticas experimentadas a lo largo de su vida y que influyen ahora en su práctica y estilo como docentes del nivel preescolar, ante la danza y la música. La forma narrativa se presentó entonces, como la más adecuada para acceder a la comprensión de dichas experiencias.

De esta manera, los objetivos que han orientado el desarrollo de esta propuesta de investigación, son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES

- 1 Dar cuenta de vínculos y experiencias de las educadoras en torno a la danza y la música, a través de sus trayectorias personales y profesionales.
- 2 Comprender la realidad social en la que las educadoras han construido saberes en torno a lenguajes artísticos como son la danza y la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 3 Identificar y dar cuenta de las experiencias y saberes que subyacen a la mediación de lenguajes artísticos en la práctica docente de las educadoras.
- 4 Generar categorías de conocimiento en relación a las experiencias de carácter estético y/o artístico que han influido en la construcción de la práctica y el estilo docente de las educadoras.

1.2. Perspectiva metodológica

Al pretender en esta investigación, profundizar en las experiencias y saberes de las educadoras en torno a la danza y la música, propuse entonces un estudio de carácter cualitativo centrado en la figura del docente, para analizar y comprender su referencia experiencial, lo que me remitió a la noción de Connelly y Clandinin en cuanto al conocimiento práctico personal como derivado de las experiencias del maestro y ante el cual entonces, “más bien es necesario trabajar directamente con los maestros en todos los aspectos de sus vidas en los salones de clase, afuera de los mismos y en sus vidas personales. Idealmente esto se lleva a cabo colaborativamente, de tal manera que los maestros se vuelven participantes de la investigación” (Connelly y Clandinin en Tlaseca Ponce. 2001: 14).

Me interesé en adoptar una perspectiva interpretativa, al poner énfasis en las experiencias y los saberes construidos por las participantes mientras intentan explicar las circunstancias que han afrontado y creado en relación a la danza y la música. La investigación interpretativa ha mostrado una “fuerte tendencia a situar su descripción de los significados personales solo en los alumnos...ignorando con frecuencia la perspectiva de los profesores” (Shulman, 1998: 56). En este caso, al tener como fundamento lo expresado por Shulman con respecto a la cognición del profesor y la toma de decisiones como tema trascendental en la investigación educativa, me pareció importante focalizar las experiencias y saberes construidos por las educadoras, para comprender las elecciones, los fundamentos de sus decisiones, juicios y valoraciones con respecto a lenguajes artísticos en su práctica docente, sin embargo y en coincidencia con Ruth Mercado, he considerado que si bien puede decirse que lo que expresan los maestros es producto

de su pensamiento, éste más que como proceso cognitivo individual, me interesaba en este proceso “como producto social y cultural construido en situaciones determinadas” (Mercado, 2002: 37).

Consideré conveniente incluir sólo la experiencia de dos educadoras, además de la mía, como parte de la investigación, de tal manera que pudiera darse más que una amplitud, una mayor profundidad en el proceso y un involucramiento de forma muy cercana con las educadoras participantes en el desarrollo de la misma investigación. “La intensidad de involucramiento del maestro es, por tanto, alta en estudios participatorios auténticos. Una consecuencia es que los resultados de la investigación nos dan una fuerte sensación de autenticidad e interioridad” (Connelly y Clandinin en Tlaseca Ponce. 2001: 14).

En esta investigación, el énfasis se asentó en los participantes del proceso educativo, más que en los escenarios educativos, al considerar las historias de vida de las educadoras, por lo que el estudio se acerca más al caso de investigación a partir de datos o entrevistas de carácter biográfico, el cual es mencionado por Goetz y LeCompte, como una clase de estudio distinguido en la perspectiva de la antropología educativa, como historias biográficas y profesionales, o análisis de roles de individuos, en este caso el rol de la educadora ante la práctica de los lenguajes artísticos en la educación preescolar.

También la sociología educativa, aportó elementos para el estudio, al tomar en cuenta los planteamientos de la nueva sociología de la educación, vinculada a la sociología del conocimiento, desde la cual por ejemplo, en relación a la institucionalización, es factible hablar de los “roles” por medio de los cuales lo instituido se encarna en la experiencia individual. “Al desempeñar ‘roles’ los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos ‘roles’, este mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckmann. 2001: 98).

De manera más concreta, se arribó a la perspectiva etnosociológica, desarrollada por Daniel Bertaux, la cual consiste en concentrar el estudio sobre un mundo social enclavado en una actividad específica, que en este caso resultaba ser la docencia en el nivel preescolar. El objetivo de la perspectiva etnosociológica, no es dirigido entonces al estudio de personas aisladas, sino

más bien al estudio de “un fragmento particular de la realidad sociohistórica: un objeto social; comprender cómo éste funciona y se transforma... La perspectiva etnosociológica propone una forma de investigación empírica adaptada a la captación de las lógicas propuestas por un mundo social o una categoría de la situación” (Bertaux, 1997: 1,5).

Al hablar de mundos sociales, entiendo éstos como sectores que se construyen en torno a un tipo de actividad específica, por lo que la docencia preescolar puede considerarse un mundo social centrado en una actividad profesional, lo que constituye un espacio en el cual las educadoras pueden circular a lo largo de su carrera profesional. Las categorías de la situación, son a su vez, objetos sociales con características más específicas, a los que pude acercarme, al delimitar la práctica y estilo docente de las educadoras en torno a su experiencia con los lenguajes dancístico y musical, y encontrar entonces en el relato de vida, un recurso particularmente eficaz, ya que “esta forma de recolección de datos empíricos lleva a la formación de trayectorias, lo que permite captar mecanismos y procesos por los cuales los sujetos han venido a encontrarse en una situación dada” (Bertaux, 1997: 6). Como consecuencia de esta reducción del campo de investigación a un tipo particular de recorrido o contexto, se derivó a las trayectorias sociales, lo cual encajaba de manera pertinente con la perspectiva etnosociológica, al aplicarse ésta “a los objetos sociales relativamente bien delimitados, que el recurso de los relatos de vida permite aprehenderlos al interior y en sus dimensiones temporales” (Bertaux, 1997: 6).

Así, el acercamiento pretendido a la práctica de las educadoras, fue planteado a partir del contacto directo y estrecho con ellas, al poner mayor énfasis a la información oral que se proporcionó para llevar a cabo el estudio de sus trayectorias de vida, en las cuales resultaron relevantes los saberes de las educadoras a partir de su propia reflexión, valoración y experiencia. Los relatos de vida, se consideraron importantes, debido a la aportación de una dimensión diacrónica, la cual de acuerdo con Bertaux, “permite captar las lógicas de acción en su desarrollo biográfico y las configuraciones de relaciones sociales en su desarrollo histórico” (1997: 2). De esta manera, la perspectiva etnosociológica orienta los relatos de vida hacia la forma de relatos de prácticas en situación, lo que resultó ser algo más concreto para la presente investigación.

La trayectoria desde la formación, fue también un planteamiento retomado de la investigación de Liliana Sanjurjo (2002), sobre la formación práctica de los docentes, en Argentina. Dicha trayectoria, es caracterizada como un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora, es decir, desde las propias experiencias escolares en los niveles educativos previos y que continua durante toda la vida profesional, el cual permite visualizar los momentos fuertes de la formación, comprender algunas resistencias al cambio, darse cuenta de que se tienen supuestos subyacentes formados con anterioridad a los primeros contactos con las teorías y puestos en acto permanente a pesar del conocimiento que se tiene de ellas, además de posibilitar la construcción de nuevas estrategias de formación.

Me interesaba resaltar en el estudio de las trayectorias, el proceso de biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos –generalmente en forma inconsciente- que constituyen un “fondo de saber” regulador de nuestras prácticas. Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica (Sanjurjo, 2002: 41).

Respecto a la posibilidad de un enfoque autobiográfico en el proceso de investigación, retomé los planteamientos de Marcela Guijosa (2004), quien convoca a partir de las ideas de Tristine Rainer, al desarrollo de una nueva autobiografía en distintos ámbitos, escrita por nuevas voces y no sólo por las que representan un punto de vista oficial y dominante, además de escribirse con fines que trasciendan la autopromoción, es decir, como una forma de autodescubrimiento, como una forma de extraer de la experiencia algún conocimiento para mejorar. El trabajo autobiográfico, consiste así, en tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento a fin de comprenderse y transformarse. La autobiografía desde las voces de las educadoras en este sentido, encuentra validez al presentarse como una oportunidad de reflexión y transformación de su práctica, ya que al desarrollar una autointerpretación de su propia práctica docente, ésta puede hacerse inteligible y portadora de significados.

La posibilidad de una autobiografía escrita o autoreflexiva, la consideré sólo como un elemento complementario, al ser más bien el relato de vida etnosociológico, el recurso prioritario, al hallarlo como una forma oral más espontánea y sobre todo dialogada, en donde “el sujeto es

invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un filtro” (Bertaux, 1997: 16). Este filtro se define por la misma delimitación del objeto, lo que hace más centrada la evocación.

Consideré entonces, que la historia oral era pertinente metodológicamente, al tomar en cuenta los relatos de vida como recurso prioritario en la investigación. Me pareció viable, el poder desarrollar este tipo de metodología en la educación y particularmente en el campo de la educación artística en el nivel preescolar, ya que las educadoras como sujetos sociales, involucradas en una interacción humana constante, seguramente tendrían mucho que decir y aportar con su trayectoria de vida. Así que, aunque la historia oral se remonta a la historia como disciplina, y es en ésta donde ha tenido mayor desarrollo y en donde se encuentran la mayoría de los antecedentes, consideré que en el ámbito educativo podía tener también aportes significativos, al acceder a la práctica docente de las educadoras, a través de la información oral proporcionada por ellas, para llevar a cabo el estudio de sus trayectorias. Ante una ausencia de las voces del profesorado, creí conveniente considerar la manera en que ellos mismos y de manera particular, las educadoras, sitúan en sus propios términos e interpretan su práctica, lo que sienten, cómo definen y comprenden sus propias vidas, es decir, rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar, como un modo de oponerse al profesorado “anónimo”, sin nombre e impersonal.

Cabe mencionar, que ha existido cierto escepticismo hacia las propuestas metodológicas de carácter biográfico-narrativo, debido a que la naturaleza de la materia prima para el investigador, como lo es el testimonio, el relato, la narración, el recuerdo, la memoria, el olvido, la vivencia, etcétera; son considerados elementos subjetivos de difícil manejo científico, de ahí que se constituyan no sólo como elementos de interés, sino además como un reto en la producción de conocimiento.

El trabajar con relatos y testimonios, reconstruir situaciones y procesos sociales mediante trayectorias de vida, así como entender las diversas narrativas y géneros orales, ha facilitado la interacción disciplinar en torno al programa de acción y propuestas de la historia oral. “Tanto los relatos de vida como las autobiografías, las historias de vida, los testimonios orales, etcétera; son fragmentos discursivos-narrativos que adquieren una diversidad de modulaciones y sentidos”

(Aceves 2000). Lo anterior representó un reto importante, que demandó una mayor organización y claridad en el objeto de estudio y en el tratamiento de la información, por lo que vislumbré la inclusión de la historia oral de acuerdo a los planteamientos de Aceves, es decir, con la intención de “producir una mirada compleja, que dejara poco al azar...producir no sólo evidencias, sino formular interpretaciones y explicaciones de los problemas de investigación” (Aceves 2000).

En cuanto a las posibilidades de este proceso metodológico, destacué la importancia del acercamiento directo con las educadoras, el poder recoger de “viva voz” sus experiencias, a través de sus relatos de vida, y considerar este proceder como una manera válida de reconstruir los procesos de formación de sus estilos y trayectorias. “Los relatos de vida nos dan la posibilidad de entender en otra dimensión y en otros ritmos los acontecimientos más generales ocurridos en torno a las vidas de los individuos; proporcionan voces con calidad y verosimilitud sobre los acontecimientos pero, sobre todo, la visión y versión propia de los actores involucrados e inmersos en el mundo de lo cotidiano” (Portelli 1988 y Thompson, 1988, citados por Aceves, 2000: 16). En el ámbito educativo, existe una construcción y reconstrucción constante de historias personales y sociales, en donde los docentes son narradores y personajes de sus propias historias, por tanto el estudio de sus experiencias en torno a su práctica, es factible desde el estudio de su narrativa. “la narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato” (Bolívar, 2001:17).

1.2.1. La experiencia y la narrativa como fuentes de conocimiento

*Todo el mundo social tiene sus puertas
de entrada, basta descubrirlas...
Usted no es un ladrón de vida,
usted suscita testimonios.*

Daniel Bertaux

El relato de vida, al constituirse como un instrumento trascendente en el develamiento de saberes prácticos, siempre y cuando se oriente hacia la descripción de experiencias vividas personalmente y de los contextos en los cuales ellas se inscribieron, orienta hacia una forma que Bertaux propone denominar “relato de prácticas”, lo cual concuerda también adecuadamente con los planteamientos de la historia oral y de los estudios biográficos-narrativos, además de

especificar aún más, la manera en la que se pretendió indagar: a través del relato de vida y de la práctica de las educadoras.

Aceves reitera la confianza y la pertinencia para realizar nuevas investigaciones basadas en la historia oral y argumenta que la pretendida neutralidad objetiva, pasó a los arcones de las precauciones metodológicas olvidadas. La subjetividad y la cultura implícita en las reconstrucciones del investigador, ahora son de mayor peso y significación. El investigador no sólo refleja sus inquietudes en la manera de pensarse así mismo como productor de conocimientos, sino también y especialmente como productor de símbolos, de textos culturales, y de prácticas significativas. En la historia oral, se reconoce la presencia explícita del procedimiento dialógico y la reiteración de la necesaria “polifonía” de los sujetos de estudio. El yo dialógico tiene prioridad desde la narrativa, “donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso...La narrativa es una estructura que posibilita la construcción social de significados” (Bolívar, 2001: 22-23).

Las formas narrativas, resultaron entonces fundamentales en el proceso, al considerar como he dicho, la inclusión de los relatos de vida, desde el momento en el que los sujetos motivados a partir de las entrevistas, contaban los contenidos de una parte o episodio de su experiencia vivida. En este sentido, Bertaux argumenta:

Un relato de vida no es cualquier discurso, es un discurso narrativo que se esfuerza en relatar una historia real y que además, a diferencia de la autobiografía escrita, es improvisada en el seno de una relación dialógica con un investigador que ha orientado de entrada la entrevista hacia la descripción de las experiencias pertinentes para el objeto de su estudio...no se trata de extraer de un relato de vida todos los significados que contiene, sino solamente aquellos que son pertinentes para el objeto de la investigación y que toman el status de indicadores (Bertaux, 1997: 33).

La consideración de las experiencias en las trayectorias de vida, como fuente de conocimiento, encuentra validez en argumentos como los de Margarita Baz, de quien retomé planteamientos como los siguientes:

Debe poder ser argumentado y sustentado el razonamiento que conlleva el acercamiento al sujeto de la vida cotidiana, al caso particular que se explora en profundidad o a la experiencia y la palabra de los actores sociales específicos como vía legítima para el quehacer científico... Las formas metodológicas que optan por el estudio de casos particulares no se agotan en la descripción, ni son simple materia de lo anecdótico y lo novelesco; por el contrario, abren un diálogo potencialmente fructífero entre ese campo empírico y la comprensión de la vida humana en sus expresiones y procesos (Baz, 1998: 1, 6).

Para el logro de una articulación entre el conocimiento científico y la investigación de la enseñanza, opté por el estudio de una situación singular como son las trayectorias de vida de las educadoras, con lo cual pretendí acceder a la comprensión de las experiencias y saberes en torno a los lenguajes artísticos, subyacentes a su práctica docente y aspirar así, a “trascender lo particular para producir algún conocimiento relativamente generalizable” (Baz, 1998: 6). Ubiqué entonces a las educadoras, más que como individuos, como sujetos socio-históricos en un proceso de construcción social. La narrativa se presentó entonces, como la posibilidad, “-en el juego de contar la verdad de sí- de que el sujeto se convierta en objeto de saber, y las biografías como procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos” (Bolívar: 2001: 9-10).

El incluirme también como educadora y sujeto de investigación al considerar mi propia trayectoria como un motivo determinante de este proceso indagatorio, el colocarme como parte de la realidad social, con mi subjetividad, emociones e intuición, así como meter el cuerpo –real y metafóricamente- (Baz, 1998: 4) en el proceso de investigación; permitió la reflexión respecto a mis posicionamientos y experiencias, con lo cual reconozco que el mismo proceso de investigación pudo modificarme como persona, lo que implica una mutua construcción en este proceso: de conocimiento científico y de autoconocimiento del investigador mismo.

La riqueza experimentada en la práctica docente, de acuerdo con Janice Hubert, se encuentra delineada por las “narrativas de experiencia” que cada educadora en este caso, lleva consigo en el contexto en el que se desarrolla su práctica. Retomar entonces los saberes, en relación a determinados lenguajes artísticos “y como se expresan en las narrativas de experiencia que compartimos con otros, abre nuevas puertas donde las inquietudes de enseñanza comienzan a

tener un nuevo sentido” (Hubert, en Tlaseca Ponce, 2001: 218-219). Por tanto, valoré positivamente la posibilidad de ver la narrativa de las experiencias y las trayectorias, como portadoras y germinadoras de conocimiento, al considerar que toda experiencia de vida comporta una dimensión social y que desde la perspectiva etnosociológica seleccionada, las experiencias vividas constituyen yacimientos de saberes, que no demandan más que ser explotados en beneficio del conocimiento social.

El conocimiento narrativo, no sólo representa la realidad, sino que la construye en los modos como los sujetos dan sentido a sus vidas y al mundo; es un conocimiento interpretativo, al concebir las acciones propias y las de otros, como textos susceptibles de ser interpretados, de acuerdo al momento temporal en el que nos ubiquemos.

El interés por los relatos y la narrativa, lo refiero de acuerdo con Van Manen, como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento, como racionalidad técnica y como formalismo científico. La inclusión de la narrativa “expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal”(1994: 159).

La narrativa, como puntualiza Bruner, debe considerarse en verdad un asunto serio, una modalidad que lejos de contraponerse a la modalidad paradigmática o lógica-científica, puede resultar complementaria e incluso enriquecerse mutuamente. Esta posibilidad, además de la relativa escasez de investigaciones dentro de la modalidad narrativa, constituyó para el desarrollo del proyecto, incluso un reto, además de presentarse como una invitación a la búsqueda y construcción de conocimiento, “porque la narración no sólo modela un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados...relatar implica ya un modo de conocer” (Bruner, 2003: 47-48).

1.2.2. Los sujetos de estudio

Debido a que, tanto el carácter interpretativo de la investigación, como el trabajo descriptivo y narrativo que pretendí llevar a cabo, resultaba una tarea ardua, resolví que era pertinente considerar a 2 o 3 participantes, para poder llevar a cabo entrevistas de profundidad y establecer un vínculo más cercano con ellas. Mi propia persona formaría parte de la población, por lo que consideré entonces, la selección de 2 educadoras más.

Al tomar en cuenta el “yo como instrumento” (Eisner, 1998:50), como uno de los rasgos que hacen cualitativo un estudio, que engarza la situación y le da sentido, además de tener relación con la explotación positiva de nuestra propia subjetividad, es entonces que pretendí incluir mi propia experiencia como elemento de estudio y reflexión, lo que podía proporcionar una mayor sensibilización al trabajo, pero también podía traer complicaciones y confusiones, por tanto implicaba además, un mayor compromiso en la búsqueda de los significados, en la explotación positiva de mi propia subjetividad, en relación al yo como instrumento. De acuerdo con Eisner, aunque la intuición personal se presenta como una fuente de significados, es preciso no tomarla como un pretexto para hacer validaciones, sin proporcionar evidencias y razones:

La historia de cada persona, y por tanto de su mundo, difiere de cualquier otra. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevarán nuestra propia firma, esta firma única no es una responsabilidad, sino una manera de proporcionar intuición individual a la situación (Eisner, 1998: 51).

Mi acercamiento a las trayectorias de vida no podía distinguirse como neutral, desde el momento de estar yo misma involucrada en el campo educativo y artístico, lo cual me implicó más allá de simple sujeto investigador, al pretender en coincidencia con la posición de Serrano, la comprensión de un objeto social no ajeno a mi actuar profesional, “ubicándome al mismo tiempo como actor, como sujeto involucrado...La comprensión del objeto puede ser más profunda si el sujeto que analiza hace, igualmente, pública su trayectoria...La reflexión sobre el objeto cambia con la trayectoria y experiencia propia” (Serrano, 2004:3).

Las circunstancias en las que se efectuó el estudio y los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes:

Los primeros contactos con las educadoras seleccionadas se dieron en el mes de junio de 2005, y durante los 7 meses posteriores, se realizaron las entrevistas correspondientes. En principio, planteé la posibilidad de entrevistar y conversar cada 2 semanas con cada una de las educadoras, lo que sólo fue posible en las dos primeras entrevistas, ya que en el caso de Mónica, quien fue la primera educadora a la que contacté, el arduo trabajo que implicaba para ella el proceso de diagnóstico al inicio del ciclo escolar en el jardín de niños, obstaculizó nuestras citas periódicas, por lo menos hasta el mes de octubre. Sin embargo, el contacto fue continuo, ya que hubo la disposición por parte de ella, para proporcionarme textos de carácter autobiográfico en relación a su trayectoria y estilo docente. En total, conté con 6 entrevistas y 3 textos de Mónica.

En el caso de la segunda educadora, se realizaron 2 primeras entrevistas, con interés y disposición de su parte, sin embargo, a partir de intentar una tercera cita, empezaron las excusas por parte de ella y el contacto se dificultó cada vez más, hasta ser prácticamente imposible, así que decidí no insistir ni forzar su participación en el proceso. Fue necesario entonces, buscar a una tercera educadora, lo que ocurrió hasta el mes de noviembre de 2005. Ixtlixochitl, fue la educadora con quien pude concluir el proceso de recopilación de datos empíricos, contando con su entusiasmo e interés en el proyecto, desde que le planteé de qué se trataba. De este modo, para el mes de enero de 2006, contaba además de los datos de Mónica, con 5 entrevistas y 1 texto proporcionado por Ixtlixochitl.

El lugar para las entrevistas estuvo determinado en gran medida por las posibilidades de tiempo y espacio de las educadoras. Los lugares podían ser fijos o variables, lo importante era que el ambiente fuera cómodo y confiable para las entrevistadas, que pudieran sentirse a gusto, relajadas y, en la medida de lo posible, libres de tensiones y distracciones. Así, en la mayoría de las veces, las entrevistas se llevaron a cabo en el lugar de trabajo de las educadoras: En el caso de Mónica, en el Jardín de Niños “Ángel de Campo”, después de su horario de trabajo, entre las 4:30 y las 6:30 de la tarde, aproximadamente. En el caso de Ixtlixochitl, en la Escuela Nacional para

Maestras de Jardines de Niños, entre las 2 y las 4 de la tarde, también al término de su horario de trabajo. Ocasionalmente, las entrevistas se dieron en algún restaurante.

En cuanto a la selección de las participantes, los criterios o conjunto de atributos que se consideraron en un principio, fueron por ejemplo, que las educadoras estuvieran frente a grupo en jardines de niños públicos en el Distrito Federal, egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, ya que es la escuela oficial para la formación de docentes preescolares en el Distrito Federal, sus planes de estudio son los oficiales y rigen el resto de los currículos de las escuelas particulares; además, es de esta institución, de donde egresan la mayoría de las educadoras que laboran en jardines de niños públicos. Era importante para mí, no tener una relación de amistad o trabajo con ellas, anterior a la investigación, para que esto no influyera en mi apreciación o juicio sobre ellas; sin embargo, consideré necesario tener al menos alguna referencia directa o indirecta de ellas, que tuviera que ver específicamente con algún tipo de experiencia artística en su vida personal, escolar o profesional; lo que podría brindar referencias específicas a la investigación. También me pareció que el hecho de que las participantes no tuvieran los mismos años de experiencia docente, podría proporcionar al trabajo una variabilidad empírica necesaria, en relación por ejemplo, a la construcción de un estilo docente de acuerdo a las experiencias de carácter estético y artístico.

Con estos requisitos iniciales me di a la búsqueda de las posibles candidatas. Logré primero el contacto e involucramiento con Mónica, a quien conocí en el Diplomado de “Pedagogía del Arte en la Educación”, el cual cursamos ambas. Mi relación con ella en este espacio, no fue más allá de algunas conversaciones esporádicas, suficientes para saber que ella era educadora con pocos años de experiencia y egresada de la E.N.M.J.N. Con estos antecedentes, busqué el directorio de los docentes que participamos en este proceso de formación, contacté a Mónica y ésta se vio motivada por la propuesta de investigación, por lo que participó de manera entusiasta desde el principio y hasta el final del proceso.

La segunda educadora a quien contacté, fue Quetzalli. A ella la conocí por medio del director del grupo de danza al que pertenezco, ya que al informarle sobre el proyecto de investigación que estaba llevando a cabo, él me habló de Quetzalli como posible candidata, me dio sus datos y así

concerté una cita con ella, quien resultó ser una educadora que además de cubrir los requisitos planteados, contaba con una larga experiencia artística, más que nada en la música y en las artes plásticas, sin embargo, era una persona sumamente ocupada, lo que he llegado a concluir que le impidió involucrarse en el proyecto a pesar de la aparente disposición mostrada al principio. Quetzalli terminó por retirarse, y sus aportes en realidad, resultaron información insuficiente. Entonces, recurrí a Ixtlixochitl con cierta reserva, ya que discernía en algunos aspectos de los criterios planteados inicialmente, sin embargo en ese momento resultó más substancial, su interés y prácticamente la autopropuesta de ella para participar en el proyecto. Mi relación previa con Ixtlixochitl, no era propiamente de amistad, sino más bien de admiración de mí hacia ella, al haber sido mi maestra durante dos semestres en la E.N.M.J.N., relación que se había dado hace 7 años, por lo que consideré que no era motivo de interferencia actualmente. Por otra parte, Ixtlixochitl tenía poco de haber dejado de estar frente a grupo en jardín de niños, así que consideré en ella, como más determinante, el hecho de ser educadora, egresada de la E.N.M.J.N., haber estado 10 años en un jardín de niños y continuar de alguna manera, relacionada con la educación preescolar, ahora desde la formación de educadoras, además de contar con distintas experiencias e influencias de carácter artístico. De esta manera, Ixtlixochitl resultó una participante constante y entusiasta, siempre dispuesta a brindar de su tiempo y proporcionar la información solicitada durante el proceso de investigación.

1.2.3. Instrumentos y procedimientos

“La característica más marcante del lenguaje, es su capacidad de presentar descripciones, explicaciones y evaluaciones de una variedad casi infinita sobre cualquier aspecto del mundo, incluido de sí mismo” (Atkinson y Hammerseley, 2001:123). Es por ello que la información proveniente de entrevistas, conversaciones y relatos de historias personales, familiares y profesionales, la consideré determinante en el curso de la investigación, además de textos producidos por las mismas participantes y fotografías que pudieran aportar referencias importantes en torno a sus experiencias.

Proyecté llevar a cabo las entrevistas desde los primeros acercamientos y las planteé inicialmente, con un carácter reflexivo y profundo. Las entrevistas en profundidad contrastaban

por su flexibilidad y dinamismo, con las entrevistas estructuradas, por lo que las consideré ventajosas para los propósitos de la investigación. Concebí entonces la entrevista cualitativa en profundidad, como es definida por Taylor y Bogdan, es decir, como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1996: 101). La función del investigador entonces, no se limita sólo a obtener respuestas, sino a ser instrumento de la investigación, al aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas de manera no directiva. Para Taylor y Bogdan, las entrevistas en profundidad y la observación participante tienen mucho en común, pero también una diferencia esencial en cuanto a los escenarios y situaciones de la investigación, esta diferencia determinó en gran medida la elección de la entrevista como instrumento prioritario en la investigación, ya que mientras los observadores participantes se ubican en situaciones de campo naturales y obtienen la experiencia directa del mundo social, los entrevistadores realizan sus estudios en situaciones preparadas específicamente y se basan exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros.

Para los propósitos e intereses de esta investigación, la entrevista pudo dar mayores posibilidades que la observación, ya que “el observador no puede retroceder en el tiempo para estudiar hechos del pasado, o forzar su entrada en todos los escenarios y situaciones privadas” (Taylor y Bogdan, 1996:104).

El manejo de relatos de vida, me condujo entonces a una forma más particular de entrevista: la entrevista narrativa, propuesta por Bertaux como instrumento que propicia la descripción, bajo la forma narrativa del fragmento de una experiencia vivida y la orientación del relato de vida, hacia la forma de “relatos de prácticas en situación”, lo cual conduce al “desarrollo de conocimientos sociológicos objetivos sobre la base de testimonios por naturaleza subjetivos: una entrevista narrativa orientada hacia la reconstitución del encadenamiento de sucesos, de situaciones, de interacciones y de acciones, contiene necesariamente un buen número de informaciones fácticas generalmente exactas” (Bertaux, 1997:2-3).

Para llevar a cabo las entrevistas, elaboré un guión que abarcaba 6 rubros de indagación. Este guión no lo concebí como una herramienta rígida que tenía que seguir tal cual en cada entrevista, tampoco el orden de los rubros se tenía que abordar consecutivamente, sino que más bien, las cuestiones y temas planteados se utilizaron como una forma de orientación y facilitación del relato de las experiencias vividas. Los rubros contemplados fueron: Formación docente inicial, Práctica y estilo docente, Experiencias de formación continua, Historia y contexto familiar, Historia de vida y lenguaje musical, Historia de vida y lenguaje dancístico (El guión completo con el contenido de los 6 rubros, se presenta en el apartado de anexos).

En estrecha relación con las entrevistas o derivadas de ellas, consideré las conversaciones, al pretender establecer una relación más estrecha, de confianza, dialógica y entre iguales, con las educadoras participantes. Las conversaciones se dieron sólo en la primera sesión con cada educadora y de forma breve al inicio o al final de las entrevistas grabadas. Lo que consideraba relevante de dichas conversaciones, quedaba asentado en notas de campo que realizaba posteriormente.

Al permitir y motivar a las participantes a relatar verbalmente o por escrito, historias de sus vidas personales y profesionales, pude obtener datos significativos acerca de experiencias de su propia educación, de su práctica docente y de los miembros de la familia o eventos de la misma; todo ello orientado en relación a los lenguajes artísticos requeridos, como un filtro de la trayectoria de vida. Consideré también como fuentes para la obtención de datos, textos aportados por las participantes, en los que podían escribir acerca de sus vivencias, sus anhelos, sus ambiciones, sus experiencias personales y profesionales, de acuerdo a lo que se les solicitara también a manera de filtro, el cual giraba particularmente en torno a su estilo docente y experiencias específicas de danza y música.

Las cartas, las consideré en un inicio, como un medio ocasional para intercambiar información, impresiones e ideas, de manera que además de un diálogo verbal, pudiera establecerse un diálogo escrito, como una forma útil y diferente de relación, comunicación y producción de información entre los participantes. La aplicación de esta técnica la planteé como necesaria o pertinente, en el caso de que durante el proceso se hubiera observado inhibición en el

contacto cara a cara o si las participantes hubieran manifestado mayor libertad y confianza al expresar sus ideas por escrito, sin embargo no se dio el caso y con los textos aportados, bastó para tener información escrita por las educadoras.

En cuanto a las fotografías y objetos personales, consideré la posibilidad de que pudieran constituirse como referencias significativas, para el estudio de las trayectorias y los saberes construidos en torno a la danza y la música. “Estos materiales le dan cuerpo a un registro de memorias de su experiencia. Los maestros envisten este registro con significación educacional, y a partir de esto, el investigador extrae información e ideas acerca del conocimiento del maestro” (Clandinin en Tlaseca Ponce, 2001:16). La memoria sensorial y emocional en relación a estos materiales recolectados en su vida personal y profesional en torno a sus experiencias dancísticas y musicales, podría remitirse a asociaciones mentales reflejadas en la práctica y el estilo docente. Las fotografías constituyen “verdaderos archivos visuales de nuestras vidas” (Guijosa, 1994: 130), a partir de los cuales podemos escribir, reflexionar e interpretar. En este caso, las fotografías proporcionadas por las educadoras, se constituyeron más bien como referencias visuales, como huellas latentes, que complementaban o reafirmaban de manera significativa, las experiencias relatadas previamente.

El enfoque para el análisis de los datos obtenidos, de acuerdo a los instrumentos mencionados anteriormente, lo planteé a partir de un marco conceptual interpretativo. Procedí entonces, a la reconstrucción narrativa de las trayectorias de vida, después de haber hecho la transcripción y clasificación de las entrevistas, a partir de lo que identifiqué etapas, experiencias, personajes, influencias y sucesos clave; proceso que Bertaux refiere de esta manera:

“Para contar bien una historia, hace falta detectar los personajes, describir sus relaciones recíprocas, explicar sus razones de actuar, describir los contextos de acciones e interacciones; cargar juicios (evaluaciones) sobre las acciones y los actores mismos. Descripciones, explicaciones, evaluaciones, sin ser formas narrativas, son parte de toda narración y contribuyen a construir sus significaciones” (1997:15).

De acuerdo a esta primera identificación, procedí a un análisis de primer nivel, al reconstruir narrativamente los datos obtenidos en las entrevistas, reubicar éstos en un orden diacrónico

basado en indicios descriptivos o explicativos propuestos por los sujetos, descubrir recurrencias y articularlos con circunstancias provenientes de distintos momentos históricos y contextos sociales, con lo cual procuré remontar de lo particular a lo general, al poner en relación los hechos particulares, a través de las primeras interpretaciones. Para ello, fue necesario reconstruir la estructura diacrónica evocada en los relatos de vida y presentar así, una objetividad discursiva.

Al identificar a partir de este primer nivel de análisis, ciertas constantes y significados particulares en las historias de vida, en torno a la repercusión de las experiencias dancísticas y musicales en la construcción de la práctica y el estilo docente de las educadoras, accedí a un nivel de análisis comprensivo, con el cual poder movilizar mis recursos interpretativos de acuerdo con Bertaux, al vislumbrar “una representación (primero mental y después discursiva) de las relaciones y procesos que se engendran en los fenómenos de los cuales hablan los testimonios, muy a menudo bajo la forma alusiva” (Bertaux, 1997: 42).

En este segundo nivel de análisis, procuré además, una vinculación teórica-práctica entre los significados descubiertos y las tendencias teóricas desarrolladas, lo que permitió la identificación de categorías específicas y cualidades particulares, respecto a la manifestación de las experiencias dancísticas y musicales, lo cual representó un acceso a la comprensión de la realidad social específicamente investigada.

1.3. Aproximaciones y tendencia teóricas

Para el desarrollo de la investigación, fue necesario reflexionar en torno a ciertas conceptualizaciones y enfoques específicos, como sustento en el proceso indagatorio. El sujeto resultaba ser un elemento fundamental, por lo que consideré pertinente el desarrollo teórico de aspectos concernientes a las educadoras como sujetos del ámbito educativo y artístico en el que pretendía inquirir. Tales aspectos más que constituirse como categorías o ejes ya establecidos como guía de la investigación, se presentan más bien como pautas reflexivas hacia la comprensión de las educadoras como sujetos de la educación, ante los lenguajes dancístico y musical. Así entonces, los aspectos que consideré como relativos a mis sujetos de estudio, fueron

la práctica y estilo docente, la historicidad docente, los saberes como construcción social de la realidad y la experiencia estética y artística.

La dimensión del sujeto en la educación, se hace presente a través del reconocimiento de una heterogeneidad de sujetos y no de un sujeto único. La tendencia de los investigadores ya no es tanto interrogarse por el maestro en relación al desempeño de una función y un rol marcado, sino por los maestros como sujetos de la educación reconocidos con diversas determinaciones, en relación con la multiplicidad de los lugares de referencia que le dan identidad, como pueden ser el aula, la escuela, el sindicato, la comunidad, la formación, la familia, etcétera.

Anteriormente, en los trabajos que se interesaban en el abordaje de la figura del maestro (de acuerdo al balance del COMIE respecto a la investigación en educación producida en la década de 1981-1992), existía una tendencia a entender a los maestros como categoría social, más que como sujetos sociales, ya que se estudiaba su perfil, con el propósito de detectar y resaltar características y rasgos similares, así como condiciones que se compartían en la realización del trabajo docente. Actualmente, la perspectiva dominante es la de concebir al sujeto fundamentalmente como sujeto social bajo una línea de reflexión descriptiva, en contraste con una visión modelizante y prescriptiva.

Es posible hablar entonces de una transición a un nuevo concepto de docente como sujeto constructor de prácticas educativas, como actor social, histórico y político en diferentes momentos y espacios dentro de los cuales realiza distintas prácticas, desvaneciéndose así “la imagen mítica del maestro como apóstol de la sociedad en cuya persona recae toda la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad o como agente reproductor cuya función se limita a transmitir y reproducir la ideología del Estado en la escuela”(Ducoing y Landesmann,1996:87).

Los docentes lejos de formar categorías homogéneas, se distinguen por su heterogeneidad dentro de nuestra realidad educativa y social, dicho fenómeno se da en relación a diferentes aspectos, como los que refieren Ducoing y Landesmann (1996): el origen socioeconómico, la escolaridad, los intereses, las trayectorias de formación, la actualización profesional, las

trayectorias de trabajo docente, las condiciones de vida, culturales, materiales de trabajo, laborales, administrativas, políticas, sindicales, etcétera. Frente a esta multiplicidad de influencias y relaciones, se presentan diferentes énfasis y enfoques para abordar la vinculación del docente con la educación, la escuela, la sociedad y en este caso, el arte.

Los docentes como sujetos y como protagonistas de sus historias, construyen sus propias prácticas educativas en su labor cotidiana, por lo que resulta necesario ubicarlos como procesos, más que categorías precisas. La historia personal del docente se encuentra ineludiblemente vinculada al ámbito social, y es a través de esta relación como va conformando su práctica. Al respecto Ducoing y Landesmann refieren lo siguiente:

Ambos conceptos -sujeto y práctica docente- no se reducen a personas o individuos ni a la actividad pura de enseñar, sino que tienen que ver con procesos y relaciones sociales que nos remiten a la compleja vida cotidiana de las escuelas y que, a la vez, se vinculan con otras dimensiones de la vida social...Es en el plano de la vida cotidiana donde construyen las historias de los maestros y se constituyen como sujetos, donde se cruzan las historias personales y sociales, reconociendo la heterogeneidad de las mismas escuelas así como de sus maestros (1996:117, 118).

Independientemente del ámbito escolar o nivel educativo en el que se concrete la práctica docente, resulta evidente que ésta no se limita al quehacer técnico-pedagógico del docente en el aula, ya que se ven implicadas una serie de relaciones tanto entre sujetos (maestros, alumnos, padres de familia, autoridades, comunidad), como con el conocimiento, con los aspectos que conforman la marcha de la sociedad (procesos económicos, políticos y culturales), con el contexto institucional y con las ideologías personales e institucionales; de esta manera, intervienen significados, percepciones y acciones que desde distintos ámbitos permean e influyen las prácticas de los docentes. Es por ello que “tratar de explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para todo maestro es algo tan difícil de lograr como inútil, ya que existen tantos ‘estilos’ y ‘formas’ de ‘ser maestro’ como realidades educativas. Como característica común, el trabajo de los maestros, donde quiera que se realice, está conformado por un conjunto de relaciones” (Fierro, 1995: 17).

Conformada y trastocada por múltiples factores, la práctica docente resulta una realidad difícil de definir y caracterizar. Ubicarla ante todo como una construcción en el sentido de proceso más que de un hecho concluido, significó situarme ante una realidad social compleja en constante dinamismo. No pretendí establecer una definición única de práctica docente, pero sí caracterizarla particularmente, para poder abordarla desde una perspectiva específica. Reconozco así, que en esta práctica influyen interacciones diversas, “cuyos agentes aportan decisivamente sus concepciones, supuestos y valores, pues no son meros reproductores de los existentes. La investigación educativa sería una aportación más, relativamente reciente, a ese proceso de recreación de significados” (Sacristán, 1997: 22).

La práctica docente nunca es un proceso neutral, está orientada por principios hacia la consecución de valores, y de este modo la intervención del docente es siempre determinante, ya que sus ideas, actitudes, interpretaciones y valoraciones con respecto a la realidad escolar y social, inciden en su práctica de manera cotidiana. La práctica docente es así, emplazada por quien la realiza (en este caso la educadora), y aunque se lleva a cabo en un espacio y tiempo escolar específicos (jardín de niños), se ve influida por ámbitos escolares y no escolares, de esta manera la actuación práctica de la educadora, se da en relación a distintos aspectos. Gimeno Sacristán (1997), hace referencia a condiciones psicológicas y culturales, y específicamente hace notar cómo la experiencia cultural del docente, tiene mucho que ver con la experiencia cultural que se provoca en los alumnos y que definitivamente, no se puede comunicar la cultura que no se posee. Lo mismo podríamos decir en relación a la danza y la música, lenguajes artísticos de los cuales, las educadoras ponen en práctica lo que poseen y lo que les es significativo de acuerdo a su propia experiencia. Gimeno Sacristán argumenta:

Cada tarea docente reclama conocimientos peculiares, en cada una el grado de apoyo es distinto y la influencia del componente personal frente a la del fundamento científico también es diferente. Es decir que para cada función se puede plantear una forma peculiar de relacionar conocimiento y acción... El componente justificador de la práctica supone la adquisición de una conciencia progresiva sobre la misma y, puntualmente, el apoyo inmediato para realizar determinado tipo de prácticas. La conciencia sobre la práctica se presenta como la idea-fuerza directriz de la formación docente inicial y permanente (Gimeno Sacristán, 1997:109-110).

Al retomar estos planteamientos, la conciencia sobre la práctica adquiere importancia al reconocer, objetivar y expresar verbalmente, saberes y experiencias en relación a determinados lenguajes artísticos por parte de las educadoras y su implicación en la práctica docente.

Es claro que no se puede hacer referencia a la práctica docente, sin tomar en cuenta todas las relaciones que implica y de las cuales se ve influenciada, relaciones entre personas, conocimientos, aspectos que conforman la marcha de la sociedad, contextos institucionales e ideologías personales. Entiendo entonces la práctica docente, como un proceso complejo y dinámico en el que intervienen significados, saberes, percepciones y acciones, permeadas de las relaciones establecidas con distintos ámbitos, y que en la medida en que el docente tome conciencia de su propia práctica, podrá transformarla, enriquecerla y mejorarla. De esta manera, aunque la práctica docente se ve influenciada e incluso condicionada por factores de diverso orden, el docente como sujeto activo y conciente, puede tomar decisiones alternativas para la construcción de su propia práctica. Al respecto, Rockwell (1982) argumenta que en los contextos particulares en que se encuentran los docentes, se producen múltiples tradiciones y se construyen concepciones alternativas a aquellas propagadas desde el nivel oficial. Es entonces que, la historicidad de los sujetos en el ámbito educativo y particularmente de los docentes, conforma prácticas instituyentes en las instituciones ya establecidas.

En la exploración e indagación respecto a las experiencias y saberes en la práctica docente, la reflexión constante se torna una condición necesaria en la búsqueda de comprensión y en la modificación misma de la práctica. La reflexión sobre la práctica, supone una actitud de cuestionamiento, crítica y búsqueda, “pero además el desarrollo y ejercicio de capacidades intelectuales que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones, una práctica reflexiva necesita de docentes capaces de llevar a cabo permanentes procesos metacognitivos sobre su propia práctica” (Sanjurjo, 2002: 30).

El docente mismo como sujeto social, es proceso y producto de su contexto, y esta circunstancia no puede pasar por alto en el ejercicio de su práctica. Al retomar a Heller, puedo apuntar que el docente representa un papel público, por lo cual actúa en consecuencia de lo que el medio público (padres de familia, alumnos, autoridades, etcétera) espera de él. “La multiplicidad

de la personalidad humana es una resultante de la complicada totalidad de sus relaciones sociales” (1985:129). En estas relaciones sociales, Heller advierte la posibilidad de un obstáculo importante para el crecimiento personal y profesional, y es el hecho de la aparición de estereotipos en los roles desempeñados. Las funciones del rol del docente, al estereotiparse, pierden autonomía y el “deber-ser se convierte en una exigencia puramente externa y la actitud es mera adaptación” (Heller, 1985:133). Es decir, que la posibilidad de transformación de la práctica como proceso social dinámico, se inhibe, al igual que la reflexión en torno a ésta.

Existen también diferencias en cuanto a la validación de los conocimientos en la práctica docente, de acuerdo a la política oficial por un lado, concretada en el currículum, pero también por otro lado, de acuerdo con lo que en el medio social se considere como aprendizajes importantes y por supuesto, de acuerdo a los saberes y experiencias propias del docente. En el caso del conocimiento artístico, por ejemplo, éste tiende a minimizarse como algo en torno a la recreación, como talleres extracurriculares, como entretenimiento. En comparación con los conocimientos considerados como “realmente importantes”, tales como la lecto-escritura o las matemáticas; el conocimiento artístico, ha sido visto por lo general con poca validez en el ámbito escolar. Las artes se consideran agradables, quizá divertidas, pero raramente necesarias.

Más allá de un quehacer docente reducido a la mera adaptación, existe la posibilidad de transformación a través de la práctica. Hargreaves ubica así, a los docentes como sujetos clave en el proceso de cambio, ya que los cambios desde la política oficial, los cambios institucionales, tecnológicos, etcétera, siempre serán superficiales. Los verdaderos cambios se dan en la práctica, adentrándose en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. “La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito” (1996: 39).

Me parece por tanto esencial, centrar la figura del docente como el sujeto social que mejor puede protagonizar la posibilidad de cambio en el contexto escolar, y propongo por ello el acercamiento a la práctica docente, a partir de la experiencia y los saberes de las educadoras, al tomar en cuenta no sólo sus recurrencias y estereotipos, sino también la movilidad y la historicidad que construyen como docentes y sujetos sociales particulares, al experimentar, reproducir, conservar, desarrollar, retroceder o transformar la realidad escolar (Achilli, 1988: 17).

La presencia de la trayectoria de cada docente, no es algo que pueda ocultarse, por el contrario, esta trayectoria influye de manera constante en el desarrollo y constitución de cada práctica y estilo docente, es decir, factores como las motivaciones, las expectativas, la formación, las convicciones, la experiencia y los saberes con los que cuenta el docente, confluyen en la práctica, caracterizándola de manera particular.

El maestro al indagar respecto a su acción, se reconoce en sus consecuencias y advierte en ellas una manera de ser docente, es decir, un estilo de docencia influido por distintos saberes y experiencias previas que son parte de nuestra formación y reafirmación docente. Así que al remitirme al estilo de docencia, no puedo dejar de ver éste como una construcción socio-histórica de la que cada maestro es partícipe.

El estilo en la práctica docente, se ha abordado desde distintas tendencias. Bennett hace referencia a estilos de enseñanza, lo cual remite al hacer del maestro, en relación al progreso de los alumnos. La investigación enfocada a los estilos de enseñanza se ha llevado a cabo a través de estudios experimentales, observación sistemática de las clases y estudios de inspección comparativos, tales procesos metodológicos conllevan un carácter de tipo cuantitativo en relación al comportamiento del profesor y su efectividad. Mi interés por el estilo docente en cambio, se dirige más al ser que al hacer del maestro, al considerar sus experiencias de una manera retrospectiva a través de su trayectoria de vida, en vez de los resultados de los alumnos a través de la observación directa de su práctica.

Weber (1976), utiliza la denominación de estilos de educación, para definir las posibilidades de comportamiento pedagógico que pueden caracterizarse mediante relaciones propias de prácticas educativas. Al hacer una reseña de lo que se ha considerado como estilo, Weber ubica desde su significado original como punzón, hasta generalizarse como forma de escribir. Después el estilo se ubicó en el campo del arte como una manera característica de representación, pasando posteriormente a los modos en las relaciones de la vida y el intercambio humano, a los comportamientos personales. La entrada del estilo a la terminología pedagógica, se ha dado con distintos sentidos, principalmente en relación a los principios metodológicos. Así que más que enfocarme a un estilo educativo en relación a formas y métodos de enseñanza, dirigí la reflexión

hacia un estilo docente, caracterizado como una construcción socio-histórica que el maestro elabora constantemente en relación a su práctica, sus interacciones, sus experiencias y contenidos de aprendizaje específicos; además, me pareció oportuno retomar la definición de estilo en el arte e identificar el estilo docente como una manera característica de representar la práctica por parte del docente, es decir, de significarla, de acuerdo a su acontecer como sujeto.

Weber al hablar de estilos de educación, los refiere en dos sentidos, uno individual y otro grupal. En cuanto al estilo docente, y de acuerdo al desarrollo de esta investigación, resulta pertinente hablar de estilos docentes individuales, construidos a través de las trayectorias de vida de las educadoras. El estilo individual es distinguido como “expresión de una personalidad aislada, en el que se manifiesta la peculiaridad individual de un determinado educador por lo que se refiere a sus ideas y prácticas pedagógicas” (Weber, 1976:31).

Ha sido común la orientación metodológica dirigida hacia tipos ideales de estilos de educación, en donde éstos son expresados por pares contrapuestos que representan en cada caso posiciones extremas. Weber retoma a Spranger quien distingue por ejemplo, los binomios de estilo de acercamiento al mundo y el aislante, el libre y el coercitivo, el anticipatorio y el fiel al desarrollo, el uniforme y el individualista. Estas posiciones sin embargo, resultan demasiado unilaterales, ya que en la realidad educativa concreta, no se puede encasillar ni definir con unas características absolutamente puras la práctica de cada docente. Se hace necesario entonces, el reconocimiento del estilo docente, lo cual implica el aceptar una pluralidad estilística en las prácticas educativas, por lo que pretender una comprensión de este fenómeno, requiere tomar en cuenta tanto el pluralismo sociocultural, como la trayectoria propia de los docentes.

Como sujetos socio-históricos, los docentes conforman su práctica a partir de las experiencias y los saberes construidos a través de su trayectoria. Acercarme a esta trayectoria es un referente importante para la comprensión del ser y el hacer docentes, los cuales nunca son productos concluidos, sino procesos en constante transformación, en relación a la historicidad propia del docente. Es decir que, “el maestro trasciende sus acciones, saberes y preocupaciones al reconstruirse en la elaboración de una propuesta pedagógica, donde se recrea la posibilidad histórica de ser docente, se objetiva su ser, y de esa manera, su obra” (Tlaseca, 2001: 196).

Objetivar la práctica docente, implica la reflexión y descentramiento del maestro con respecto a su hacer y su saber, así como una aprehensión de sí mismo al reconstruir su experiencia docente, reconociendo las diferentes dimensiones que le son constitutivas. Detenerse a recapitular y narrar el proceso de ser docente en vinculación con la propia acción y experiencia, implica ya una reconstrucción y renovación de la propia práctica.

El valor de los saberes del docente se hace presente también en su historicidad, al afirmar su experiencia en acciones probadas y movilizarse a nuevas experimentaciones y aprendizajes. De este modo, la práctica y la construcción de un estilo docente, se muestran como procesos en constante movilidad y renovación.

La historicidad de los saberes y experiencias docentes, aporta un nuevo acercamiento para la comprensión del acontecer de la práctica docente, pero también plantea la necesidad de profundización en manifestaciones y relaciones más singulares con aspectos y conocimientos específicos, respecto a los cuales, los docentes actúan en los diversos contextos escolares. Conforme a esta postulación, es que pretendí indagar en las trayectorias de vida de las educadoras, respecto a sus experiencias y saberes en torno a los lenguajes dancístico y musical, y la implicación de éstos en la conformación de su práctica y estilo docente en el nivel preescolar.

En cuanto a los saberes que son expresados por los docentes, Achilli (1988) distingue los que se conforman desde el “deber ser” imaginario y que implican una carga valorativa importante, y los saberes relacionados con la cotidianeidad laboral, los cuales implican tanto aspectos didácticos, como contenidos y áreas de conocimiento específicas. Estos últimos, son los saberes en los que pretendí indagar de manera más específica, en la práctica docente preescolar, al tomar en cuenta los lenguajes artísticos antes mencionados. Las valoraciones, decisiones y formas de enseñar de las educadoras con respecto a estos contenidos, son parte de los saberes docentes y “la construcción de éstos no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños. En esa historia los maestros construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales” (Mercado, 2002: 19).

Los saberes en la práctica docente también son considerados como heterogéneos y dialógicos, lo que plantea la composición del saber docente a partir de varios saberes provenientes de diferentes fuentes, cada una de las cuales aporta su “recorte de saberes” (Achilli, 1988). Se pueden identificar por ejemplo, los derivados de la formación inicial y continua, los construidos en el acontecer cotidiano de la práctica, los que se imprimen en el paso por distintas instituciones y contextos escolares en los que se ha estado inserto, los internalizados a partir de las interacciones con otros maestros, directivos, alumnos y padres, los incorporados a partir de lecturas, comentarios y eventos específicos y en general, los generados de la experiencia en distintos momentos de su vida personal y profesional. “El conjunto de estos ‘recortes’ configura en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana y, a su vez, se genera en parte por ella” (Achilli, 1988: 4). Al caracterizar de esta manera a los saberes docentes, los considero entonces, además de heterogéneos y dialógicos, como dinámicos, históricos y socialmente construidos.

Una comprensión de las experiencias y saberes en torno a los lenguajes artísticos en la realidad cotidiana de las educadoras, implica un acercamiento a sus experiencias estéticas y artísticas, no sólo en el plano profesional, sino también en el plano personal. Estas experiencias son consideradas antes que nada, como realidades cotidianas, mismas que son construidas en un proceso continuo.

Convine adoptar el término de referencia experiencial, propuesto por Jacques Maquet (1986) como un enfoque desde el cual acercarnos a la comprensión de las experiencias y saberes, al tomar en cuenta el conocimiento personal y la vasta experiencia acumulada en cuanto a la percepción, las sensaciones y las emociones. Remito entonces a la referencia experiencial, como el almacén personal de las experiencias estéticas y artísticas.

La experiencia estética, de acuerdo a la propuesta de corte antropológico de Maquet, se ubica en relación a una actitud contemplativa y holística, misma que no sería compatible con una actitud analítica. La experiencia estética de este modo, se distingue por tres rasgos: atención, no discursividad y desinterés.

Una primera distinción de la experiencia estética, de entre otras formas de acercarse a la realidad, sería entonces, el modo de conciencia meramente contemplativo, a diferencia de otras formas como son el actuar, conocer y sentir, formas que podrían ser parte entonces, de la experiencia artística, en la que el sujeto se involucra de un modo activo al tratar de modificar la realidad, y de un modo cognitivo y afectivo de la conciencia, al involucrarse en un proceso de creación y autoexpresión. Sin embargo, yo no coincido totalmente con la idea de que la experiencia estética se delimite solamente por el nivel contemplativo, ya que considero que la emoción, el conocimiento, la acción, la cognición y lo afectivo, no son elementos privativos de la experiencia artística, sino que se presentan también en la experiencia estética, aunque con distintas posibilidades, grados y sentidos.

La indagación respecto a estos tipos de experiencia en las educadoras, la pensé orientar entonces, a través de la estimulación de los recuerdos guardados en la conciencia, es decir, de su referencia experiencial, según lo expresado por Maquet:

La consciencia puede describirse como la totalidad de los procesos mentales de los que yo soy consciente durante un cierto tiempo. Además del significado de la consciencia como conocimiento, la consciencia también es, en nuestro lenguaje corriente, una acumulación de registros de esos contenidos mentales de los que he sido consciente durante la vida de mi cuerpo; es un banco en el que se guardan los recuerdos. Lo que está en mi mente en cualquier momento puede llegar directamente desde el mundo (después de haber sido procesado por mis órganos sensitivos) o desde mi almacén de registros (Maquet, 1986: 81-82).

La experiencia estética puede considerarse también como preámbulo para la experiencia artística, de acuerdo a consideraciones como las de Jauss, para quien la experiencia estética resulta primordial, al ser caracterizada como una actitud de goce que desencadena y posibilita el arte. Jauss (citado por Setton, 2003: 7) también caracteriza esta experiencia, como un recurso para distanciarse de lo cotidiano y poder aprehender una forma distinta de percibir el mundo, pero a diferencia de Maquet, Jauss opina que es importante el que se produzca alguna emoción, placer o goce, en este tipo de experiencias y encuentros estéticos.

José Miguel y Ricardo Marín Viadel (1992), presentan una definición en consonancia con Jauss, al considerar a la experiencia estética como un modo singular de relación con el entorno, además de ubicar dos modos de concebirla. En un modo restrictivo, por un lado, se hace referencia a la experiencia estética, al tomar en cuenta sólo cualidades características, como la intensidad perceptiva, la globalidad y el formalismo; por otro lado, en un modo abierto y amplio, la referencia a la experiencia estética, está en las cualidades perceptivas y placenteras, así como en un estado de contemplación por encima del interés utilitario. Ubico entonces, dentro de este modo, la posibilidad de una posición intermedia o complementaria que incluye argumentos como los de Maquet y Jauss. La experiencia estética resulta entonces una cuestión no solo de gradación, sino además adquiere distintos sentidos, ya que aunque se aspire a un estado contemplativo, resulta difícil excluir intereses utilitarios, cognitivos y afectivos. Marín proporciona un ejemplo al respecto: “Cuando contemplamos las pinturas rupestres de Altamira no podemos evitar que a nuestra admiración contribuya el saber que fueron pintadas en el paleolítico. Y a la inversa, aún en las actitudes más prácticas, es difícil excluir toda consideración estética” (1992: 289).

Resulta también conveniente considerar y distinguir los dos ámbitos en los que se pueden manifestar las experiencias estéticas de los sujetos, como son el ámbito natural y el ámbito del arte. Existen así mismo, dos vertientes en el campo educativo: a) la genérica, que abarca todas las áreas escolares y considera la experiencia estética como objetivo general del proceso educativo, y b) la específica, referida únicamente a la educación artística. En relación a estas vertientes, cabe señalar que aunque de manera personal coincido y estoy a favor del desarrollo de la vertiente genérica en la educación, para este proyecto fue más pertinente, por su misma delimitación, procurar abarcar sólo lo concerniente a la vertiente específica y hacer referir lo concerniente a la experiencia estética de las educadoras, en torno a ciertos lenguajes artísticos, como son la danza y la música.

La experiencia estética la especifiqué entonces, como la experiencia en torno a la danza y la música, que parte de lo contemplativo, pero que además trasciende hacia estados cognitivos y emocionales significativos, por lo que puede derivar en una experiencia artística propiamente, mientras que la experiencia artística, implica el involucramiento en procesos de creación e

interpretación en torno a la danza y la música, lo que también puede derivar en procesos cognitivos y emocionales. De esta manera, la experiencia estética podría verse incluida en experiencias de carácter artístico, por tanto, más que intentar establecer una separación o diferenciación estricta, considero la posibilidad de una influencia y vínculo entre ambas, por lo que propongo entonces el término de referencia experiencial estético- artística, para remitirnos al cúmulo de prácticas en torno a la danza y la música, de las cuales dan cuenta las educadoras como significativas, al involucrar procesos perceptivos, sensoriales, emocionales y cognitivos, a lo largo de su trayectoria personal y profesional, en contextos escolares y extraescolares.

Aunque la referencia a los lenguajes artísticos, pude haberla planteado de forma general, tomé en cuenta también, que el pretender abarcar todos los lenguajes artísticos en esta investigación, podría resultar demasiado ambicioso, así como obstaculizar la profundidad y seriedad de la misma, por lo que consideré la delimitación al respecto. Inicialmente había contemplado las artes plásticas y la música, por ser los lenguajes artísticos de mayor tradición y presencia en la educación preescolar, sin embargo por esta misma razón descarté dicha propuesta, ya que consideré como una opción más relevante, la posibilidad de poder indagar en relación a lenguajes menos explorados en el nivel preescolar. Fue entonces que también al remitirme a mi experiencia, opté por la danza y la música, ya que son lenguajes en los que he estado interesada más recientemente. La danza ha sido parte importante de mi vida y me ha influido de manera especial desde hace 14 años y, respecto a la música, a pesar de haber tenido algunas experiencias negativas anteriormente, he podido en los últimos años ya en la práctica docente, interesarme de manera particular en dicho lenguaje y experimentarlo plácenteramente.

Me pareció también pertinente, reflexionar en cuanto a la relación entre la música y la danza en el nivel preescolar, al tomar en cuenta las actividades de ritmos, cantos y juegos, como un espacio en el que existe la posibilidad de involucrar ambos lenguajes y en el que además, todas las educadoras han participado de alguna forma.

CAPÍTULO 2. REFERENCIA EXPERIENCIAL ESTÉTICO-ARTÍSTICA DE LAS EDUCADORAS A TRAVÉS DE SUS HISTORIAS DE VIDA. RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA.

*Para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.*

Octavio Paz

Somos educadoras y tenemos una historia ¿por qué no contarla?

Somos educadoras, sujetos en constante proceso de construcción y por lo tal, indagar acerca de nuestros procesos, acerca de nosotras como proceso, es algo que considero pertinente, fundamental en la comprensión de nuestras prácticas, de nuestro ser, hacer y saber docentes.

Hablo en plural y en primera persona porque no puedo excluirme, borrarne, ocultarme. Porque a partir de mí reconozco a las demás, porque mi historia es la generadora de la búsqueda de otras historias, de otras voces que me acompañasen al encuentro de significados.

La posición como sujeto investigador, me incluye también como sujeto de investigación, ya que no soy ajena al actuar cotidiano de las educadoras. Mi propia historia de vida se presenta como motivo determinante de este proceso indagatorio y es por ello que decidí mostrarme, narrar mi experiencia como preámbulo hacia la comprensión de los relatos de vida de otros sujetos, de otras educadoras.

Exponerme como parte de la realidad social, con mi subjetividad, emociones, percepciones e intuición, y meter el cuerpo real y metafóricamente (Baz, 1998: 4) en el proceso de investigación, me ha permitido la reflexión respecto a mis posicionamientos y experiencias, lo cual representa el acceso hacia una comprensión más profunda del objeto, así como el reconocimiento de modificaciones tanto a nivel personal, como profesional. Es en este sentido, que situarme desde

mi propia historia de vida, implica la posibilidad de una mutua construcción en este proceso de investigación: construcción de conocimiento y de autoconocimiento. Expongo entonces la narrativa del yo, más como autodescubrimiento que como autopromoción.

La narración del yo supone un trabajo autobiográfico que consiste en tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento a fin de transformarse, de extraer conocimiento de la propia experiencia, de comprenderse mejor a uno mismo y a los demás. La creación narrativa del yo, se presenta como la experiencia de uno mismo que permite un sentimiento de posesión, al reflexionar sobre ciertas vicisitudes de nuestra vida, y es en este sentido, que puedo hablar de la posibilidad de descentramiento respecto a mi persona. “La autobiografía nos convierte en otra persona, creamos otro yo: lo vemos actuar, equivocarse, amar, sufrir, disfrutar, mentir, enfermar y gozar. Nos desdoblamos, nos multiplicamos y nos situamos en dos lugares al mismo tiempo. Es un viaje formativo que, reconstruyendo, construye” (Guijosa, 2004: 37).

Coincido con Demetrio (retomado por Guijosa, 2004) en cuanto a la posibilidad de ubicarnos en una nueva dimensión a través de la creación narrativa del yo, es decir, de lograr una despersonalización y a la vez una unificación en dos sentidos, ya que al escribir nuestra historia de vida, los recuerdos, saberes y experiencias fragmentadas pueden entrelazarse, relacionarse y conversar entre sí, pero también al escribirnos cabe la posibilidad de un distanciamiento creativo para observar y analizar nuestra vida como si fuera de otro. Al recrear mi historia por escrito, encuentro una opción para tomar distancia y trascender de alguna manera mi individualidad, pretendiendo enfocar con otras miradas, las historias de vida de los otros.

2.1. Relato y creación narrativa del yo. Mi travesía por los recuerdos y las memorias

En una primera reflexión sobre mi papel como educadora, me percibo influida en gran medida por mis experiencias con distintos lenguajes artísticos, me ubico de una manera dual: me agrada ser “la maestra Aide”, interactuar e influir en niños preescolares, y sentirme responsable y guía de ellos por algún tiempo; y me atrae también ser “la artista”, explorar recursos (internos y externos), crear, aventurarme, atreverme a experimentar lo que mi cotidianeidad no me permite, pero el arte sí. Me ha interesado caracterizar mi labor cotidiana, artística y estéticamente, al

fundir y difundir la práctica docente y la práctica artística aún más que como complementarias, como procesos convergentes en el quehacer educativo del nivel preescolar.

El vislumbrar una relación dialógica entre mi experiencia artística y mi experiencia pedagógica, es lo que me lleva a aventurarme en el recorrido por mis propias memorias y en la búsqueda de otros relatos, en el rastreo de experiencias tanto en mi historia, como en las historias de vida de otras educadoras, experiencias en torno a lenguajes artísticos, que como parte de las trayectorias personales y profesionales, pueden influir en el desarrollo de un estilo docente en el nivel preescolar.

Lo que presento a continuación, es pues, mi propia trayectoria, un viaje por las evocaciones y experiencias en torno a los lenguajes artísticos, de los cuales distingo y preponero la presencia de la danza y la música en mis memorias. La opción de enfocarme a dos lenguajes artísticos de manera particular, se da más que nada por razones metodológicas y temporales, sin embargo no ha sido una elección fácil, ya que tanto el teatro, como la danza, las artes plásticas, la música y la literatura, han figurado de alguna manera en mi vida y práctica docente. Fue entonces, que ante la necesidad de definir aún más la incursión por las experiencias artísticas, se presentan la música y la danza como las áreas en las cuales se profundiza más la indagación.

2.1.1. De la infancia y la adolescencia. Eterno punto de partida.

*La infancia es el lugar
donde se aprenden todas las pasiones.*

Marcela Guijosa

Resulta innegable la trascendencia de las primeras etapas de la vida en nuestros destinos, por ello dirijo mi atención en primera instancia, a esa niña y adolescente que fui, al abarcar desde mis primeras memorias, hasta mi etapa en la escuela secundaria.

La música ha sido un elemento siempre presente en mi casa, desde muy chica recuerdo a mi papá dedicando varias horas a organizar y escuchar discos y cassettes, mientras que mi mamá cantaba y bailaba toda esa música que mi papá disfrutaba sólo al escucharla. Desde temprana

edad entonces, tuve contacto con la audición musical, ya que mi papá contaba con una gran colección de discos de vinilo de 33 rpm (revoluciones por minuto) y discos de 45 rpm, además de cassettes en los que él mismo grababa diferentes tipos de música; y sí no era la música de mi papá, se escuchaba el radio de mi mamá o a ella misma cantando, algo que siempre le ha gustado hacer.

Un hecho que en realidad no recuerdo, pero que cuentan, es que cuando era bebé, descubrieron que una manera de callarme cuando no paraba de llorar, era al escuchar a Amanda Miguel, ponían sus canciones y como por arte de magia yo me callaba y me dedicaba a

El **disco de vinilo** es un formato de reproducción de sonido basado en la grabación mecánica analógica. Se ha generalizado la nomenclatura *disco de vinilo* o sólo *vinilo* porque éste era el material habitual para su fabricación. No obstante, los discos también podían ser de plástico, aluminio u otros materiales.

El material de acetato de vinilo, otorgaba mayor calidad de sonido respecto a los materiales anteriormente usados, como la pizarra de los discos de gramófono o la cera, el papel de estaño o el plástico denominado *Amberol* de los cilindros del fonógrafo de Edison.

A principios de los años 90, el disco de vinilo comenzó a ser desplazado por el CD-Audio, de menor tamaño y mayor durabilidad, por lo que éste empezó a ganar terreno sobre el disco de vinilo, mismo que actualmente se edita en mínimas cantidades, para el uso de disc jockeys y audiófilos principalmente, así que la tendencia es que estos discos pasen a formar parte de la historia.

escucharla atentamente, mi mamá decía que era porque sus gritos eran mas fuertes que los míos. Mi primer disco, fue entonces uno de 45 rpm con dos canciones de Amanda Miguel, y lo cierto es que hasta la fecha es una de mis cantantes favoritas.

Mi mamá siempre nos cantaba a mis hermanas y a mí desde muy pequeñas, me acuerdo de arrullos, juegos, rimas, canciones de cri-cri, boleros y más. De esta manera, aprendí muchas canciones, y yo misma le pedía a mi mamá que me cantara ésta o aquella canción. Una de las primeras que aprendí, fue “¡Ay Jalisco no te rajes!”, la cual me gustaba mucho cantarla sola o con mi mamá, también recuerdo otras que ella interpretaba frecuentemente, como “Amor chiquito”, “Subidita del Ajusco” y “Naila”, una de mis preferidas hasta ahora.

El escuchar y grabar música, fue por muchísimos años una de las actividades favoritas de mi papá, por las tardes después de llegar del trabajo y los fines de semana. En sus discos y cassettes, he podido encontrar siempre de todo: música clásica, vals, tango, mambo, cumbia, mariachis, rock and roll, baladas, danzón, sones, marimba, cantantes de todo tipo, etcétera. Algunos de los

que frecuentemente se escuchaban y que me parecen más significativos son, por ejemplo: El trío Tariacuri, Saúl Martínez, Las hermanas Padilla, Hugo Blanco, Esmeralda, Los cinco latinos, Ray Conniff, Julio Jaramillo y Dora María.

El variado gusto musical de mi papá, era aún más evidente en los cassettes que grababa, ya que podíamos escuchar también de todo en un solo cassette. A mi mamá esto le molestaba y regañaba a mi papá por no tener “un orden” en su música, pero a mis hermanas y a mí nos gustaba su estilo, nos divertía esperar la sorpresa de escuchar que canción o melodía seguía, podía tener por ejemplo, en un mismo cassette, una polka, luego una cumbia, después tocata y fuga, música disco, zorba el griego, un cha cha chá, la rapsodia sueca, la cumparsita, etcétera.

El **cassette** es un formato de grabación de sonido de cinta magnética. El audio cassette compacto, como se llamó originalmente, fue introducido en Europa por la empresa Philips hacia 1963, como un medio para el almacenaje de audio que empezó a convertirse en una alternativa popular y regrabable al disco de vinilo, así que entre los años 70's y principios de los 90's, el cassette fue uno de los formatos más comunes para la música pregrabada, junto con los discos de vinilo.

Durante los años 80's, la popularidad del cassette creció más, debido a la aparición de las grabadoras portátiles de bolsillo, conocidas como “walkmans” y cuyo tamaño no era mucho mayor que el del propio cassette. Estas grabadoras protagonizaron en aquella época, el mismo impacto que hoy en día los reproductores de MP3, ya que el usuario podía grabar en una cinta, la selección de música de su preferencia y llevarla de esta manera a donde quisiera.

A finales de los 80's, el mercado para los cassettes empezó su declive, principalmente respecto a los cassettes pregrabados, ya que los cassettes vírgenes todavía se siguen produciendo.

Mi mamá fue la primera persona con la que baile, probablemente desde que estaba en su vientre y luego en sus brazos, pero mis primeras evocaciones al respecto, son de ella y yo bailando en medio de la sala y el comedor, mientras me animaba a bailar danzón, rock and roll, charleston, o cualquier género musical que mi papá pusiera. Uno de mis juegos favoritos, era el ataviarme con distintos retazos de telas y pedirle a mi papá que pusiera música, entonces yo podía moverme y desplazarme de acuerdo a lo que me evocará la selección musical de mi papá, me sentía por ejemplo, toda una reina recorriendo su castillo, al escuchar “La marcha triunfal de Aída”; al oír a Tchaikovsky, me sentía como bailarina de tu- tu. Cuando me cansaba, me tiraba en el sillón y cerraba los ojos, entonces imaginaba solamente los movimientos que podría hacer con la música en curso.

Como entre los cuatro y seis años, tuve una temporada de compositora, en la que inventaba y cantaba canciones de todo, de las flores, del jardín, de las nubes y todo lo que se me ocurriera. Al jardín de niños asistí un año, pero en realidad no recuerdo ahí muchas actividades que hayan tenido que ver con la música, excepto las canciones que sí eran frecuentes, de las que tengo presentes dos o tres y que ahora, ya como educadora he comprobado que siguen vigentes y, aunque me han dicho que las versiones originales no son las que yo canto, muchas veces las sigo cantando así con los niños, porque son como yo las aprendí y como yo las evocó.



Cuando me llevaron a mi primer curso de verano, a los cinco años, no tuve que pensar demasiado para decidir que clase de curso quería, así que elegí el de danza, tanto ese año, como el siguiente, los dos que recuerdo haber estado en cursos de verano. Al principio me parecía un poco extraño el hecho de que estos cursos fueran impartidos por monjas, sin embargo resultó ser una experiencia muy agradable y divertida, el hecho de ir a bailar a “la casa de las madres”, quienes eran unas mujeres interesantes, que me contagiaban de alegría y de gusto por bailar música country, sones o danzas prehispánicas; fuera lo que fuera, lo importante era disfrutar el movimiento y aprender coreografías de acuerdo a nuestra edad. Yo entonces estaba en el grupo de los más pequeños.

Tengo también muy presente una estación de radio que oíamos diario mi hermana mayor y yo, la cual lamento que haya desaparecido, se llamaba Radio Infantil, la estación de los niños. Como íbamos a la escuela primaria en la tarde, la escuchábamos por lo general a medio día y luego al regresar, como a las 6 de la tarde; a esa hora salía un programa de Cri-Cri que procurábamos no perdernos, porque cada día de la semana se trataba de algo diferente. A mí me gustaba el día que ponían un pedacito de la

XERIN Radio infantil, estuvo al aire de 1983 a 1991, con una barra de programación musical dedicada a los niños, esta frecuencia radiofónica fue la primera estación para niños de América Latina.

A principios de los 90's, se dio una crisis radiofónica, que se reflejó en una política de "autosuficiencia financiera" con la que se buscaba mayor rentabilidad comercial y con ello aparecieron disputas que se manifestaron inicialmente en el cambio de formato de varias emisoras que pretendían así, atraer anunciantes mediante una programación que ya había mostrado ser atractiva en otras emisoras, como la música grupera, la música moderna en español y la radio hablada, géneros a los que en mayor medida se recurrió dentro de esos cambios de formato. Así que uno de los pasajes representativos de tal decisión, fue precisamente la desaparición de XERIN Radio Infantil, y en su lugar, la frecuencia 660 de AM se ocupó con una barra de música comercial e información deportiva.

canción y había que adivinar de cuál se trataba, fue así como conocí y aprendí muchas de las canciones de Cri-Cri.

En la primaria, continuo mi gusto por el canto. Me acuerdo que la maestra que

tuve en 1º y 2º grado, al final del día daba un espacio para que de manera voluntaria pasáramos a contar un cuento, chiste, adivinanza, rima o cantar una canción; entonces yo era siempre de las primeras en levantar la mano para pasar a cantar, hasta que un día la maestra dijo, ¿Quién quiere pasar?, menos Aide. Comprendí entonces la indirecta, misma que resulto un factor de inhibición para realizar en público una de mis actividades favoritas. Me entusiasmaba también, poder participar en los bailes de los “eventos especiales”, sin embargo el primer año tuve una experiencia frustrante, también con la misma maestra: un día nos sacó al patio y nos pidió que repitiéramos un paso aparentemente sencillo, yo creí hacerlo como ella, pero al revisarnos el paso a uno por uno, decidió quedarse sólo con los que sí les había salido, entre los cuales según ella, yo no me encontraba, entonces me mandó al salón junto con otros compañeros, quienes ni siquiera alcanzábamos a ver cómo ensayaban los demás en el patio, así que teníamos que conformarnos con escuchar la música desde el salón, por eso la recuerdo muy bien, era “La tortuga del arrenal”, del estado de Oaxaca.

El siguiente año no hubo ninguna prueba, a todos nos incluyó en la coreografía, y aunque la pieza que eligió la maestra y la idea para interpretarla no era del todo de mi agrado (“A mover la colita”, vestidos todos de diferentes animalitos), lo importante realmente, era que esta vez si iba a bailar y que mi mamá me haría un vestido de raso y tul para bailar vestida de mariposa, lo cual fue una importante motivación. Ya en los ensayos, mi entusiasmo se transformó

Florence Toussaint en la revista Proceso del 12 de octubre de 1991 comentaba entonces: La única estación radiofónica en el mundo dedicada enteramente a los niños, Radio Rin, cambió definitivamente su programación el 17 de marzo pasado. Pasó a ser, como tantas, una "tropical, alegre y deportiva". Buscará alejarse de las orejas infantiles, tan poco proclives a dejar dividendos monetarios, y se orientará hacia quienes puedan pagar por tener música y eventos deportivos narrados en el micrófono.

La agonía fue larga. El director del IMER, Alejandro Montaña, dio a conocer la decisión; en vista de que Radio Rin no tenía auditorio, mandó a levantar encuestas para probarlo, debía cambiarse la orientación de la emisora y sacrificar así a los niños.



en angustia, ya que como yo era la más bajita de estatura, me correspondía llevar una de las filas y aunque sólo se trataba de hacer círculos y distintas líneas, a mí me parecía muy confuso y me equivocaba o se me olvidaba frecuentemente hacia dónde dirigirme, por lo que no faltaban los gritos y regaños constantes de la maestra, además de alguna que otra nalgada, empujón o jalón para recordar hacia donde ir.

Los demás años en la primaria, no dejé de levantar la mano cada vez que preguntaban quien quería o podía participar en los bailes, entonces ya no hubo más dificultades para aprenderme pasos y coreografías, ni más regaños, lo cual me dio confianza en mí misma y consideré entonces, que los dos primeros años no había sido yo la del problema, sino quizá la misma maestra. Al salir de la primaria, hablé con mi mamá respecto a mi interés por estudiar danza de manera profesional, sabía que por mi edad sería difícil incursionar en la danza clásica, así que mi interés se volvió hacia el folklor, sin embargo estaba conciente de que las posibilidades y las intenciones de mi mamá, distaban de mis intereses en ese momento.

El canto continuaba también dentro de mis intereses y actividades preferidas, así que cuando iba en 4º año y el director formó un coro en la primaria, me entusiasmó mucho la idea de poder participar, me acuerdo que primero en todos los salones nos pusieron canciones como “Rancho alegre”, “Madrigal” y “Aires del Mayab”, luego nos llevaron a un salón a todos los que quisiéramos estar en el coro y entonces el director y una maestra pasaban con cada uno y nos pedían que cantáramos un pedacito de “Madrigal” y entonces, pasaban al frente a los que consideraban “aptos”. Creo que yo sólo alcancé a cantar: “Que bonito es el sol de mañana, al regreso de la capital...” cuando escuché al director decir, -No, el que sigue. Entonces no sé bien que sentí, si coraje, tristeza, enojo, envidia de los demás que sí eran elegidos, no sé, pero me sentí mal y me sentía mal cada vez que iban a ensayar los del coro, cada vez que los escuchaba y los veía, y yo sólo podía cantar las canciones por dentro, así me aprendí todas las canciones que les pusieron y me resigné a cantar sólo en mi casa, donde nadie me decía nada, incluso a mis papás les gustaba que lo hiciera.

No recuerdo en realidad haber asistido a algún concierto cuando era niña, de lo único que me acuerdo de manera especial, fue un día que nos llevaron a escuchar el órgano monumental al

Auditorio Nacional. Mi papá estaba muy entusiasmado, y por mi parte, era la primera vez que escuchaba un órgano de ese tipo y me llamó mucho la atención su sonido y funcionamiento, además del lugar, porque nunca había estado en un recinto tan grande para escuchar música en vivo, esto me pareció emocionante.

Otra cosa que le ha gustado hacer mucho a mi papá, es tocar su armónica, sobre todo en las noches, con la luz apagada en su recámara. Me agradaba mucho oírlo de niña, oír como intentaba sacar melodías, como practicaba hasta que le salían y podíamos reconocerlas. Desafortunadamente, desde hace unos años que mi papá enfermó de depresión, dejó de tocar su armónica y de escuchar su música, lo cual ha influido en el ambiente y el ánimo en general de la familia. Ahora, cuando llega a escuchar otra vez música, al menos de forma esporádica, resulta algo muy alentador y quizá aún más especial que cuando lo hacía cotidianamente.

Cuando entré a la secundaria, continuaba mi insistencia por estudiar danza folklórica, entonces un día mi mamá me propuso inscribirme en el DIF y yo acepté, lo cual fue mi escape y refugio durante los tres años de secundaria, ya que fue una etapa difícil para mí, me volví muy introvertida

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), es un organismo público encargado de implementar políticas públicas en el ámbito de la Asistencia Social. En 1977 se crea por decreto presidencial el Sistema Nacional DIF, a partir de la fusión del Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI), con la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN). Con esta fusión, se buscó que un solo organismo coordinara los programas gubernamentales y en general las acciones a favor del bienestar de las familias mexicanas. Así, el SNDIF se consolida como Institución del Gobierno Federal, responsable de la creación, el desarrollo y la puesta en marcha de acciones y programas para atender a la población vulnerable y especialmente a las niñas y los niños, a través de programas preventivos y de desarrollo, así como de políticas públicas en materia de asistencia social.

Los cursos y talleres con un corte de capacitación para el trabajo, así como culturales y artísticos, para niños y adultos, comienzan a tener cabida como parte de los servicios de asistencia social ofrecidos por el DIF en distintas comunidades.

en la escuela, me sentía como bicho raro, no tenía en realidad amigos, lo único que me interesaba y me motivaba era llegar a mi casa, cambiarme, tomar mi falda y mis zapatos e irme a mis clases de danza tres días a la semana, aunque en el fondo sabía que mis clases en el DIF, no me llevarían quizá al ejercicio de la danza de una manera profesional. Poco tiempo antes de salir de la secundaria, yo misma dejé de ir, ya que empezaron a ingresar al grupo muchas niñas pequeñas y yo me sentía entonces incomoda, al ser una de las más grandes y bailar junto con ellas.



Al remitirme a mi estancia en la secundaria, me acuerdo que la mayor parte del tiempo en la clase de música, nos limitábamos a tocar la flauta. Esta clase a mí me gustaba y me relajaba, por lo que lamentaba que sólo fuera de una hora, una vez a la semana. Los maestros eran raros, a uno le decían “el muerto”, era alto, muy pálido y muy serio; él nos enseñaba canciones que tenían que ver por lo general con fechas históricas, pero a la mayoría le daba pena cantar o les parecía ridículo. A otro maestro le decían “el loco” y para mí, que sí tenía algún trastorno, porque tenía actitudes muy raras, siempre parecía muy nervioso, sudaba mucho, caminaba de un lado para otro en los pasillos mientras abrazaba su viejo portafolio, su vestimenta era pasada de moda y parecía siempre sucia, su cabello también se veía descuidado; muchos se burlaban de él y esto lo alteraba más. A mí en realidad me daba un poco de lástima y se me hacía injusto que estuviera dando clases en vez de atenderse psicológicamente, me daba pena y lástima también, como a pesar de los esfuerzos de ambos maestros por transmitir su pasión por la música, pocos eran los que mostraban interés y tomaban en serio la clase. En cuanto a la flauta, aprendí la posición de las notas, pero no la lectura de éstas en el pentagrama, porque aunque al principio los maestros nos las indicaban, después preferían dictarnos sólo las sílabas de las notas y así, nosotros teníamos que aprender las melodías de memoria para el examen y alguna que otra vez para algún evento como el día de las madres. Después de la secundaria no volví a tocar la flauta hasta la escuela Normal.

Fue en esta época de la secundaria, cuando me empecé a interesar por la propuesta de algunos grupos de rock en español, como Caifanes, La Cuca, La Castañeda, La Lupita y Café Tacuba, pero particularmente, comencé a identificarme con el grupo

El **rock en español** hace referencia a la música **rock** compuesta e interpretada en **español**. Este término ha sido más bien una etiqueta comercial que previamente se conoció como “rock en tu idioma”, pero tras su nombre guardaba una connotación histórica, social y cultural de las manifestaciones musicales urbanas de los jóvenes hispanohablantes de finales de los 80’s y principios de los 90’s.

A raíz de los terremotos de septiembre de 1985, y como parte del movimiento social en ese entonces, surge una nueva generación de roqueros con los que el rock en México emerge del estado de semiclandestinidad en el que se encontraba. Surgen así agrupaciones como Caifanes, que fue una banda de rock mexicana bajo la batuta de Saúl Hernández, elemento importante en el renacimiento de la escena rockera de México a finales de los ochenta, cuando los grupos comenzaron a promoverse en los medios y ganaron mercado frente al pop. Para muchos, fue el grupo más representativo de la década de los noventa.

Santa Sabina, desde que lo escuché, me gustó la voz de su vocalista, Rita Guerrero, por lo que desde entonces es también una de mis cantantes favoritas. La música y las canciones de Santa Sabina me interesaron y me volví una seguidora del grupo, así que hasta ahora me gusta cantar sus canciones y el asistir a sus presentaciones, ha sido siempre emocionante.

A pesar de que al salir de la secundaria, me sentía un poco confundida, estaba segura de algo: quería continuar estudiando danza o algo relacionado con el arte, decisión que asombró a muchos de mis maestros y compañeros, ya que según ellos mi personalidad, mi carácter y mis calificaciones, no coincidían con los intereses que expresaba, me decían que mejor me inclinara por continuar mis estudios en la vocacional, en vez de pensar en dedicarme al arte. Fue entonces mi maestra de español, quien me habló del bachillerato de Artes y Humanidades o CEDART (Centro de Educación Artística del INBA), me consiguió información y me convenció de elegir esa opción. Esta maestra es la que recuerdo de manera especial en la secundaria, ya que nos involucraba de manera muy interesante en los diversos textos que nos proponía, especialmente me acuerdo de la experiencia de dramatizar diferentes poesías, con lo que me hizo disfrutar mucho e interesarme cada vez más tanto por la poesía, como por el teatro.

La idea que tenía inicialmente, era ingresar al bachillerato de Artes y Humanidades en el área de danza, sin embargo después de los exámenes por área, me di cuenta que sería muy difícil que me aceptaran en danza, ya que muchas de las aspirantes tenían una gran ventaja sobre mí, al tener

una mayor preparación dancística previa, además de que mi configuración corporal no correspondía a los estándares requeridos.

2.1.2. El bachillerato y la formación docente inicial. Incubación del arte y la educación como procesos convergentes.

En 1993, logré ingresar al CEDART “Frida Kahlo” del INBA, pero efectivamente, no en el área de danza, entonces tuve la oportunidad de elegir otra área como especialización, por lo que me incliné por teatro, ya que aunque no había participado antes en experiencias formales en esta área, me interesó mucho poder experimentar con este lenguaje artístico, lo que constituyó un verdadero reto y a la vez una importante satisfacción en mi vida.

En el CEDART, las experiencias de carácter teórico y práctico a través de distintos lenguajes artísticos, resultaron determinantes en mi persona, al propiciar el reconocimiento y desarrollo de iniciativas y capacidades expresivas, cognitivas, sensoriales y emocionales. Particularmente significativo en este proceso, fue mi contacto con el teatro: el manejo emocional, la construcción de personajes, el estar en el escenario, el permitirme expresar de una forma extracotidiana; mi experiencia con el teatro fue pues, determinante para reconocirme con mis capacidades y limitaciones, para superar el estado de timidez e inseguridad en el que me encontraba, lo que se reflejó en un cambio de actitud interior y exterior, de expresión verbal y corporal. En definitiva, durante tres años en el CEDART experimenté cambios rotundos, mi personalidad y mis expectativas se transformaron y se orientaron hacia el quehacer artístico, aunque también me motivaba incursionar en el ámbito educativo, al pensar que tanto éste como el artístico podrían ser complementarios en mi desarrollo profesional.

Cuando yo estudié en el CEDART, tomábamos un área de especialización desde el primer semestre y llevábamos otras tres áreas complementarias, que en mi caso eran música, danza y artes plásticas. La danza entonces, a pesar de no ser mi área de especialización, pude llevarla como área complementaria, lo cual me pareció muy bien, ya que de esta manera tuve la oportunidad de experimentar con técnica de danza clásica, que era algo que me interesaba mucho conocer. A pesar de que el maestro de danza era muy estricto y exigente, yo en realidad trataba

de disfrutar las clases, disfrutaba el portar mi chongo, mis mallas rosas, mi leotardo negro y mis zapatillas, disfrutaba el poder estar en un salón grande con barras y espejos. A veces en realidad, este goce se tornaba angustia, preocupación y disgusto, cuando por ejemplo, el maestro me llamaba la atención o se burlaba cuando no me salían las posiciones, cuando demostraba cansancio o se me dificultaban los ejercicios, cuando sacaba su tabla con un clavo para ponerla debajo de nuestro abdomen y asegurarse de que hiciéramos bien las lagartijas, en fin. Yo trataba de ignorar estos momentos y dedicarme al movimiento de acuerdo a mis posibilidades, disfrutar así de mi cuerpo y de lo que podía aprender. Creo que el maestro también terminó por ignorarme, nunca recibí un halago o felicitación de su parte y las llamadas de atención poco a poco disminuyeron hasta que llegué a sentir que pasaba desapercibida en sus clases, lo cual preferí tomarlo como una ventaja y sentirme con mayor libertad para expresarme y esforzarme según mis capacidades.

Del área de música, recuerdo de manera particular dos clases, una que me gustaba mucho y otra que en realidad alucinaba, la primera era la de solfeo, pero sólo la teníamos una vez a la semana y eso si llegaba el maestro, porque siempre lo cambiaban. La otra clase era la de instrumento de apoyo, en la que todos los que no éramos de la especialidad de música, teníamos que llevar a fuerza guitarra. Al principio no me pareció mal la idea, pero después me desesperaba al no comprender todo lo que explicaba el maestro acerca de las escalas y los acordes, también me desesperaba tener que pasar casi toda la clase practicando ejercicios en la guitarra, ejercicios que luego en mi casa ya no me salían y ya no recordaba. Lo peor eran los exámenes, porque teníamos que tocar un estudio y esto me ponía muy nerviosa, tardaba mucho tiempo en poder sacarlo en la guitarra y luego acababa por aprenderlos de memoria y así presentaba los exámenes, en vez de leer las partituras. Considero que también influyó mucho el maestro, para que en vez de gusto, sintiera cierta aversión por la guitarra, porque él nunca me dio confianza, era muy pesado y se la pasaba hablando en doble sentido, no me caía en verdad nada bien. Así la guitarra se convirtió en mero requisito, porque nunca aprendí a tocarla y a disfrutarla.

No todo fue negativo en esa etapa respecto a la música, ya que afortunadamente en el CEDART si tuve oportunidad de pertenecer al coro, lo que me entusiasmaba mucho, y aunque sólo fue como un año y medio, fue este un tiempo muy bueno para mí. En el coro fui ubicada

como contralto y lo que recuerdo en especial, fue cuando pusimos Carmina Burana de Carl Orff, no me importaba entonces pasarme estudiando mis partituras, ni el tiempo extra de ensayos con el coro. Nos presentamos en el auditorio de la Escuela de Medicina del IPN y en el Museo Mural Diego Rivera, lo que recuerdo con mucha emoción porque fue una experiencia muy interesante y trascendental para mí, algo de lo que hizo que recobrarla la confianza en mi misma.



En esta etapa del bachillerato, me empecé a inclinar también por música como la trova y las canciones de corte romántico, entonces Tania Libertad se volvió una de mis cantantes favoritas, además de interesarme por intérpretes como Silvio Rodríguez y Oscar Chávez.

Concluí el CEDART a los 17 años y fue cuando decidí inclinarme por una opción que también había llamado mi atención anteriormente: el ejercicio de la docencia en el nivel preescolar. Fue entonces que comencé mi formación inicial como licenciada en educación preescolar, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (E.N.M.J.N), institución a la que llegué con la convicción de que el haber elegido la docencia en el nivel preescolar, como ejercicio profesional, resultaría una importante oportunidad para desarrollar propuestas creativas en torno al arte y la educación.

Mi ingreso a la E.N.M.J.N estuvo pues, influido por amplias expectativas respecto a las materias de expresión y apreciación artísticas, ya que mis experiencias previas en el CEDART, me motivaban mucho para seguir mi incursión en los lenguajes artísticos, pero ahora en relación a la educación. Contrario a lo esperado, encontré ciertas limitaciones, quizá el tiempo fue la principal, ya que el espacio de expresión y apreciación artísticas, se restringía a los tres primeros semestres con muy pocas horas a la semana, en comparación con el resto de las materias, además de tener que incluir en esos tres semestres, las áreas de teatro, danza, artes plásticas y música.

La propuesta curricular con la que llevé a cabo mi formación docente inicial (Plan de Estudios 1984) me aportó entonces, elementos de expresión y apreciación artística esencialmente durante los primeros semestres, en los cuales pude experimentar un proceso de formación más integral en el sentido del equilibrio entre el pensar – sentir – hacer, en comparación a los últimos semestres, en los cuales los espacios de educación artística desaparecieron paulatinamente del currículum, por lo que tuve entonces la necesidad de buscarlos de manera extraescolar.

Fue precisamente al poco tiempo de ingresar a la E.N.M.J.N., cuando uno de los maestros de danza nos platicó que era integrante del Conjunto Folklórico Magisterial, lo cual me interesó y al pedirle mayor información al respecto, lo que recibí fue una invitación para integrarme al trabajo del grupo; así lo hice y desde entonces pertenezco al Conjunto Folklórico Magisterial, que más que un grupo, resulta ser a veces una familia, sujetos que compartimos el mismo gusto por la danza y el baile, sujetos que nos reunimos todos los sábados, sin mayor requisito que la disposición para disfrutar y conocer nuestro cuerpo como un proceso constante.

Respecto a la música, de manera particular en la Escuela Normal, me acuerdo especialmente de un maestro: el profesor Carlos Pimentel, con quien tuve clase por dos semestres, una vez a la semana. El profesor Pimentel era alto, delgado, con el cabello y las cejas muy blancas, además de viajar siempre en motocicleta; su edad no era fácil de calcular, quizá baste con decir que era el decano de la escuela, pero poseedor de una jovialidad y vitalidad superiores a las de muchos profesores con menos años de servicio. Algo que retomo como ejemplo, es su labor constante para motivar el interés tanto de las autoridades como de las alumnas, respecto a la importancia de la música y de la educación artística en general, durante la formación docente y en la práctica educativa. El profesor Pimentel, creía que lo ideal era que todas las educadoras tocáramos un instrumento musical o al menos aprendiéramos a cantar bien, de lo cual, lo primero siempre me ha resultado un tanto difícil, puedo decir que lo único que hice en ese tiempo, fue retomar lo que había aprendido de flauta en la secundaria y practicar un poco más; también tuve la oportunidad de aprovechar las pocas nociones de armonio que pude practicar en algunas clases, aunque fueron realmente insuficientes.

Había un taller de orquesta típica, al que podíamos tener acceso de forma extracurricular, sin embargo, mi previa experiencia negativa con la guitarra, causó una falta de interés respecto al aprendizaje de algún instrumento musical. Ahora que, en cuanto al canto, me entusiasmaba la idea de seguir con la práctica del solfeo y disfrutaba cuando interpretábamos las canciones que el maestro Pimentel nos proponía, desde arrullos hasta tangos; él decía que todas podíamos cantar y hacerlo bien y nos daba confianza para hacerlo. Las audiciones musicales eran también una parte muy importante de las clases con el profesor Pimentel, escuchábamos operas, conciertos, sonatas, etcétera. Nos hablaba de los autores, de la historia, de las características y de las partes de cada obra, de los instrumentos y su sonido, en fin; lograba atraparme e interesarme en lo que decía y platicaba con tanto entusiasmo, en realidad nos motivaba mucho para que escucháramos la música con un interés diferente.

Había un coro en la escuela, pero también como espacio extracurricular, y como sólo podíamos elegir un espacio de este tipo, entonces me incliné más por los espacios de danza. Fue precisamente el tiempo en el que ingresé al Conjunto Folklórico Magisterial, en donde me he mantenido entre otras muchas otras razones, por el acercamiento a la música, el baile y la danza de



nuestro país, además de tener la oportunidad de mostrar esto, tanto aquí como en el extranjero. Mucha de la música que se toca en el Conjunto Folklórico Magisterial no ha sido nueva para mí, ya que al escucharla la identificaba, por haber oído desde niña gran parte de la misma, en los discos y cassettes de mi papá. Tengo por supuesto, mis preferencias y una de ellas es el huapango, quizá porque mi papá es originario de la huasteca hidalguense y se crió en la sierra norte de Puebla. Yo entonces, me identifico mucho con estas regiones y aunque no soy originaria de nacimiento, me gusta sentirme huasteca.

Después del tercer semestre de la Normal, la relación con la música fue a través de un espacio que teníamos, llamado cantos y juegos, el cual ni siquiera aparecía como tal curricularmente, sino que compartía créditos con la materia de contenidos de aprendizaje. El espacio de cantos y juegos

era muy lúdico, se trataba en general de que aprendiéramos cantos, rimas, juegos y actividades musicales que pudiéramos llevar a la práctica con los niños, particularmente en un espacio llamado también ritmos, cantos y juegos, que se trabaja en los jardines de niños. Este reducido espacio temporal, fue entonces, el único contacto con la música y el arte durante el 5o y 6o semestre, y se volvió significativo cuando ingresó la maestra Ixtlixóchitl Contreras a dar clases. Me gusta recordarla más como Ixtli, porque en realidad era muy joven y nos pudimos llevar muy bien con ella. Ixtli ejercía en las mañanas como educadora en un jardín de niños y después, a mediodía, nos daba clases a nosotras, por lo que sus ideas y propuestas eran muy frescas, casi acabadas de llevar a la práctica y eso nos motivaba mucho. Empecé entonces, a ver el espacio de cantos y juegos más que como una mera acumulación de canciones, rimas y demás actividades, ya que se volvió una oportunidad de proponer opciones nuevas en los espacios tan tradicionales de cantos y juegos en los jardines de niños, y de retomar el ludismo como principal característica para promover el trabajo artístico de forma integral.

Me divertía mucho en las clases de Ixtli, me relajaba y me sentía motivada para proponer y crear cosas respecto al trabajo musical con los niños. Me llegué a identificar mucho con ella porque admiraba como conjuntaba el trabajo artístico y educativo, Ixtli había crecido en un ambiente musical porque su papá era músico e investigador musical, ella estudió también en un CEDART, tocaba el piano y la guitarra, tenía una voz muy bonita que le permitió ser parte del grupo de los hermanos Rincón y por supuesto, era educadora y estaba orgullosa de ser todo ello, esto nos lo transmitía y pienso que a mí me influyó mucho. Ahora después de varios años, he tenido la oportunidad de coincidir nuevamente con ella, pero ya no en una relación maestra-alumna, sino que ahora, la relación ha sido entre ella como educadora y yo como entrevistadora, ya que voluntariamente se convirtió en una de mis informantes. La encontré por coincidencia en un Foro de la Escuela Nacional de Educadoras, le comenté acerca del proyecto de investigación que pensaba desarrollar y se mostró muy interesada en el mismo, por lo que se propuso como candidata para aportar su historia de vida. En ese momento yo contaba ya con dos educadoras informantes, pero al poco tiempo una de ellas ya no pudo continuar en el proceso, y fue entonces que acudí a Ixtli y ésta se involucró de manera entusiasta, al colaborar en la realización de entrevistas y textos.

Durante mi estancia en la escuela Normal, no sólo amplíé mi repertorio de canciones y música infantil, sino que empecé la formación de mi fonoteca personal. Al pensar en mi trabajo con los niños, pensaba en todos los géneros musicales, así que empecé a adquirir y a grabar un gran número de discos compactos y cassettes, pensando en todas las posibilidades de trabajo que la música podía motivar en mi práctica docente, ya fueran rondas, música clásica, rock, mariachi, sones, new age, corridos, reggae, merengue, en fin. Por supuesto que siempre he podido contar con todo el repertorio de música de mi papá, pero era tiempo de iniciar mi colección personal, la cual podía estar abierta a todo tipo de música.

Reconozco entonces que muchas veces, aún más que las experiencias en los espacios curriculares durante mi formación docente inicial, han sido las experiencias extraescolares y de formación continua, las que han tenido mayor trascendencia en mi práctica docente. Las experiencias al respecto, que tuvieron origen durante mi etapa de formación docente inicial, son por ejemplo, mi incursión en el Conjunto Folclórico Magisterial desde hace casi 10 años, de lo cual ya había hecho mención, como un espacio que ha constituido una oportunidad de autoconocimiento y enriquecimiento personal y profesional a través de la danza y el baile. Otro espacio en el que participé del año 2000 al 2002, fue el Centro de Experimentación Sensoperceptual “Sensorama”, en donde el manejo de emociones y sensaciones me permitió el reconocimiento y desarrollo de distintas capacidades y lenguajes no verbales, además de brindarme seguridad para trascender de la exploración en un nivel personal, al acompañamiento de otros en su exploración sensorial y emocional, hasta llegar al desarrollo de una propuesta para trabajar estos procesos en el nivel preescolar.

Sensorama es un proyecto independiente que surge como espacio alternativo dedicado a la estimulación de la percepción y la sensorialidad, a través de una metodología lúdica que pretende romper las estructuras normales de percibir el mundo. Esta experiencia, implica el tránsito por diferentes espacios atmosferizados, con la vista inhibida total o parcialmente, lo que provoca alegorías escénicas para confrontar al participante o “sensonauta” con su historia, sus emociones y sus sensaciones. El proyecto comenzó a finales de los noventa, bajo la dirección de Héctor Fernández Piña y su auge fue en una casa de la colonia Roma. Posteriormente, colaboradores de este proyecto, han desarrollado otras propuestas alternas basadas en su experiencia previa dentro de Sensorama.

Durante el período de licenciatura, también incursioné como becaria de la Fundación “Roberto Pla Inchausti” I.A.P. Institución en la que además de un apoyo económico, encontré oportunidades importantes de superación a través de conferencias, talleres, cursos y la

La **Fundación “Roberto Pla Inchausti”**, es una institución de asistencia privada que surge en 1988, como parte de las expectativas de María Luisa Fernández de Pla, quien impulsa la creación de dicha institución en memoria de su esposo, con la finalidad de proporcionar becas a jóvenes estudiantes de recursos económicos limitados, pero poseedores de un sentido creativo, social y de compromiso y responsabilidad para con su formación profesional y personal.

La Fundación “Roberto Pla Inchausti”, también constituye un centro estudiantil, en donde los jóvenes pueden realizar sus labores académicas y llevar a cabo actividades extracurriculares de carácter social, cultural y recreativo. La meta de la fundación, es entonces, que los jóvenes que transitan en ella como becarios, desarrollen características que los distinguen dentro de la sociedad, siendo individuos con una continua búsqueda de superación y que reflejen entrega, compromiso y amor en el ejercicio de su profesión.

convivencia con distintas personas. Fue en este espacio, donde comencé experimentar literariamente, al publicar algunas producciones en la revista de la misma fundación, y por otra parte, también resultó ser un espacio propicio para incluirme e incluir a otros en propuestas en torno al teatro y al baile.

2.1.3. La actuación como educadora. Al encuentro de un estilo de docencia en el nivel preescolar.

Mi práctica docente desde el momento en que inicié la Licenciatura en Educación Preescolar, ha estado en un proceso de construcción constante, en donde las experiencias con los lenguajes artísticos, han sido determinantes al enriquecer de manera especial mi ser, saber y hacer docentes, en la búsqueda de la convergencia de procesos educativos y artísticos a través de la práctica cotidiana en el nivel preescolar.

A partir de que egresé de la E.N.M.J.N., hace seis años, mi compromiso ha sido el de proseguir mi formación de manera continua. Ya como educadora he podido percatarme de los elementos que han tenido mayor influencia sobre mi práctica, entre los cuales, los lenguajes artísticos ocupan un lugar especial, de manera que me he sentido motivada para seguir involucrada en ellos con mayor interés y desde diferentes perspectivas.

La música, podría quizá calificarla como una aliada en mi práctica docente, ya que le debo muchas ideas y buenos momentos con los niños. La grabadora por ejemplo, ha sido un recurso

indispensable dentro y fuera del salón de clases, y por lo general siempre que he estado frente a grupo, traigo conmigo cassettes y compactos, aparte de los que he tenido de manera permanente en el salón. La música con los niños, la he usado de muchas formas y en muchos momentos, quizá sólo para escucharla, al inicio, a la mitad o al final de la mañana, quizá mientras realizábamos algún trabajo manual, mientras revisábamos libros y cuentos, a la hora del desayuno, en narraciones de cuentos o historias, para propiciar el juego simbólico o dramático, para movernos y bailar, etcétera.

He encontrado muchas posibilidades para que la música tenga cabida de manera cotidiana en mi práctica docente. Debo reconocer que aunque he procurado presentar a los niños una amplia variedad musical, seguramente mis gustos personales han influido, por lo que puedo ubicar entre el material usado más frecuentemente, las cuatro estaciones de Vivaldi, el Cascanueces de Tchaikovsky, Canon en Do Mayor de Pachelbel, Sinfonías y Conciertos de Mozart, música de Frank Mills, Ray Conniff, Cri-Cri, grupos como Patita de perro, Qué payasos y el material fonográfico de CONAFE, por mencionar algunos ejemplos.

También el uso de canciones es cotidiano, me gusta cantar con y para los niños, escucharlos cantar canciones que sé que yo les he enseñado. Sé también que muchas veces el uso de la música y especialmente de las canciones, ha tenido otras prioridades que no son precisamente estéticas o artísticas, ya que se han vuelto un recurso para poner orden, para llamar la atención, para entretener o para aprender determinados contenidos. Puedo recordar muchas actividades y experiencias que se han propiciado alrededor de la música, pero entre las más significativas, encuentro una que llevé a cabo con los pequeños de tres años del grupo maternal, en donde a partir de la audición de la Rapsodia Húngara, se motivó a la exploración de distintas posibilidades de movimiento de las manos, y se favoreció con esto la creación de historias de forma corporal y gráfica.

En relación a la actividad de Cantos y Juegos, para la que hay un salón especial y un maestro de enseñanza musical (al menos en el jardín en el que he trabajado), me encontré con propuestas un tanto tradicionales en las que había que seguir un orden establecido y aprovechar los 20 minutos para la actividad, dos días a la semana, cantar una lista de canciones e incluir un ritmo.

Poco a poco encontré también, la oportunidad renovar y buscar mayores posibilidades para este espacio, ya que pude establecer una buena relación con el profesor de enseñanza musical, además de coincidir con él respecto a intereses artísticos. Al contar entonces con el apoyo del maestro de música, Luís Alberto Rosas, mi intención era enriquecer la actividad de cantos y juegos, al procurar la inserción de los lenguajes artísticos de una manera más integral, además de incluir temas de interés para los niños, canciones y música nueva, elementos de expresión corporal, dramática, literaria y plástica, entre otras cosas; por lo que los 20 minutos resultaban ya insuficientes y siempre que podíamos, la actividad se alargaba de 30 a 45 minutos, si era posible.

Los cuatro años en los que he ejercido como educadora (2000-2004), fueron en el jardín de niños “República de Uruguay”. Desde que me integré al equipo de trabajo de esta institución, me llamó la atención la labor musical del profesor Luís Alberto Rosas, sobre todo la facilidad con la que podía tocar las melodías o canciones que se le proponían, aún sin conocerlas o saberlas. Al conocer más de su trabajo, supe que componía, que hacía arreglos, que tocaba varios instrumentos como la guitarra, el saxofón, el piano y la flauta, y que había sido uno de los iniciadores y saxofonista del grupo de rock La Castañeda. Sentí la confianza y el interés de proponerle la experimentación de actividades con los niños y posteriormente, él al conocer también mi trabajo y mis intereses, me propuso la realización de actividades artísticas, a mí me atrajo la idea y así pues, empezamos a trabajar después del horario de clases, empecé a vocalizar y fuimos poniendo varias canciones, no sólo infantiles, sino de distintos géneros, además de composiciones de él.

La música había sido hasta ese momento, uno de los lenguajes artísticos en los que menos me había involucrado, en cuanto a los procesos de expresión y creación personal. Es entonces, que a partir de que empecé a ejercer como educadora y tuve la oportunidad de experimentar y trabajar con el profesor de enseñanza musical, mi interés y gusto por incursionar en el lenguaje musical, fue más allá de la audición y la apreciación. Así que durante cuatro años trabajé con él y pude encontrar en el canto un modo de expresión muy satisfactorio, en donde además de la técnica, el trabajo emocional ha sido muy importante. El trabajo conjunto con el profesor Luís Alberto Rosas, se concretó en una primera producción discográfica de Cantos y Juegos para el nivel

preescolar, así como la presentación de recitales para eventos culturales en algunas instituciones como Centros de Maestros y la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.

La idea de los recitales, fue motivada a partir de que otros empezaron a escuchar nuestro trabajo, y de manera particular, algunas autoridades se interesaron y nos propusieron presentarlo de forma profesional, esto nos entusiasmó y comenzamos entonces a organizar las presentaciones. El primero fue para la comunidad del jardín de niños, y lo titulamos “Trozos de vida”, en donde además de canciones, incluimos lectura de poemas; en esa ocasión, sentí nervios y una emoción muy particular, porque había estado en escenarios para actuar o bailar, pero nunca para cantar. Afortunadamente, esa primera vez me dio mucha seguridad y me motivó mucho para seguir en este tipo de proyectos. Presentamos nuestro trabajo en la Delegación Gustavo A. Madero y nos invitaron a participar en dos ocasiones en las semanas culturales organizadas por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.

Respecto al proyecto de la producción discográfica de Cantos y Juegos Infantiles, realizamos una recopilación de material para tres discos, los cuales pudieron promocionarse principalmente entre educadoras en servicio y en formación, así como con profesores de educación física y primaria. En este proyecto se incluyeron varias canciones tradicionales, por lo que ahora me interesa poder trabajar un proyecto más personal y novedoso, así que por lo pronto, he retomado mi inquietud infantil de compositora, y me he interesado por escribir letras de canciones, particularmente para niños.

Estas experiencias las considero trascendentales, porque me han dado una mayor seguridad no sólo como persona, sino también como educadora; me he sentido a gusto al experimentar el lenguaje musical a través del canto, y desarrollarlo también como un recurso personal importante en mi práctica docente.

Otro espacio de formación docente continua, que resultó trascendente, fue el Diplomado de “Pedagogía del Arte en la Educación”, convocado por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, espacio en donde de forma teórica y práctica, encontré fundamentos importantes para abordar desde la educación

preescolar, componentes de la educación artística de una manera más integral y cotidiana, además de incidir en la conformación de un estilo de docencia a partir del cual, se han propiciado ambientes de aprendizaje en los que procuro favorecer de manera constante, el manejo y desarrollo de los diferentes lenguajes artísticos, no sólo en espacios o fechas específicas durante el ciclo escolar, sino de manera cotidiana.

Considero necesario destacar como parte del Diplomado de Pedagogía del Arte en la Educación, una experiencia interesante, como fue la propiciada en el módulo de expresión musical, coordinado por la profesora Blanca Perla Carrasco Sánchez, con quien también anteriormente había tenido la oportunidad de tomar algunos talleres musicales. La forma de involucrarnos en el trabajo musical, fue algo que valoré mucho en este módulo del diplomado, ya que a pesar de que el grupo lo conformábamos maestros de distintos niveles y experiencia, nos vimos involucrados con el mismo interés y entusiasmo, al hacer uso de notas e instrumentos musicales, de nuestro cuerpo, nuestra voz y nuestras propuestas. Podíamos experimentar el lenguaje musical de una manera muy lúdica y con posibilidades reales de llevarlo a la práctica, nunca nos sentimos limitados o inhibidos ante los recursos musicales que se nos ofrecían, por el contrario, logramos disfrutar en gran medida todas las sesiones sabatinas del módulo de expresión musical.

En general este diplomado ha sido relevante en mi formación continua y una de las motivaciones para ingresar a la Maestría en desarrollo Educativo, en el área de educación artística. Motivada también por dicho Diplomado y por la experiencia derivada de éste, tuve la oportunidad de participar en el 7° Encuentro “Memoria de una Experiencia Docente”, en junio de 2003, con la exposición: “La educación artística como eje transversal de la educación integral”.

En cuanto a mis gustos musicales actuales, quizá no han variado mucho de lo que he mencionado, pero sí siguen aumentando. Hay algunos géneros musicales con los que me identifico más, como el rock en español, pero además también me interesan géneros como el reggae, el ska, el jazz y el bolero. He mencionado también algunas de mis cantantes favoritas, a las que debo agregar a Lila Downs. La música me acompaña en muchos momentos, aún más que la televisión, me gusta escuchar música al levantarme y al acostarme, a veces cuando escribo o

cuando tomo un baño, pero sobre todo cuando estoy sola. Escucho la radio, discos compactos, cassettes e incluso todavía los discos LP, los cuáles me gustaría conservar como algo muy significativo para mí. También me gusta cantar en mi casa a cualquier hora y escuchar a Mozart, Beethoven, Bach, Vivaldi, Ravel, así como música tradicional mexicana. En realidad no hay un género que pueda rechazar del todo, quizás sea la música llamada grupera, la que llega a parecerme menos interesante, por lo demás, creo que de acuerdo a la situación, encuentro aceptable todo tipo de propuesta musical.

También como parte de las experiencias de formación continua que han influido en el desarrollo de mi labor docente, reitero mi incursión en el Conjunto Folklórico Magisterial, ya que considero que ha sido y es una de las experiencias más gratas en mi vida, al implicar algo más que la representación de bailes populares y danzas tradicionales de cada estado y región del país, y considerar además, la posibilidad de poder conocer y asumir escénicamente, las actitudes, características y experiencias particulares de los sujetos sociales en distintos contextos del país. Implica también la oportunidad de portar una vestimenta hecha y bordada por nosotros mismos, la oportunidad de jugar, de cantar, de tocar instrumentos musicales, de expresarme y comunicarme con libertad y confianza. En el Conjunto Folklórico Magisterial, aunque quizá no sea la mejor bailarina, aunque se me dificulten a veces los pasos y el aprenderme las coreografías, me siento con un lugar especial, siento que se valoran mis esfuerzos y capacidades individuales, me siento bien con mi cuerpo y lo que expreso a través de él. A partir de mi transcurso en este grupo de danza, he podido también experimentar el poder viajar a otros países, llevar y mostrar nuestra expresión, nuestras tradiciones, nuestra forma de bailar y danzar, convivir por algunos meses con varios grupos de distintas partes del mundo, en festivales internacionales de folklor y artes tradicionales, lo cual además de implicar un conocimiento de distintas formas de acción y expresión, ha sido significativo en mi propio proceso de reconocimiento y valoración corporal.



En mi práctica como educadora, he tratado de incorporar mi experiencia en la danza, al ubicarme como acompañante en el descubrimiento y reconocimiento de las capacidades corporales de los niños con los que he tenido la oportunidad de trabajar. Me gusta experimentar con ellos distintas posibilidades de movimiento, distintas posibilidades de interacción con el espacio y distintas propuestas musicales. Me parece elemental incluir oportunidades placenteras de movimiento, de forma cotidiana en los ambientes de aprendizaje, y considerar el trabajo corporal como un proceso constante y no como un ejercicio de memorización, carente de sentido y a marchas forzadas, llevado a cabo unas semanas antes del día de las madres o el día de la primavera.

En el salón de clases, en la escuela, en mi casa, en las fiestas, con amigos, con los niños, con mi familia... No importa dónde o con quién, lo que me importa es que me gusta bailar y moverme, lo disfruto y me gusta hacer que otros lo disfruten. La danza me ha dado grandes oportunidades y me interesa por lo tanto, brindar a otros grandes oportunidades a través de la danza.

Es así como al poner de manifiesto mi trayectoria personal y profesional, reconozco consecuencias y advierto una manera de ser docente, un estilo que se vislumbra influido por las distintas experiencias anteriormente expuestas. Tal correspondencia entre el desarrollo del estilo docente y las experiencias de formación obtenidas a través de diversos ámbitos, se hace factible desde un enfoque autobiográfico, propuesto como una forma de autodescubrimiento, en donde el

tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento, implica comprenderse y desarrollar una autointerpretación de la propia práctica docente.

Así, la constitución de mi estilo docente, conlleva una mayor seguridad a partir de los procesos de carácter dancístico y musical en los que me he visto involucrada. Ubico la presencia de la música y de manera más definida, el canto como un recurso personal inherente en mi práctica docente. La exploración de distintas posibilidades musicales y corporales, también se presenta como una característica propia de mi práctica, así como la intención constante de propiciar ambientes de aprendizaje en donde los lenguajes artísticos tengan presencia permanente. Mi posición como acompañante, es algo que igualmente precisa mi estilo docente, al pretender en los niños el reconocimiento y valoración de capacidades y cualidades que previamente yo he podido experimentar.

La narración de mi trayectoria no se ha concebido como modelo de otras trayectorias o construcciones de un estilo docente, sino que más bien se proyectó como preludio hacia la comprensión de los siguientes relatos, relatos de otras educadoras a los que se pretende acceder con otra mirada después de un proceso de reflexión y autodescubrimiento de mi trayectoria y estilo docente. A partir entonces, de un marco conceptual interpretativo, las etapas, experiencias, personajes, influencias y sucesos clave, hallados en la referencia experiencial estético-artística de las educadoras, serán motivo de un desarrollo más detallado en el tercer capítulo, en el cual me refiero a las educadoras de una manera más general y pongo en evidencia la trayectoria de las otras dos educadoras principalmente, sin que por ello mi propia trayectoria quede difuminada en el acceso a los significados, sino que ésta se ostenta como algo implícito y ya especulado.

2.2. La historia de Mónica, una educadora inquieta y abierta al cambio

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.*

Antonio Machado

Con cuatro años como educadora frente a grupo, Mónica reconoce que su práctica ha cambiado, que está en constante transformación y evolución, reconoce logros y carencias, así como los elementos, experiencias y sujetos que han influido en estas circunstancias, de lo cual da cuenta en varias de las entrevistas realizadas. Ella se ubica en la plenitud de su práctica docente y es por ello que creí pertinente empezar a narrar su historia desde este punto, desde la caracterización actual de su práctica, como algo que disfruta, algo que le agrada hacer. En este momento, ella dice estar consciente de lo que hace y por tanto, se siente plena como educadora, ya que el día en que se sienta sin ganas y se comporte de manera monótona, creería conveniente mejor retirarse, ya que entonces, su práctica carecería sentido.

Mónica no tiene antecedentes docentes en su familia, ella llega a ser educadora por razones que incluso parecen azarosas. Tampoco existen antecedentes artísticos en su familia, sin embargo su propia referencia experiencial estética y artística, es importante en cuanto a los significados que han influido en la construcción de su práctica y estilo como docente en el nivel preescolar.

Además de ser educadora, se ha desempeñado distintos papeles a lo largo de su trayectoria de vida, entre los cuales destacan el de hija, hermana, nieta y por supuesto, alumna. Ella es la segunda de cuatro hermanos, es la única mujer y la única profesionista, situación que le ha conferido además de satisfacción, un sentido de compromiso y responsabilidad, que se manifiesta en sus expectativas al iniciar su formación docente, ya que manifiesta como prioridad, terminar la licenciatura para tener una carrera, como un logro más en su vida.

Su vida ha estado marcada por dos etapas, una hasta antes de los 13 años, en la que vivió en la casa de sus abuelos paternos, junto con otros primos y tíos; la otra de los 13 años en adelante, a partir de que ella, sus padres y sus hermanos se mudan a un departamento, lo que significó para

ella, una transición hacia la independencia e incluso una ruptura con la etapa anterior, ya que aunque su infancia fue algo que disfrutó, lo vivido después de mudarse al departamento, fue algo muy diferente al sentir la autonomía con respecto a los abuelitos, lo cual para Mónica resultó muy oportuno, al encontrarse en la etapa de la adolescencia, en donde los cambios propios de esta etapa, fueron experimentados en un ambiente de mayor libertad y es entonces, que reconoce que los momentos más importantes que ha pasado, han sido a partir de esta transición.

2.2.1. La música, los bailes y las danzas durante la infancia y la adolescencia

Mónica recuerda más bien sus experiencias, desde la escuela primaria. En el jardín de niños estuvo un año y sus evocaciones son vagas, lo que recuerda de manera específica es el salón donde se hacían las actividades de cantos y juegos, la canción de la pelota que le gustaba mucho, el haber estado en la escolta y su maestra Socorrito, ante la cual se ubica en una posición de consentida, lo que para ella significa haber sido muy tranquilita, como la niña modelo.

El ambiente en el que se desarrolló su infancia, de acuerdo a lo que ella relata, fue un tanto conflictivo y limitante, por el hecho de no tener una casa propia y verse en la necesidad de convivir con otras familias y con unos abuelos poco afectuosos. Ella remite ciertos recuerdos desagradables como discusiones entre su mamá y su abuela paterna, situación que afectaba a ella y a sus hermanos. Habla incluso de desprecio por parte de los tíos, y preferencias de su abuela respecto a algunos nietos, entre los cuales Mónica no se podía ubicar como una de las preferidas o consentidas.

A pesar de estas situaciones, Mónica caracteriza su infancia, como una infancia bonita, en la que rescata elementos como la interacción y convivencia con sus primos, con quienes vivió situaciones lúdicas muy divertidas y significativas. La relación e identificación de ella con su mamá, ha sido también un factor importante, al ser ésta la primera influencia en cuanto al gusto por la música y el baile. A su mamá le hubiera gustado ser enfermera y también tomar clases de piano o de acordeón, sin embargo, dichas ilusiones y proyectos, no pudieron ser posibles, debido a que desde muy joven, tuvo que trasladarse de ciudad Mendoza, Veracruz, a la ciudad de México, donde comenzó a trabajar en una fábrica; después se casó y al casarse, tuvo que dejar de

trabajar, circunstancia que para Mónica resulta decisiva en la coartación de aspiraciones profesionales y artísticas de su mamá, ya que en ese entonces, el hecho de casarse significaba ya no trabajar o estudiar, sino dedicarse al hogar como lo hizo su mamá, quien a pesar de no haberse podido involucrar en tales experiencias artísticas, ha proyectado siempre el gusto por estas manifestaciones musicales y dancísticas.

Mónica menciona a su mamá como alguien a quien siempre le ha gustado bailar y

La **condición social de la mujer**, ha experimentado cambios en lo que respecta a su participación laboral y en general a las posibilidades de superación y logros a nivel personal y profesional. Así que mientras que en gran parte del siglo XX, las expectativas de la mayoría de las mujeres se enfocaban al matrimonio, ser madres y dedicarse de lleno a las labores del hogar; actualmente esta tendencia se ha ido rezagando e incluso parece revertirse, ya que los movimientos sociales y económicos de las últimas 4 décadas, han favorecido la libertad para que las mujeres elijan su estilo de vida, en donde el matrimonio es una opción más, pero ya no el límite para su desarrollo, el cual puede enfocarse a distintos ámbitos.

que platica de cómo le hubiera gustado estudiar algo de baile, y de su sueño de toda la vida, de tocar el piano y el acordeón. Mónica entonces, ubica su propio gusto por la música, como algo en relación a los gustos de su mamá, manifestados cotidianamente, ya que hasta la fecha le gusta mucho la música interpretada con acordeón y la música tradicional mexicana, además de otros gustos musicales que ella distingue como una influencia en su vida cotidiana, tales como la música instrumental y también música y canciones de cantantes que ella considera más comerciales o populares, como Rocío Durcal y Juan Gabriel.

La influencia por parte de su abuela con quien cohabitó en su infancia, también se hace notar. Al principio, las referencias en cuanto a su abuela, son en gran parte negativas, sin embargo conforme transcurrieron las entrevistas, ella misma encontró aspectos positivos e interesantes de la relación y la influencia de su abuela durante su infancia. A su abuela la caracteriza como alguien “muy, muy especial”, incluso se llega a referir a ella como alguien “muy chocosita”, en el sentido de que por todo se quejaba y mucho de lo que hacían en su casa, en especial los nietos, le molestaba. Al continuar la indagación en los recuerdos, Mónica matiza la relación con su abuela y es entonces, que encuentra eventos significativos que cree pertinente resaltar en cuanto a sus experiencias culturales, como en las festividades navideñas, en las que su abuela participaba como organizadora de las posadas, lo que significaba una oportunidad de acompañamiento y convivencia entre ella, su abuela y una de sus primas, con quien compartía la emoción de sentirse con cierta influencia, al ser nietas de la señora que organizaba las posadas, motivo por el cual las cargaban de aguinaldos y demás regalos, así que estas circunstancias constituyen recuerdos

agradables para ella, y reconoce que cuando su abuela fallece, termina dicha costumbre y los momentos especiales que de esta forma llegaron a compartir.

Conforme transcurrían las entrevistas, Mónica daba cuenta de hechos clave en su infancia, en los que mucho tuvo que ver su abuela, como el acercamiento a la danza a través de talleres del DIF, en donde su abuela asistía a cursos de tejido o manualidades, mientras que a los niños que iban con las señoras, en este caso Mónica y sus primos, les impartían talleres de danza, de música o de manualidades. Recuerda que a ella y a los demás niños, les gustaba que los pusieran a bailar y que las mamás también ayudaran a poner bailes para presentarlos. De manera particular, se acuerda que su abuelita les puso un baile de Veracruz y que por las tardes ponía en la consola, sus discos

todavía de acetato y en su casa ensayaba con ella y con su prima, lo cual les gustaba a las dos. La música tradicional mexicana, es un género que la acompañó desde su infancia, durante los juegos con sus primos, ya que sus abuelitos escuchaban este tipo de música constantemente, así que su abuelita proyectaba sus gustos musicales y dancísticos al poner a bailar a los nietos, situación que para Mónica resultaba algo agradable y divertido.

Las Posadas forman parte de las tradiciones de origen mexicano, que se celebran durante los días previos a la Navidad. Estas festividades, representan principalmente el peregrinar de José y la Virgen María hacia Belén y, posteriormente, el nacimiento de Jesús. Esta representación se conforma de nueve posadas, y consiste en solicitar alojamiento en ese simbólico camino a Belén del 16 al 24 de diciembre. Además de este significado, las posadas han tenido una connotación social importante dentro de las comunidades, ya que desde su organización hasta la realización, promueven la convivencia, interacción y cooperación entre las familias y vecinos, al celebrarse cada día en una casa diferente del barrio.

En los últimos tiempos, cada vez es menos común la realización de las posadas en la forma tradicional, que consiste generalmente en una procesión de la gente del barrio o de la cuadra, con una representación de los "peregrinos" (José y María) al frente, mientras que los participantes llevan velitas de colores en las manos y cantan una letanía. Al llegar a la casa donde ese día se ha organizado la posada, se entonan versos para pedir posada y dentro les contestan con otro verso, rechazando el alojamiento, hasta que son convencidos por medio de los versos y al final invitan a entrar a los participantes de la procesión, recibéndolos con alegría. Una vez dentro de la casa, se reza el Rosario y se cantan villancicos, para posteriormente consumir los alimentos tradicionales que se hallan preparado, como ponche, atole, tamales, pozole, etcétera, después se reparte el aguinaldo (dulces) y se culmina con el momento de romper la piñata.

Actualmente, se llega a denominar como posada a cualquier fiesta celebrada dentro del período comprendido en los nueve días previos a la Navidad, aunque dichas fiestas no sean propiamente posadas, ya que incluso se realizan fiestas en los días anteriores al periodo de posadas y se les llama preposadas, lo cual ha propiciado que las posadas se conviertan en un mero pretexto para hacer fiestas, sin que existan de por medio, procesos de comunicación e interacción entre la gente de la comunidad, para los preparativos necesarios de las 9 posadas en diferente casas y con diferentes familias.

Algo también se ha popularizado lo que se denomina "Maratón Guadalupe-Reyes", que consiste en consumir tanto comida como bebidas alcohólicas, de manera ilimitada en cualquier tipo de festejos que se lleven a cabo entre el 12 de diciembre(día de la Virgen de Guadalupe) y el 6 de enero (día de Reyes).

Ya en la primaria, sus participaciones en los bailes se volvieron importantes, aún cuando reconoce que no se dieron procesos de expresión dancística como tales, sino que la prioridad era presentar como producto un “bailable” en los “típicos festivales escolares.” Refiere de manera particular, el baile en el que participó en el primer grado, esta participación, parece haber constituido una experiencia estética importante y decisiva en su infancia, a partir de la cual, empiezan a destacar elementos que parecen reiterarse a lo largo de su trayectoria, como relevantes para que las experiencias dancísticas sean significativas. Entre estos elementos, está el hecho de presentarse en público, de sentirse mirada; y entre estas miradas, destaca la de su mamá, es decir, que la satisfacción de bailar, está determinada en gran medida por el gusto de la mamá al verla bailar. También el vestuario, resulta un elemento relevante que influye en la manera en que ella ha vivido y asumido las diferentes experiencias dancísticas.

El primer baile en el que Mónica participó en la primaria, fue “pajaritos a volar”, en el cual la canción le parecía muy bonita y todavía cuando llega a escucharla actualmente, se remite a aquella experiencia y los elementos en torno a ésta, como la sombrillita y la faldita de crepe rosa que utilizó entonces, cuando ella tenía alrededor de siete años.

El movimiento y la música, los ubica como factores significativos que la motivaban a participar en los bailes de la primaria, aún cuando recuerda que las participaciones no eran tan voluntarias, sino como un requisito en general para el grupo. Para ella, sin embargo, bailar adquiere un significado positivo que caracteriza como una necesidad y un gusto de escuchar la música y realizar movimientos, de estar con sus compañeros y compañeras; eso era lo que más le motivaba a participar, casi siempre de manera espontánea.

El gusto personal y el deleite que Mónica sentía, eran más importantes para ella, que los nervios que pudieran presentarse, los cuales más bien, canalizaba como “sentir la adrenalina” de que la gente la viera bailar. Aún cuando no se consideraba la mejor bailarina, lo que ella resalta es más el disfrute que lograba sentir, sobre todo al tener presente la idea de que a su mamá le iba a encantar verla bailar y que estaría feliz, ya que previamente, su mamá se involucraba al realizar el traje y el peinado correspondiente, y conseguir todo lo necesario, aún cuando la situación

económica no fuera muy favorable. De esta manera, la presentación del baile constituía un momento de realización que ella y su mamá compartían.

Mónica caracteriza como “típico o clásico” en la educación primaria, el hecho de que en el diez de mayo se baile algo para las mamás, pero aclara que es algo de lo que ella se puede dar cuenta hasta ahora, ya que durante su estancia en la primaria, como alumna, lo veía de forma diferente, al ser la única temporada durante el ciclo escolar, en la que podía experimentar con el movimiento y acercarse de alguna manera a la danza. Ella entonces, dialoga entre las significaciones presentes y pasadas, y manifiesta que finalmente es una constante el hecho de que el diez de mayo sea sinónimo de bailable, por lo que para



ella resulta algo típico, el que solamente en esas temporadas hubiera oportunidad de bailar, lo cual más bien significaban ensayos repetitivos y no una clase de danza como tal. Para ella era típico estar un mes antes de la presentación, todos los días bajo el sol zapateando, sin embargo, era algo que si le gustaba, aún cuando reconoce que a otros niños les fastidiaba y no querían participar de forma voluntaria, mientras que para ella la preparación de los festivales fue algo que experimentaba con agrado en la etapa de la escuela primaria.

En torno a lo que sucedía con los bailes en la primaria, destaca también la actitud e intenciones de los docentes, por lo que refiere que en la primaria los maestros pretendían solo cubrir el requisito de tener listo el festival y quedar bien con los papás, ya que no recuerda que algún maestro les propusiera trabajar la expresión corporal o preparar algún baile, fuera de las festividades ya señaladas.

La etapa de la escuela secundaria, fue importante en primer lugar, por coincidir con el cambio de ambiente familiar, al mudarse al departamento ella, sus padres y sus hermanos. Por otro lado, encuentra un espacio muy agradable en la secundaria, al tener la oportunidad de entrar en el taller de danza, lo cual la motiva para trascender la experiencia escolar e involucrarse en un grupo

independiente de danza prehispánica. Lo significativo de esta experiencia, se debió en gran medida a la influencia del maestro Rosendo, figura docente, que según las palabras de Mónica, “*inyectaba*” en los alumnos el gusto por la danza.

Mónica estudió en una secundaria técnica donde se impartía la danza como taller, a diferencia de las secundarias diurnas, donde existía más bien la materia de música. Los referentes con respecto a las experiencias de danza en

La tendencia por la danza o la música, en la materia de educación artística de las escuelas secundarias, fue por mucho tiempo lo que distinguía el que una escuela fuera diurna o técnica, por lo que los eventos artísticos de carácter dancístico o musical, daban determinada proyección de la escuela en la comunidad, influyendo entre otras cosas, en la elección de la secundaria de acuerdo a los intereses de los aspirantes y/o padres de familia.

Actualmente, esta tendencia ya no es tan categórica, ya que el enfoque de la educación artística de las escuelas secundarias en general, abarca ahora áreas como el teatro y las artes plásticas, además de la danza y la música. La tendencia en cada escuela, es más bien determinada ahora, por la especialidad del o los maestros encargados de la materia de educación artística.

la etapa de la secundaria, son entonces, muy diferentes a los de la escuela primaria, ya que al conocer al maestro Rosendo, ella pudo experimentar la danza más allá de un mero requisito, al ser transmitido un sentido de gusto, deleite y placer, por parte de su maestro, a quien ella consideraba como alguien entregado y apasionado por la danza, y que por tanto, requería de la misma respuesta por parte de los alumnos, lo que para ella resultaba justo, al considerar que un maestro puede exigir lo mismo que está dando.

Fue entonces, que motivada por el trabajo del maestro Rosendo, decide aceptar su invitación para participar en el grupo de danza extraescolar, el cual se enfocaba específicamente a la danza prehispánica, experiencia que Mónica valora entre otras cosas, por la libertad y el gusto con el que se pudo involucrar, al no constituir una actividad para cubrir una materia, obtener una calificación o participar en un festival.

Para ella, el gusto, el deleite y el placer, son aspectos que caracterizaban muy bien la actitud del maestro Rosendo ante la danza, actitud que influyó positivamente en ella, hasta trascender la experiencia de la danza como una simple materia, un requisito o un producto para un evento. A partir de esta experiencia, es como Mónica empieza a descubrir la danza de manera diferente, por ello considera esta etapa, como especial, por el disfrute que significó entonces la danza.

Al hablar de la decisión de participar en el grupo de danza prehispánica, ella también ubica un proceso de autoconocimiento, al distinguir ciertos limitantes que inhibían de alguna manera su acercamiento a la experiencia dancística, ya que al principio no se animaba del todo debido a las características del vestuario, el cual le llegó a representar incluso un conflicto, ya que le agradaba la danza, pero portar el vestuario le daba pena y entonces pensaba: “es que, cómo me voy a vestir así, cómo con faldita y sin zapatos, solo los cascabeles... ¿si me veré bien?” Estas dudas que experimentó al comenzar su proceso, fueron disipadas por el propio gusto de bailar, así que al sentirse bien con lo que hacía, pudo convencerse también de verse bien con lo que portaba.

Las presentaciones fueron experiencias también significativas como parte de su participación en el grupo de danza prehispánica. Nuevamente la mirada y el reconocimiento de un público, se presenta como algo determinante en las experiencias estéticas y culturales de Mónica, en torno a la danza. Ella recuerda particularmente, una presentación en la delegación Azcapotzalco, en donde a pesar de que el piso era empedrado y en las danzas iban descalzos, fue algo que disfrutó más que incomodarle. También experimentó con agrado, la vez que fueron a dar una presentación a un pueblito, en donde se hospedaron con una familia que los recibió y atendió muy bien, por lo que en esa ocasión para ella, además del gusto de bailar, fue significativa la comida que se les brindó y la experiencia de salir y sentirse independiente.

Al concluir la secundaria, Mónica se enfrenta con la disyuntiva de decidir su futuro profesional, entonces aparece la opción de estudiar administración como una posibilidad prioritaria de particular interés. Es así que el ingreso a la vocacional se vuelve un ideal, con la perspectiva de continuar posteriormente sus estudios superiores en el Instituto Politécnico Nacional. Al no lograr esta expectativa, ella enfrenta una experiencia frustrante y una decepción que es determinada en gran medida, por la previa deserción de su hermano mayor, quien si logró entrar a la vocacional, pero no concluyó sus estudios; en cambio ella, ni siquiera es aceptada, aún cuando su motivación por superarse profesionalmente, es un factor importante en ese momento. Es entonces, que esa misma motivación la lleva a reaccionar ante la frustración, arriesgándose a la búsqueda de otras opciones para proseguir con su formación, lo cual en esa época era más factible, ya que cada institución de nivel medio superior determinaba su proceso de selección

independientemente. Al no existir entonces un examen único, la última opción que le quedaba era el Colegio de Bachilleres, en el cual presentó su examen y quedó aceptada.

La estancia en el Colegio de Bachilleres, constituyó para ella, un periodo más bien de adaptación y convivencia social, por lo que las experiencias artísticas no aparecen como una referencia importante. Este periodo se presenta más bien como de receso en cuanto al contacto

El examen único de ingreso al bachillerato, es un proceso de selección que se aplica en el Distrito Federal y la zona metropolitana desde 1995 y consiste en la realización de un solo examen, por todos los jóvenes que buscan acceder a alguna institución del nivel medio superior. De esta manera, cada aspirante elige opciones de su preferencia y de acuerdo a sus resultados y a la demanda de cada institución, es ubicado o rechazado. Este proceso de selección, ha sido motivo de inconformidades, sobre todo en sus primeras ediciones, ya que los alumnos muchas veces han sido asignados a instituciones que no son las de su preferencia, además de que se han dado críticas que lo califican como un mecanismo discriminatorio.

Antes de este proceso de selección, cada institución realizaba sus exámenes de ingreso en diferentes fechas, por lo que si los aspirantes no eran aceptados en su primer examen, tenían la opción de presentar exámenes en otras instituciones. La Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, son las opciones que hasta la fecha tiene mayor demanda, por lo que desde el 2005 se ha llevado a cabo una exposición para dar a conocer todas las opciones educativas disponibles en el nivel medio superior.

con los lenguajes artísticos, ya que sus intereses parecen ser de otra índole, como la convivencia con amigos y amigas. Fue entonces que dejó el grupo de danza prehispánica y a pesar de que existían talleres artísticos y culturales en bachilleres, para ella en ese momento pasaron inadvertidos, y fue hasta que ingresó a la Escuela Nacional de Educadoras, cuando sintió otra vez, la necesidad y el interés por acercarse a la danza de manera particular.

2.2.2. La danza y la música como experiencias contradictorias en la formación docente inicial

Al concluir sus estudios de bachillerato, Mónica se encuentra nuevamente ante el dilema de decidir su profesión. Ella en primera instancia, no pensaba entrar a la Nacional de Educadoras, que es como se le conoce comúnmente a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (E.N.M.J.N). Al no haber definido aún bien qué iba a hacer, fue entonces, que comenzó a indagar, a ver que licenciatura podría convencerle y agradaarle; se encuentra así, con la opción de las Escuelas Normales y la primera que visita es la Escuela Normal Superior, donde la dan referencia de las otras Normales y su interés se enfoca inmediatamente a la E.N.M.J.N, así que resuelve acudir a esta institución y termina por decidirse a iniciar la Licenciatura en Educación Preescolar, aunque esta decisión no fue al principio con un pleno convencimiento, sino que se

presenta como algo incierto, ya que al hacer los trámites correspondientes, ella no tenía un conocimiento claro acerca de cómo estaba estructurada la licenciatura. Reconoce que su ingreso a la Nacional de Educadoras, no fue una opción prioritaria, ni el ser maestra representaba una profesión que hubiese anhelado desde niña, sin embargo, ingresar a dicha institución, fue algo que le agradó y que le hizo sentir a gusto.

Mónica se convence de que la Licenciatura en Educación Preescolar, puede ser lo suyo, primeramente al ubicar el peso del área de humanidades en la carrera, lo cual llega a representar para ella, la idea de una carrera “fácil” en relación a otras. El proceso de formación docente inicial, fue un recorrido que significó entonces para ella, la posibilidad de construir una identidad en torno a la docencia en el nivel preescolar. Mónica no escoge la docencia por vocación, por influencia familiar o por amor a los niños, razones que pudieran parecer comunes o tal vez estereotipadas; para ella, la docencia implica incluso un riesgo, al cual decide hacer frente, logrando con ello identificarse con su profesión durante el periodo de formación docente inicial, proceso que resulta decisivo en la apropiación de su práctica docente, ya que fue en el transcurso de esos cuatro años, cuando ella pudo reconocer que la docencia sí era realmente lo suyo, después de pasar por momentos de dudas, hasta llegar al cuarto año de la licenciatura, que fue el que más disfrutó a pesar de la carga de trabajo, ya que fue entonces cuando pudo experimentar un pleno convencimiento y gusto por la labor docente.

Cuando notó que curricularmente en la Nacional de Educadoras, también estaban implícitas las áreas artísticas, sus expectativas se dirigieron principalmente hacia la danza, debido en gran medida a su experiencia previa durante la secundaria en el taller de danza y en el grupo extraescolar en el que participó. De esta manera, después del periodo de recesión en cuanto a la experiencia dancística en el bachillerato, Mónica se involucra con la danza de manera especial, al llegar a la licenciatura, en donde las experiencias más significativas de las que da cuenta, son en torno al taller de danza extracurricular al que ingresa desde el primer año, no así de la danza como materia escolarizada o incluida formalmente en el currículum, ya que por el contrario, respecto a estas materias, ubica particularmente la música como una experiencia negativa y desagradable. Resulta así relevante, como a partir de estas experiencias discordantes que ella vive en cuanto a la danza y la música en su formación docente inicial, se vislumbra una contraposición

placer-sufrimiento en su referencia experiencial, en cuanto a estas áreas artísticas experimentadas, lo que guarda relación con las modalidades de extracurricular (voluntario) en el caso de la danza, y curricular (“formal” u obligatorio) en el caso de la música.

El tipo de danza experimentada por Mónica de manera particular, fue la danza tradicional mexicana, en el taller extracurricular al que se quedaba después de clases. A este taller asistió durante los tres primeros años de la carrera, ya que durante el cuarto año, le resultó ya muy difícil, debido a la carga de trabajo de las materias formales, las prácticas y el servicio social. Ella aclara entonces que el haber dejado el taller durante el último año, no fue algo que decidiera por gusto, sino algo a lo que se vio obligada ella y el resto de sus compañeras, ante la demanda curricular propia de la licenciatura.

Mónica tiene muy presente el taller extracurricular de danza, ya que en éste, aunque al principio enfrentó dudas y pena para experimentar corporalmente, finalmente este mismo espacio, constituye la oportunidad de ser más ella, de dejar a un lado todas esas reservas que la hacían ser alejada o apartada. Ella encuentra su proceso en el taller, como un tanto contradictorio, ya que si bien, el arte lo considera como una oportunidad de ser uno mismo, de expresar lo que se quiere y de ser libre; ella experimentaba cierto choque, al querer practicarlo, pero a la vez frenarse por sentir pena. En definitiva, gana su deseo de participar dancísticamente, al reconocer la danza como un beneficio a nivel personal y profesional, como un elemento importante para el desempeño de su práctica docente, a partir de haberlo experimentado y disfrutado en ella misma.

Como elementos determinantes del disfrute de la danza, aparecen también, por un lado las presentaciones frente al público, y por otra parte, la influencia de la maestra que impartía el taller, así como lo significativo que resultó el asistir a un espacio donde no iba a ser calificada, un espacio que ella sentía como propio. En este sentido, refiere el taller como un espacio de relajación, también de repente para el cotorreo con las amigas y la oportunidad de salir a participar fuera del contexto escolar. En el taller, Mónica no tenía la presión de sacar una buena calificación o de obtener una constancia de asistencia, así que su estancia estaba más determinada por constituir un espacio que podía sentir suyo, al que llegaba después de las clases formales a relajarse, a olvidarse de los maestros y las tareas.

De manera específica, destaca un baile que le fue significativo, precisamente por el reto que implicó y por consiguiente, el desarrollo de capacidades, además de destacar nuevamente la intervención de la figura materna como factor determinante en el disfrute del baile. Ella revela entonces, que esta etapa de la Nacional de Educadoras, se acuerda principalmente de un baile de Veracruz que le costó mucho trabajo, pero que finalmente disfrutó al lograr dominar los pasos durante el proceso y sentirse emocionada porque su mamá le compró el traje, así que el dominio de la técnica y el portar un traje propio con cierto valor sentimental, fueron motivos que hicieron de este baile, algo significativo.

Su posición ante la música ha sido más bien de desvalorización respecto a sus capacidades, ella dice que la música no ha sido su fuerte. Al entrar a la nacional de Educadoras y enfrentarse con la materia de música en donde se llevaba la flauta como instrumento musical, se ubica en desventaja, ya que a diferencia de la mayoría de sus compañeras que habían tenido al menos la experiencia de la flauta en la escuela secundaria, ella no tenía idea del manejo de este instrumento, ya que su relación con la música había sido hasta ese momento, más que nada a nivel de audición. Independientemente de que hubiera llevado o no, flauta en la secundaria, ella se ubica con una falta de destreza ante los instrumentos musicales, y aunque de repente le ha llamado la atención tocar la guitarra, las notas se presentan como algo muy complicado, que le ha hecho desistir de tal intención. Es así como esta dificultad, la negación personal, los exámenes y la memorización, fueron algunos de los elementos que influyeron en el significado negativo que caracterizó su experiencia respecto a la música.

Al ingresar a la licenciatura y enterarse que tenía que llevar flauta, Mónica entró en un momento de stress y tensión, sobretodo al ver que a otras compañeras no se les dificultaba tocar, mientras que ella incluso sufría el entrar a la clase de música y enfrentarse con las notas, mismas que terminaba aprendiéndoselas de memoria para presentar los exámenes. A diferencia de estas sesiones, recuerda la clase de ritmos, cantos y juegos, como un espacio que si disfrutaba, pues allí ya no se veían directamente las notas, sino que se enfocaban a los cantos.

Ella también ha encontrado en sus características personales, razones por las cuales no logró disfrutar el espacio de música tanto como el de danza, ya que la materia de música, al implicar la permanencia en un solo lugar para escuchar y tocar la flauta, se contraponía a los intereses de Mónica, quien se ubica como alguien siempre inquieta, que no le gusta estar en un solo lugar y que necesita estar haciendo varias cosas, moviéndose y explayándose.

Ya como practicante, en el último año de formación docente inicial, ella refiere que el único aspecto en el que se concretaba a trabajar la música o la danza con los niños, era en el espacio de de la clase de ritmos, cantos y juegos, sin embargo, tuvo que afrontar ciertos obstáculos y limitantes para el desarrollo de su práctica en relación a estas actividades. La maestra de música con la que se encontró en el jardín de niños donde llevó a cabo sus prácticas, se presenta entonces como una figura docente negativa que interfiere en el desarrollo y la confianza de Mónica respecto a su labor. La maestra de música en ese jardín, dirigía el coro de niños, por lo que tenía que trabajar con ella todos los días, en un horario que le parecía excesivo, ya que a veces los ensayos duraban hasta hora y media, y más cuando se aproximaba alguna presentación del coro; ella entonces, sentía que los niños se saturaban y por su parte, sufría también las exigencias de la maestra de música, quien constantemente le pedía que se entonara, y ella por más que hacía el esfuerzo, terminaba traicionada por los nervios y con un sentimiento de frustración.

Así que Mónica se sentía más segura al dar la clase de cantos y juegos, sin la presencia de la maestra de música, ya que ésta le imponía mucho y entonces era más feliz, si veía que no estaba la maestra, y que tendría que hacer la clase sola, con la grabadora o a capela, recursos que para ella eran mejores, a tener que sufrir con la presión que significaba trabajar con aquella maestra.

Fue también durante el periodo en que ella estuvo estudiando la licenciatura, cuando recuerda de manera especial una ocasión en que llegó a la escuela un grupo de danza folclórica, y como ella ya estaba entonces en el taller de danza, le resultó aún más significativo e interesante. Esta experiencia de apreciación dancística, llega a constituir para ella una motivación para trascender su experiencia en el taller de danza extraescolar, lo cual no pudo ser concretado, ya que a pesar de que la presentación del grupo de danza, fue algo que le encantó y que le hizo pensar en la posibilidad de buscar algún grupo en el que ella se pudiera integrar para continuar su experiencia

dancística, después de concluir la licenciatura, fue ésta una idea que no llevo a la práctica, aún cuando en alguna ocasión le hicieron la invitación para participar en ese mismo grupo que le había sido significativo.

2.2.3. La profesión de Educadora en marcha: una construcción constante

Cuando Mónica concluyó la licenciatura, empezó a laborar en el Jardín de Niños “Jorge Luís Borges”, ubicado en Cuauhtepac, al norte del Distrito Federal. Este jardín no le quedaba muy lejos, pero el único turno en el que había lugar para una educadora, era en el turno continuo de 12:30 a 4:30, así que ella lo aceptó, aún cuando este aspecto no fuera de todo su agrado. En ese jardín estuvo un año, al cabo del cual pidió un cambio y entonces fue transferida al Jardín de Niños “Ángel de Campo”, donde comenzó a ejercer también en el turno continuo y al poco tiempo tuvo la oportunidad de ingresar ahí mismo al turno matutino, así que durante tres años ha ejercido como educadora en esta institución, de las 8:30 a las 4:30, lo cual ella caracteriza de cierta forma como favorable, ya que estar en los dos turnos, ha significado la oportunidad de observar y establecer diferencias entre ambos turnos en relación a su práctica docente, por lo que expresa entonces que el trabajo definitivamente no es igual.

En los **jardines de niños oficiales**, se pueden prestar servicios en los turnos matutino (de 9 a.m. a 12 p.m.), vespertino (de 2 a 5 p.m.) y/ o continuo o mixto, que para los niños comprende el horario corrido desde las 9 a.m. hasta las 4 p.m., pero a las 12 p.m., se lleva a cabo el cambio de turno del personal docente, continuando con actividades enfocadas a los hábitos de higiene, el servicio de comedor y talleres básicamente.

De acuerdo a la experiencia de Mónica, la labor en el turno matutino se presenta como más provechosa, más formal, más institucional y más cercana y acorde a su formación docente inicial, mientras que el turno continuo representó antes que nada, algo incierto ante la falta de elementos para ejercer en cierta manera, una práctica más creativa y libre. Cuando ingresó al turno matutino, se dio cuenta de la diferencia desde el momento de planear el tipo de actividades, ya que por la mañana, las actividades estaban más avocadas a los propósitos señalados en el programa de educación preescolar, mientras que por la tarde, aunque también se abordara el programa, las actividades mantenían un carácter más creativo y recreativo, al organizarse a través de talleres. Ella entonces, sentía que disfrutaba y le sacaba mayor ventaja al turno matutino,

porque finalmente, era ahí donde podía aplicar y poner en práctica lo aportado en la escuela Normal.

Las diferencias que Mónica encuentra en su práctica, también están en relación al transcurrir del tiempo, ella reconoce que la práctica ejercida durante el primer año, no es la misma que su práctica actual, ha habido cambios en los que la experiencia es determinante. El primer año, se sentía como perdida, no tenía la confianza y la seguridad con la que ahora cuenta; ella argumenta

que no le “caía el veinte” todavía, de que ya tenía un grupo a su cargo y que su práctica ya era responsabilidad de ella al cien por ciento. Al principio,

“Caer el veinte” es una frase coloquial, que surge del tiempo en el que predominaban los teléfonos públicos, y para hacer uso de éstos, se tenía que tener a la mano monedas de 20 centavos. Se metía el veinte en la ranurita, se marcaba y, cuando contestaban, el veinte caía; entonces ya se podía hablar y te podían oír. Si no se apachurraba el botón cuando contestaban, no caía el veinte y no te podían escuchar. Ahora la usamos para referir que ya entendimos, que ya comprendimos algo. Mónica la usa frecuentemente al hablar de su práctica, al objetivarla y darse cuenta de cómo ha ido comprendiendo aspectos específicos y como la ido aprehendiendo.

recuerda particularmente situaciones de falta de control de grupo y nerviosismo para dirigirse a los niños, así que tuvo que iniciar un proceso en el que la experiencia, la confianza y la adaptación, fueron elementos determinantes para cambiar su manera de ser y de trabajar.

La seguridad y la confianza, son elementos que Mónica ha adquirido durante su práctica, al ubicar ésta no como un resultado, sino como un proceso de constante superación, proceso en el cual ella puede remitirse a ciertos aprendizajes y saberes que le han resultado significativos y entre los que ubica antes que nada, los que ha adquirido en relación directa con los niños, como el tratar de ponerse en su lugar, entenderlos y cuestionarlos, ya que anteriormente, reconoce que no tenía ese acercamiento entre la maestra y el alumno, lo cual ahora ella puede valorar como una forma en la que los niños confían más en ella y que también le hace estar más segura de sí.

En su práctica docente y de manera particular en la interacción con los niños, la confianza y la seguridad se presentan como saberes que han resultado ser “la llave mágica” para Mónica, sobretodo al enfrentar distintos retos con los niños, lo que le ha implicado aprender continuamente. De manera particular, ubica en su práctica el reto de trabajar con niños que tienen necesidades educativas especiales, ante lo cual se ha ocupado más que preocuparse, y caracteriza entonces también su práctica como un proceso de búsqueda e investigación. Ante la profesión

docente, ella se posiciona con una actitud modesta al reconocer que el saber nunca es algo concluido, que siempre hay necesidad de continuar la indagación y la preparación, la búsqueda de bibliografía, de información y actividades.

Además de “caerle el veinte” en el trabajo y la interacción con los niños, a Mónica también le ha caído el veinte en la interacción con sus compañeras de trabajo, es decir, que ha arribado a una comprensión de estos aspectos de su práctica docente, al reconocer saberes significativos adquiridos en la interacción cotidiana, entre los cuales la tolerancia y la paciencia son aspectos preponderantes en el proceso de construcción y transformación de su práctica docente. El primer año, ella llegó con muchas expectativas, en torno a las “maravillas” que podría llegar a hacer con su equipo de trabajo, pero pronto se desilusionó al ver que no era tan fácil entender a las compañeras y llegar a cuerdos comunes, así que tuvo que poner en práctica la tolerancia como un valor fundamental en su práctica, aprender que no todas iban a pensar de la misma manera, ni mucho menos que iba a poder hacerlas a su manera.

La experiencia de haber estado encargada de la dirección del plantel durante algunos meses, debido a la jubilación de la directora titular, fue para ella una situación significativa tanto para su autoconocimiento, como en el conocimiento de sus compañeras, ya que le permitió reconocer diversos estilos en las prácticas, así como retos y miedos a los que tuvo que hacerles frente. Los años de experiencia y el bagaje de otras compañeras, es algo de lo que pudo valorar, ya que a pesar de las diferentes formas de trabajo, reconoció en todas un fin común, que son los niños. La figura de la inspectora, era también al principio algo que le causaba temor, pero estando como encargada del plantel, tuvo la oportunidad de convivir más en el aspecto laboral, conocer más a la inspectora y cambiar su visión respecto a ella. Todo esto ha hecho que Mónica valore su experiencia como favorable y trascendente en su práctica, y es entonces que a partir de este rol como encargada de la dirección, ubica su aspiración de llegar a ser directora como parte de su superación profesional, al reconocer gustos y capacidades que podrían ser puestos en juego al desempeñar este tipo de función. Al respecto se puede ubicar también una relación con ese ideal que Mónica manifestó al egresar de la secundaria, de querer estudiar administración y las funciones administrativas propias de la dirección de un plantel educativo.

En relación a su formación continua, Mónica cursó un diplomado, lo cual considera como la única experiencia de educación formal en la que se ha involucrado durante los cuatro años que lleva como educadora frente a grupo. El diplomado que refiere es el de “Pedagogía del Arte en la Educación”, al que ingresó después de un año de ejercer como educadora. El título del Diplomado fue lo primero que la motivó para ingresar a éste, además de llamarle la atención lo que abarcaba la propuesta, es decir, los lenguajes como la danza, la música, el teatro y la plástica; áreas en las que no contaba con las suficientes herramientas. Otros factores como la conveniencia del horario y la relación previa con maestros que lo impartían, fueron también determinantes en su decisión, pero además, la búsqueda de cambio y la necesidad de renovación en su práctica docente, aparecen nuevamente como motivos prioritarios de esta decisión.

La trascendencia de este diplomado, fue más que nada a nivel de reflexión, ya que ella no ubica específicamente cómo es que ha aplicado tal experiencia, de manera directa en su práctica. Lo que para ella resulta rescatable, es que ahora tiene muy presente el área de los lenguajes artísticos, en primera porque viene marcada en el programa, y en segunda, porque es algo que debe de estar en la vida del niño como algo cotidiano. Así que para ella fue trascendental el reflexionar que el arte es básico en los niños.



El ingreso al Diplomado de Pedagogía del Arte en la Educación, es referido por ella, con la intención de poder hacerse de herramientas, ya que esta carencia de elementos artísticos, la sentía como un obstáculo para poder dar a conocer la música, la danza, la plástica y el teatro a los niños.

La búsqueda de experiencias es una constante en su proceso de formación continua, experiencias en las que ella pueda involucrarse primero de manera personal, para después llevarlo a la práctica con los niños. En este sentido, ella está consciente de que la formación continua, es responsabilidad de cada docente, de búsqueda individual de acuerdo a los intereses y las necesidades particulares, lo cual va más allá de las experiencias institucionales, cotidianas u oficiales. De manera específica, ella considera necesario respecto a la educación artística,

despertar primero esa parte expresiva en ella a nivel personal, a través de recurrir a más actividades relacionadas con el arte, sensibilizarse primero ella, para posteriormente dárselo a los niños. La decisión de tomar cursos o talleres, para ella es algo muy independiente de lo que es la escuela, ya que las herramientas particularmente en torno al arte, es muy remoto que se puedan encontrar en la institución, al ser un área que ella siente olvidada, tanto a nivel directivo, como a nivel dirección preescolar y que por tanto, el olvido trasciende hasta las educadoras.

Si bien, Mónica ubica que como parte de la formación docente inicial, se llevaban materias artísticas, ahora ella reconoce que eso no es todo lo que necesita para poder llevar el arte con los niños, así que para ella es importante descubrir esa falta de elementos y estar en una búsqueda constante que le permita llevarlo a la práctica. La necesidad de actualización es detectada por ella a partir de que empieza a escribir sobre su estilo docente y entonces se da cuenta de que atraviesa por un momento decisivo en cuanto a la movilidad de su práctica docente, ya que el trabajar y estar con los niños cotidianamente, no le es suficiente, sino que necesita decidirse a continuar su actualización y hacer cosas diferentes, para no caer en un estancamiento.

A partir de evaluar tanto su práctica, como los avances de los niños, ella detecta una carencia en cuanto a la expresión artística, es entonces que reflexiona sobre su intervención y decide ubicar el área artística como su prioridad, ya que señala como una de sus principales inquietudes, el hecho de que los niños se muestren tímidos al expresarse, y entonces al reconocer una falta de fomento de la expresión, se interesa por abordarlo desde la expresión artística dentro de sus planes de trabajo, más allá del área musical, que es la que sí se trabaja durante el ciclo escolar, al contar con una maestra de enseñanza musical .

El trabajo conjunto con otras personas, se ha presentado como una posibilidad para poder aprender de las habilidades y capacidades de otros, lo que ha enriquecido y complementado su práctica docente. Es en este sentido, que Mónica aprovecha las cualidades y experiencia de los demás, pero no a manera de abuso, sino como la oportunidad de aprender de las distintas interacciones tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Las principales aportaciones de las que da cuenta al respecto, son en el ámbito escolar por parte de una practicante y de la maestra de

música del plantel, y en el ámbito extraescolar, por parte de sus compañeras de generación y de compañeros de un grupo comunitario al que pertenece.

Mónica ha tenido la oportunidad de interactuar y compartir su ejercicio docente con una chica practicante, lo que ha representado una ventaja al tener la intención de trabajar con los niños el área de los lenguajes artísticos, ya que la practicante tiene antecedentes teatrales, lo que Mónica valora como una oportunidad para poder llevar a cabo un trabajo conjunto y aprovechar los elementos que ambas tienen. La preparación teatral de la practicante, es algo en lo que Mónica mostró mayor interés, al reconocer que dentro de las áreas artísticas, el teatro y la plástica representan mayores carencias para ella. Respecto a la danza, no se siente tan limitada, ya que manifiesta que tiene la capacidad para poder abordarla con los niños, y en lo que respecta al área musical, tampoco se siente tan perdida, en gran medida gracias al apoyo de la maestra de enseñanza musical, quien es una figura docente a quien respeta y admira, por sus conocimientos, sus buenas ideas y por poder aprender de ella al llevar a cabo un trabajo conjunto en lo que se refiere a la enseñanza musical.

Al principio, Mónica tenía dificultades para trabajar el área musical con los niños, ya que para empezar, el primer año en el turno continuo, no existía el espacio de cantos y juegos como tal, sino que las actividades musicales se limitaban a algunas canciones, además que desde su formación, la música no fue algo que haya podido disfrutar, y como practicante, reconoce que tampoco fue la mejor de sus habilidades. Entonces, es a partir del segundo año de labor docente, al empezar su práctica en el turno matutino, cuando ella tiene que enfrentar el reto de brindarles a los niños experiencias musicales en el espacio de cantos y juegos, para lo cual encuentra un gran apoyo en la maestra de música, la maestra Lulú, quien resulta ser alguien que en vez de limitarla (como lo hizo la maestra de música con quien interactuó como practicante), la ayuda y la fortalece en su práctica, lo que considera también como un proceso de formación en el que ha experimentado cambios positivos, como el sentirse capaz de organizar una clase musical, manejar los instrumentos con los niños y formar alguna mini orquesta.

La influencia de la maestra Lulú, considerada entonces como parte de su proceso de formación continua, ha sido determinante en la construcción de su práctica docente y de manera

particular, en el desarrollo de sus capacidades docentes y musicales en el espacio de cantos y juegos. La admiración que ella siente por la maestra Lulú, es expresada a partir de las características que encuentra en ella, tanto personales como profesionales, entre las cuales destaca su experiencia, el gusto por la música y por su trabajo, así como sus antecedentes musicales previos, que para Mónica representan una gran ventaja, ya que incluso considera que las cualidades musicales de la maestra Lulú, son algo nato en ella.

Las referencias a la maestra de cantos y juegos, son una constante en los comentarios de Mónica respecto al desarrollo de su práctica en el ámbito musical, ella encuentra características que hacen de la maestra Lulú, una docente con especial influencia en su ámbito laboral, características como su capacidad creativa, el gusto por la música y el conocimiento musical, que es algo que Mónica piensa que ya lo trae de familia. También ha resultado significativo para ella, el manejo apropiado de la disciplina que tiene la maestra Lulú, la confianza en lo que hace y su interés por actualizarse y compartir sus saberes.

Ya independientemente del ámbito institucional, hay una circunstancia particular de intercambio de experiencias laborales, que ella considera como una influencia para la reflexión y la renovación de su práctica docente y que le ha permitido además, ampliar la visión respecto a su labor como educadora; se trata de reuniones con sus compañeras, con las que estudió la licenciatura, reuniones en donde se platica acerca su labor, acerca de lo que han estado haciendo con los niños. Este intercambio de ideas y de experiencias, le ha ayudado porque al platicar sobre su práctica, surgen nuevas ideas, nuevos conceptos, situaciones que quizá ella no las había pensado de esa manera y alguna amiga así lo trabajó y puede dar a conocer su experiencia. Este intercambio de experiencias con amigas y colegas, el algo que a ella le gusta aprovechar y que siente que no solo ella ha podido ampliar su panorama, sino que ha influido también a las demás.

De este modo, el contacto con otras educadoras o con otros profesionales, en contextos no institucionales o escolares, se ha vuelto para Mónica una influencia también significativa en cuanto a su formación continua y desarrollo de su práctica. Ella remite también al respecto, su experiencia como miembro de un grupo juvenil de carácter religioso, experiencia que ha sido benéfica en cuanto a su desarrollo personal, al conocer y convivir con personas de diferentes

ocupaciones, así como llevar a cabo actividades altruistas. Además, ubica cómo su profesión docente siempre sale a la luz, aún en contextos que parecen ajenos a su práctica cotidiana, por lo que sus saberes docentes son aplicados entonces en este tipo de experiencias extraescolares, y son parte también de su identidad.

De manera específica, al remitirse a las experiencias de carácter musical y dancístico en su práctica docente, ella ubica las actividades de cantos y juegos como prioritarias, así como el trabajo en los talleres de danza, los cuales ha tenido la oportunidad de llevar a cabo en el turno continuo. El lugar que ocupa la música en su práctica cotidiana, además de las clases de cantos y juegos, es más que nada como ambientación o para propiciar momentos de relajación. Mónica trata de escuchar con los niños, especialmente música clásica o instrumental, pero también reconoce que su estado de ánimo influye en la selección musical en su práctica cotidiana, lo mismo que en su vida personal. Algo que procura, es conciliar o equilibrar los gustos musicales de moda, con selecciones musicales que los niños no escuchan tan comúnmente, sin embargo, encuentra ciertas limitaciones en cuanto al tipo de experiencias musicales y dancísticas que propicia con los niños, ya que reconoce que a la danza y la música no les ha dado un peso primordial dentro de las actividades y han quedado un tanto rezagadas, por lo que entonces reflexiona que el poner música no es la única forma de acercar a los niños al lenguaje musical, que existen otras formas de abordar tal acercamiento, las cuales ella tendría que experimentar.

Para ella, el espacio de cantos y juegos, es considerado en primera instancia como un requisito, sin embargo los cambios que ha ido experimentando con relación a su práctica en este espacio, han contribuido a que más allá de lo obligatorio, esta actividad signifique un espacio de disfrute y de aprendizaje en torno a



la música. Nuevamente la maestra Lulú, es determinante en los cambios experimentados, sobre todo en la confianza para desarrollar estas actividades, en las que Mónica siente que se ha desenvuelto más como parte del proceso de construcción de su práctica, ya que al principio no era su fuerte e incluso sentía cierto miedo de enfrentarse a las actividades musicales. Actualmente

ella ubica en su práctica una clara diferencia, al poder planear y disfrutar la clase de cantos y juegos junto con los niños y la maestra Lulú, ya que aunque le surjan dudas, existe la confianza de exponerlas y pedir el apoyo de la maestra de música, por lo que puede sentirse tranquila y a gusto ante la clase, y ya no padecerla, lo cual significa para ella una gran ventaja, ya que admite que el padecer o disfrutar de las actividades, repercute directamente en los niños.

Para Mónica, resulta entonces esencial su actitud, en la interacción con los niños, de ahí la importancia que le otorga a disfrutar y no sufrir lo que hace. De manera reiterada, al autocalificar su desempeño, ella parece desmeritarse por un lado, al mencionar por ejemplo, que no es “la súper maestra” o “la súper bailarina”, aunque también estas valoraciones se presentan como indicio de mayores aspiraciones en su labor, de un proceso constante de construcción de su práctica docente.

De manera general, la música constituye para ella, un medio que le permite expresar sus sentimientos y ubicar estados de ánimo. La música es parte de su vida cotidiana, complemento de la mayoría de las actividades que realiza, lo cual se hace también extensivo a su práctica docente. La parte de audición musical es entonces, la que disfruta más y la adquiere un significado positivo en su vida, mientras que el involucrarse en una práctica musical más teórica o como intérprete, le resulta algo ajeno, algo que difícilmente ha podido disfrutar en sus experiencias escolares y que por tanto no le motiva actualmente.

En cuanto a la danza, Mónica la ubica en su práctica, de manera específica en los talleres del turno continuo y al remitirse a la experiencia en estos talleres, se da cuenta de carencias y contradicciones respecto a su propia práctica y el sentido de estos espacios. Ella caracteriza tales espacios como talleres de baile, más que de danza. En su ámbito laboral, son pocas las educadoras que como ella, aceptan de manera voluntaria hacerse cargo de este taller, el cual es asignado por lo general a las más jóvenes. Al término del taller, se tiene que presentar un producto final, y ella entonces al referirse a su experiencia en estos talleres, refleja lo significativo que en algún momento fue para ella el hecho de agrandar particularmente a su mamá, con sus presentaciones en público, pretendiendo ahora agrandar a los papás de los niños con este tipo de productos finales.

Para ella, ha resultado entonces muy grato el ponerles algún bailable a los niños y que todos los papás vayan a ver bailar a sus hijos, sin embargo al describir este tipo de experiencia, Mónica reflexiona que enfrenta una contradicción en su propia práctica, ya que ella misma al llegar a cuestionar el hecho de preparar “el famoso bailable” solo para presentarlo, convirtiéndolo en un mero requisito, lo cual justifica por la duración del taller, que es de quince días, tiempo en el cual se le dificulta enfocarse a los procesos.

Es así como Mónica reflexiona respecto a los procesos dancísticos y al remitirse a su propia práctica, considera características y limitaciones propias del nivel preescolar al respecto, ya que desde el nivel institucional, ella considera que se repiten los esquemas de solo en ocasiones abordar el aspecto artístico, al enfatizar determinadas fechas como el diez de mayo y preocuparse entonces del baile, el canto, la poesía o la rima que se va a hacer para las mamás. El caso del servicio continuo, es visto por ella, como la posibilidad de trascender la actividad dancística de manera esporádica en el nivel preescolar, al contar con la ventaja de los talleres, sin embargo encuentra que esta propuesta es aún limitada, ya que son pocos los niños que tienen la oportunidad de estar en el taller de danza, en el cual incluso hay una carencia de procesos dancísticos como tales, ya que según su experiencia, falta estructurar mejor lo que es un taller de danza o de expresión y abordarlo por más tiempo para poder llevar una clara secuencia.

Para ella, no basta con quedarse en la crítica, sino que considera necesario actuar a partir de darse cuenta de las carencias respecto a las experiencias dancísticas y artísticas en general. Al analizar su práctica docente, observa como a pesar de que para ella, aparentemente todos los aspectos son importantes y a todos hay que dedicarles espacios de manera equitativa, sí se ha enfocado a unos aspectos más que a otros. Ella ubica cómo en ciclos escolares anteriores, ha priorizado el aspecto matemático y el de lecto-escritura, en comparación con el ámbito artístico, por lo que al darse cuenta de esta contradicción, opta por darle un giro a su práctica, pero sin olvidarse de todos los campos formativos incluidos en el programa actual del nivel preescolar.

Finalmente Mónica se anima, se arriesga e intenta trascender la experiencia dancística encasillada en talleres de quince días en el turno continuo o en los típicos espacios previos al 10

de mayo. Es entonces como ella, ha puesto en marcha dentro del turno matutino, un proyecto de danza africana, en el cual se ha atrevido a explorar posibilidades corporales con los niños, así como distintos espacios. No fue una decisión fácil, porque sabía que tendría que enfrentar críticas y actitudes de extrañeza por parte de sus compañeras, pero la apertura al cambio, la inquietud y la necesidad de renovación, fueron nuevamente características de su práctica que emergieron para poner en marcha este proyecto, del cual Mónica ha podido constatar efectos positivos, ya que al valorar este proyecto en torno a la danza africana, encuentra que es algo que experimento con agrado y con lo cual se ha dado cuenta que es tan solo el inicio, porque la



experiencia artística no puede reducirse a un solo proyecto, sino que es algo que hay que estar trabajando con los chiquitos y sobre todo ver la respuesta y el interés de ellos. En este proyecto, ella sintió que los niños también disfrutaron, lo que aún la motivó más para continuar este tipo de experiencias como una actividad permanente de expresión, en la que además pueda abarcar la música y otros lenguajes artísticos.

A nivel personal, Mónica no se ha animado a trascender la experiencia dancística que tuvo en el taller extracurricular durante su formación docente inicial, a pesar de que ella manifiesta el interés por seguir su incursión en espacios donde la danza pueda experimentarse de manera placentera. Ella enfrenta entonces al respecto otra contradicción, ya que aún cuando la danza ha representado experiencias agradables en su vida, no logra decidirse a explorarla aún más y a ejercerla. En gran medida, esto se debe a una falta de valoración de sus propias capacidades y a ciertos miedos que enfrenta para poder involucrarse en procesos dancísticos anhelados por ella, así que acepta un descuido de su parte en esta área de su desarrollo, en el sentido de que es algo que ella ha querido hacer y no lo ha hecho, por cuestiones que ella misma reconoce como pretextos, sin embargo, no queda descartada la posibilidad de involucrarse en procesos dancísticos, si se le presentara la oportunidad de participar en algún taller, por ejemplo.

Existen ciertas limitantes que ella sabe que necesita superar, y las identifica desde el momento en que desaprovechó la ocasión de participar en un grupo de danza, cuando hace algunos años le

hicieron la invitación y ella no acepto, por razones como el sentirse inferior en cuanto a experiencia y práctica dancística. Ahora, al cuestionarse respecto a los motivos por los cuales aún no ha cumplido sus expectativas de integrarse a un grupo, ella señala la desidia y aún cierto miedo, lo que le ha impedido desarrollar la danza como una parte de sí misma que le gustaría ir perfeccionando y explorar como goce personal.

Al remitirse nuevamente a su práctica, ella reflexiona en cuanto a la manera en que se ven o no reflejadas sus actitudes ante la danza y el movimiento en general, en el trabajo cotidiano con los niños, y entonces distingue lo que aún le hace falta al respecto, lo que podría mejorar, ya que por ejemplo, sí ella disfruta la danza, encuentra lógico el hacer que los niños también pudieran ver eso en ella, que se los pudiera proyectar, sin embargo, al valorar su propia expresión, se encuentra con que no ha trabajado explícitamente con el movimiento que ella dice siempre tener, por lo que habría que modificar algunas cosas, pero siempre teniendo presente que lo que a ella no le agrada, se reflejará en los niños.

Es de esta manera entonces, que como mencioné en un principio, la práctica docente de Mónica, se caracteriza como una práctica de constantes cambios en el sentido de estar abierta a poder mejorar, a poder reordenar lo que vea mal o lo que no le funcione. En este sentido, su práctica también se caracteriza como flexible e influida de constantes aprendizajes, es algo que le agrada hacer, que disfruta, que reflexiona. Así es Mónica actualmente en el ámbito profesional como educadora del nivel preescolar.

2.3. La historia de Ixtlixochitl, un recorrido entre el arte y la educación.

*Nuestra singularidad es nuestro regalo al mundo.
No existen dos personas iguales,
con las mismas cualidades, visión y experiencia;
es por eso que nuestra experiencia laboral
surge de nuestra propia mezcla.*

Gill Edwards

La experiencia de Ixtlixochitl como educadora frente a grupo, ha sido de ocho años, tiempo en el cual ha podido reconocer la afectividad y la creatividad como elementos significativos en el desarrollo de su práctica docente.

Ixtli, que es como he preferido llamarla, no se ha desempeñado sólo como educadora, ya que a la par de la práctica docente, ha participado en múltiples experiencias de formación continua y proyectos artísticos, lo cual reconoce como una influencia importante en la construcción de un estilo de docencia, mismo que ubica como un todo construido a través del tiempo y de las distintas experiencias y contextos por los que ha atravesado. En este sentido, ella sitúa diversas dimensiones en torno a su estilo docente, más allá del periodo de formación docente inicial, ya que para ella el estilo docente se forma desde el nacimiento, e incluso con la influencia de dos o tres generaciones antes, al estar construido por normas, valores, cualidades, disciplina, formas de comunicación, formas afectivas de relación y lenguajes. Por tanto, el estilo docente no es un proceso de unos cuantos años, sino que Ixtli lo considera como un proceso que se ha desarrollado a lo largo de su vida y en el cual, las experiencias artísticas o de relación que tuvieron sus padres, le influyen de manera substancial.

Es entonces, que al reconocer una influencia de los orígenes familiares en la conformación de un estilo docente, despunta de manera particular el ambiente de carácter artístico en el que ella se desarrolla. Así, su recorrido personal y profesional oscila entre lo artístico y lo pedagógico, lo cual le ha dotado de experiencias significativas, mismas que se despliegan a continuación y que han tenido especial repercusión en el reconocimiento de capacidades, seguridad en si misma y

una alta autoestima, características propias de Ixtli como persona en general y como educadora de manera particular.

2.3.1. Infancia y adolescencia, una puerta a la experiencia artística

La primera experiencia estética de la que Ixtli da cuenta y que le es significativa a partir de las referencias de su propia abuela, tiene lugar la tarde del siete de octubre de 1973, en la festividad de San Andrés. Ella, aún en el vientre materno y a unas cuantas horas de nacer, asistió junto con su mamá, su papá y su abuela a esta festividad, debido en gran parte a los intereses etnográficos de su papá. Este evento marca en gran medida el contexto en el que ella se desenvuelve posteriormente, impregnado por la música, la danza y el contacto con distintas culturas.

Aún cuando Ixtli, no participó directamente de la fiesta de San Andrés antes referida, resulta un suceso significativo, ya que conoce las motivaciones e intereses de sus padres en aquel momento, como el ver a los danzantes, sacar fotografías, entrevistar y disfrutar los alimentos típicos de ese tipo de festividades, además de que su abuelita siempre que oye los cuetes de esa festividad, recuerda el cumpleaños de Ixtli y comenta por qué representa un suceso y lugar especial.

Los antecedentes profesionales de sus padres se reflejan también en lo que ella ha logrado ser y hacer. Sus papás se conocieron en la preparatoria 5, su mamá decidió estudiar en la Escuela Nacional de Educadoras, en donde se embarazó de Ixtli mientras cursaba el último año, y su papá estudiaba la carrera de arquitectura. Su mamá llega a ser educadora (ahora ya jubilada) y su papá finalmente se inclina por la música, la cual siempre había estado presente en sus estudios. De este modo, la carrera de arquitectura no es concluida, ya que él empieza a adentrarse en la antropología y en la musicología, hasta llegar a ser musicólogo, investigador del CENIDIM.

El Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical "Carlos Chávez" (CENIDIM), fue fundado en 1974. El antecedente histórico de este Centro, fue la Sección de Investigaciones Musicales, que perteneció al Departamento de Música de la Secretaría de Educación Pública de México. Al fundarse el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en diciembre de 1946, esta Sección se integró al nuevo Instituto y continuó así su labor desde 1947 hasta 1973. A partir de 1995, el CENIDIM tiene su sede en la Torre de Investigación y Dirección (pisos 7 y 8) del Centro Nacional de las Artes (CENART) en la ciudad de México. Sus actividades académicas sobre la música mexicana se realizan a través de tres coordinaciones: Investigación, Documentación e Información y Difusión, con el apoyo de la Dirección, la Subdirección y el Departamento Administrativo.

Los aspectos pedagógico y musical confluyen entonces en Ixtli desde muy temprana edad, y la figura paterna es determinante en el acercamiento y la sensibilización hacia la música. Una de las primeras experiencias que ella ubica, también por medio de las referencias familiares, es cuando su papá le cantaba arrullos y ella aún con balbuceos, imitaba la tonada del canto. De este modo, el arrullo de Brahms, se convirtió en una melodía que la marcó desde su infancia y que hasta la fecha, al escucharla se acuerda inmediatamente de esa época; incluso a su hijo le compró un libro de una luna, que tiene esa melodía. También la pirekua de “la catarina”, fue una de las primeras canciones que ella aprendió cuando tenía alrededor de tres años de edad, esta canción la solía cantar junto con su papá, quien le elogiaba el hecho de no desafinarse para nada, así que tal canción se vuelve representativa de la relación entre ella y su papá, y aún todavía en las fiestas, es una canción que suelen cantar los dos. La relación padre-hija, es así marcada por la música y a partir de la cual, Ixtli empieza a reconocer y a valorar sus propias capacidades, lo que se refleja en una imagen positiva de si.

La pirekua es uno de los tres géneros característicos de la música purépecha del Estado de Michoacán, junto con los bajeños y los sonecitos. Pirekua se traduce como “canto o canción” y sus intérpretes se denominan pileris. Las pirekua son expresiones poéticas de los sentimientos y aspiraciones, del sufrimiento y protesta del pueblo purépecha.

Las pirekua son cantadas en purépecha con agrupaciones que varían entre solistas, duetos, tríos o grupos corales a “capella”; el acompañamiento musical puede ser una o dos guitarras, o con orquesta. Ismael García, escribía en la Jornada de Michoacán del 31 de octubre al 6 de noviembre de 2005:

La pirekua tiene una vigencia a prueba de lo que pueda venir... la pirekua sigue resguardando cuidadosamente los valores de la palabra, los matices de la poesía campesina. Se diría que la pirekua rescata personas. En los pueblos donde se ha perdido la lengua, la pirekua puede ser una forma de recuperarla y recuperar estas formas sociales del pensamiento.

Ya en el jardín de niños, lo más significativo resulta ser en primera instancia, una de las maestras llamada Lolita, a la cual Ixtli evoca como “muy linda persona, muy educada y con una presencia increíble”. Esta maestra les puso un vals, lo que representó para ella otra experiencia especial, en torno a elementos tales como el vestido que uso, el peinado, el maquillaje, los ensayos y las luces, pero sobretodo, el haberse presentado en un teatro y experimentar lo que pasaba tras bambalinas. Esto fue muy emocionante para ella, quien al ver las fotos de ese evento, todavía se acuerda muy bien de la sensación de estar en el teatro y de bailar con su



pareja. Es así como esta primera experiencia escénica, resulta significativa estética y emocionalmente para ella, al darle la oportunidad su educadora, de presentarse frente a un público, más allá del contexto escolar.

Fue en esta etapa del jardín de niños, cuando Ixtli enfrenta el divorcio de sus padres. Al ser hija única, ella se queda a vivir con su mamá, quien entonces ejercía como educadora en dos turnos, así que Ixtli la acompañaba a cubrir el turno vespertino, por lo que desde entonces el ambiente de los jardines de niños, resulta muy cercano para ella, y al empezar a involucrarse en este contexto por medio de su mamá, solían llamarle “la maestra chiquita.” Ella reconoce entonces, una influencia en la elección de su propia profesión, al estar habituada a un espacio que le dio confianza para interactuar con los niños.

Ya en la escuela primaria, es también inscrita a un centro de sensibilización de la música y la danza, escuela piloto de iniciación musical y dancística, que era patrocinada por el DIF, y que ahora es la escuela de iniciación a la música y la danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Ahí,

ella tomaba clases de solfeo, expresión corporal, organología, piano y percusiones, entre otras; además de que los fines de semana, la llevaban también a clases extras como danza

La escuela piloto de iniciación a la música y la danza, emprendió sus funciones a principios de la década de los 80's, como una escuela de vocación integral, donde los niños que iban a aprender la música y la danza, “desarrollaban su capacidad física al elevar su expresión corporal, podían realizar trabajo con motricidad fina y con psicomotricidad gruesa, al poderse mover en un escenario, aprendían a ser creativos a través de algunas experiencias de artes plásticas, a construir instrumentos con materiales de desecho, donde además de conocer por dentro el instrumento, también desarrollaban su capacidad manual. Todo sumado a las materias clásicas, tradicionales, como solfeo, conjuntos corales, conjuntos instrumentales, instrumentos” (Gerardo Carrillo Mateos, director del centro cultural Ollin Yoliztli, en conferencia de prensa, el 27 de febrero de 2006).

regional y teatro. En esta circunstancia reconoce la intervención de su papá, quien en ese tiempo ingresó a trabajar ahí mismo como maestro de organología.

Durante la infancia y la adolescencia, Ixtli ubica un amplio repertorio de actividades en las que estuvo involucrada, como natación, hawaiano, yoga, educación musical, expresión corporal, astronomía, cocina vegetariana y danza hindú, por lo que reconoce que hubo de todo, como parte de las experiencias extraescolares



que sus papás procuraron para ella. La expresión corporal, era lo que ella más disfrutaba, a diferencia de las clases de piano, las cuales eran muy dirigidas y además requerían de tiempo extra para estudiar, y tiempo era lo que ella menos tenía.

Esta amplia gama de posibilidades y opciones que le fue ofrecida a Ixtli, fue por un lado favorable en cuanto a la diversidad de experiencias artísticas y culturales, sin embargo éstas se llegan a presentar como una saturación, ya que llegó un momento en que no tenía tiempo para otra cosa. Así, las actividades que disfrutaba más, eran las que le demandan menos tiempo y por otro lado, las que le permitían presentarse frente a un público y mostrar resultados de su experiencia.

Al principio las actividades extraescolares, representaba para ella un espacio mágico al que asistía después de las materias de la escuela, pero después de cuatro o cinco años de estar involucrada en esas dos dinámicas, empezó a ser algo cansado, además de que ella tenía ganas de jugar libremente y de ver la televisión para tener un tema de conversación común con los compañeros de su edad. Aún en sus pocos ratos libres, su mamá le leía cuentos infantiles, así que después de cuatro o cinco años, empezó a cansarse de esa dinámica, así que decidió pedirle a su mamá que ya suspendieran las clases de la tarde.

Se da entonces un tránsito de lo placentero y lo mágico, a lo rutinario y lo cansado en cuanto al significado de las experiencias artísticas que a Ixtli se le proporcionaban de manera extracurricular. Ante esta situación, se presenta un tipo de desequilibrio en donde estas experiencias más que ser un complemento o un estímulo especial, se convierten en una carga que incluso la llegan a alejar de experiencias lúdicas libres y espontáneas, así como de otras vivencias cotidianas propias de los compañeros de su edad.

Su experiencia en el contexto escolar de la primaria, fue positiva en gran medida por los talleres que se les proporcionaban, ya que asistió a una escuela primaria del DIF en la que incluso se contaba con servicio de comedor y talleres de carácter artístico y tecnológico, después del horario normal de clases. De manera particular, Ixtli recuerda el taller de música, en donde fue significativo desde el espacio físico caracterizado por unas tarimas para el coro, hasta el material

didáctico que incluía diversos instrumentos musicales, además de la maestra que lo impartía y su forma de enseñar las notas a manera de juego; condiciones que en conjunto, describen una experiencia poco común en una escuela primaria pública.

Por el contrario, respecto a la presencia de la danza en la primaria, Ixtli la menciona como una experiencia más limitada a los festivales. En primer año, recuerda por ejemplo, que les pusieron un baile tradicional, aunque no sabe de dónde era, pero lo que tiene muy presente, es que usó una falda amarilla con florecitas, zapatos negros, camisa blanca con cuello cuadrado, manga corta y bias negro, además de una canasta de ixtle en la cabeza. Para ella, este suceso resultó muy divertido y agradable, ya que todo el mundo les aplaudió y su maestra estaba feliz.

Lo significativo de la experiencia en torno a los bailes en la escuela primaria, no era tanto el contexto o los antecedentes del baile, sino que más bien, la posibilidad de una experiencia estética, estaba determinada por elementos como el vestuario, la diversión en torno al baile, la presencia de un público y la satisfacción de éste y de la maestra que ponía el baile. Ella también compara el tiempo y el objetivo de la experiencia dancística en el contexto escolar y extraescolar, por lo que ubica que el producto es más importante en uno, y el proceso en otro, y cómo el arte se presenta con un fin externo en el contexto escolar y con un fin en sí mismo en el extraescolar.

Además de relacionar cierto tipo de música, canciones o grupos musicales con acontecimientos durante su infancia, Ixtli también relaciona su experiencia musical con la influencia de familiares, con lo cual denota una convivencia cercana con distintos miembros de la familia tanto materna como paterna, aún después de la separación de sus padres. Como parte de su infancia, recuerda a “Parchis” como uno de sus grupos preferidos, así como Los Hermanos Rincón, el grupo Cántaro y Cri-Cri. Radio RIN y Radio UNAM, fueron estaciones de radio que escuchaba frecuentemente en su casa, mientras que al hablar específicamente de canciones que marcaron su infancia, se encuentra la de “duerme, duerme negrito” y “papalote” de Silvio Rodríguez, la cual todavía al escucharla, guarda relación con una etapa que fue dolorosa para ella, debido a la separación de sus papás.

El ambiente musical del que Ixtli estuvo rodeada en su infancia, no fue limitado ni exclusivo, ya que por el contrario, contó con un amplio abanico de influencias musicales, del cual ella conformó su acervo cultural y su sensibilidad musical. Cuando era pequeña y vivía todavía con su papá, éste ensayaba con un grupo de música latinoamericana, así como con un grupo de música mexicana, del cual ella recuerda haber escuchado géneros como las pirekuas, sones abajeños y veracruzanos. Las casas de los familiares, también constituyeron ambientes musicales significativos en los cuales Ixtli se desenvolvía. Cuando iba a casa de sus abuelos paternos, escuchaba música de trío y a Viki Kar como parte de las preferencias musicales de su abuela, mientras que a su abuelo mostraba predilección por los tangos. Las canciones de Olga Guillot, resultan también significativas, al escucharlas cantar por su abuela materna, pero si estaba con su tío, resultaba entonces común escuchar a grupos como Queen y Chicago.

El poder escuchar música de otras partes del mundo, como la hindú, así como música indígena de México, fue para ella una experiencia diferente que valora como algo positivo en su vida, además de que al escuchar dicha música, principalmente a través de la radio, este medio se volvió un espacio significativo, ya que se presenta como un medio característico y relevante de la época (70 s'-80 s'), para el acceso a distintas propuestas musicales más allá de lo comercial, además de representar una opción para escuchar música, ante una cierta dificultad tanto económica como de acceso en ese entonces, para la adquisición de música grabada, lo que ahora Ixtli reconoce que ha cambiado, en gran medida por el avance de la tecnología como el Internet.

La radio ha sido el medio masivo por excelencia, ya que desde las primeras décadas del siglo XX, ha acompañado a millones de personas de manera cotidiana, en su jornada diaria, con la música, las charlas o la información que dicho medio ofrece. En 1970, la radio de Frecuencia Modulada (FM) comienza a tener un impulso en México, popularizándose con el apoyo de publicistas y anunciantes que insertaban spots en las estaciones de esta banda. La posibilidad de conocer las propuestas y la música de diferentes regiones étnicas de México, tiene cabida en la radio a partir de 1979, con el inicio de la radio indigenista, proyecto impulsado por el Instituto Nacional Indigenista (INI). Entre las décadas de los años 1960 y 1980, se populariza la figura del disk-jokey y del tocadiscos, ya que es la época de la expansión discográfica. Hacia 1985, la radio de FM superaba en audiencia a la de AM en la capital de la República y esta tendencia empezó a consolidarse en las zonas urbanas. Ante la pérdida de auditorio, la radio de AM tuvo entonces que fortalecer su producción de programas "hablados". La radio por satélite, también se impulsa a partir de 1985, siendo las cadenas radiofónicas Radio Centro y Grupo Acir, las pioneras en realizar por esa vía, transmisiones de alcance nacional. A partir de los 90's las nuevas tecnologías digitales comienzan a aplicarse al mundo de la radio y hoy en día la radio a través de Internet, es algo común que permite que varias radiodifusoras experimenten con emisiones por Internet.

Ixtli caracteriza sus influencias familiares en torno a la música, como una gama “*de chile, mole y pozole*”, lo cual se repite de manera semejante en lo que respecta a la danza y el baile, en donde resultan significativas las reuniones familiares, en las que era muy frecuente la presencia del rock and roll, ritmo que era muy bailado en las fiestas y que por consiguiente, Ixtli no se podía quedar atrás. Ella se acuerda de manera particular,

“*De chile, mole y pozole*”, es una expresión popular en nuestro país, para enfatizar la heterogeneidad de elementos que conforman una situación, en donde incluso se llega a sugerir una mezcla. El chile, el mole y el pozole, son alimentos característicos de la cocina mexicana, y aunque todos se relacionan con el picante, es poco común que se combine el consumo del mole y el pozole, por ejemplo. Así que al caracterizar algo que es o algo donde hay “*de chile, mole y pozole*”, se pretende dar la impresión de una variedad o combinación poco común.

de la experiencia que tuvo alrededor de los tres años de edad, cuando un día al entrar a la casa de sus bisabuelos, vio un grupo de rock en el balcón. Ella no recuerda si en ese entonces conocía los nombres de los instrumentos, pero si ubica lo que vio: una batería, un bajo, una guitarra eléctrica, al grupo que cantaba, a la gente que bailaba, y ella que trataba de imitar los pasos, cuando de repente alguien la cargó y empezó a bailar con ella, lo cual resulta muy representativo en cuanto a la motivación existente dentro del contexto familiar, para su acercamiento al movimiento y al baile desde pequeña.

El ver a los danzantes, es de los primeros eventos dancísticos que Ixtli ubica en su infancia, así



como tratar de imitar los pasos y zapateados que veía también cuando iba con su papá a alguna festividad de algún poblado. Los estímulos de expresión a través de la danza, el baile y el movimiento, han sido así, referencias claras de la riqueza del contexto cultural y familiar en el que ella se desarrolló, ya que desde las interacciones cotidianas, tanto la música como el baile, ocuparon un lugar especial, como cuando se ponía a bailar con su abuela materna, a manera de juego, o cuando veía a sus abuelitos bailar pasos dobles, tango, danzón, rock and roll, boggie-boggie, vals, cumbia y son cubano, por mencionar algunos ejemplos.

La influencia musical se ha dado más por parte de la familia paterna, en donde una reunión casi siempre es sinónimo de música y canto. Este ambiente familiar en torno a la música, ha sido

propicio para la expresión artística de manera espontánea, además de motivar la confianza para su exploración en cuanto a sus propias capacidades. Dos de sus tíos estuvieron en un grupo de rock de los sesentas y cada navidad o cada reunión, ellos cantaban, así que desde entonces, cada reunión es alrededor de la música, ya que nunca ha faltado una guitarra con la que se anime toda la familia a cantar distintos tipos de música. Hubo una navidad que ella recuerda en especial, ya que a su papá se le ocurrió estrenar su grabadora de cinta, y esto fue entonces un elemento novedoso que marcó la experiencia musical de Ixtli, ya que el poder registrar lo ocurrido musicalmente en un momento específico de su vida, resultó algo muy trascendental.

Para ella, el legado cultural, artístico y emocional que le brindaron distintos miembros de su familia durante su infancia, ha resultado determinante en su desarrollo personal y profesional. Se llegan a identificar así, huellas y sedimentaciones de lo que sus padres y abuelos han sido y hecho, en los gustos, aficiones, intereses y actuaciones de ella.

Antes de que sus papás se separaran, ella recuerda que su papá la llevaba a los pueblitos, ya que a él le encantaba salir a hacer prácticas de campo, entrevistas o ir a comprar instrumentos musicales, así que ubica muy bien a su papá con la grabadora, entrevistando a los músicos indígenas, comprándoles sus instrumentos y sacando fotografías, mientras ella jugaba con los hijos de músicos. Esas experiencias frecuentes con su papá, dejaron en Ixtli una actitud antropológica y etnográfica, ya que ella reconoce que su actual gusto e interés por las tradiciones de México, así como su comportamiento indagatorio en diferentes lugares, son aspectos de su vida influidos por aquellas experiencias de su infancia.

Por parte de sus abuelos, Ixtli también recibió influencias que han trascendido en ciertos rasgos característicos en ella, como autoconfianza en lo que es y lo que hace, anhelos de superación, creatividad, afectividad y entusiasmo por el canto. Su abuelo materno aunque era contador, en sus tiempos libres estudió en la Escuela de Artes Plásticas “La Esmeralda”, así que Ixtli lo ubica más como escultor, con obras muy interesantes que tuvo la oportunidad de exponer varias veces. La influencia de su abuelo paterno, fue más en cuanto a armonía con el medio, ya que a pesar de contar con pocos estudios, era una persona muy humana y creativa, que cuando trabajaba en su taller, solía chiflar y cantar sobre todo tangos, imagen que ella tiene muy presente,

así como la relación afectiva con su abuela materna, con quien convivió mucho durante su infancia. Al ser la primera nieta mujer, ella era la consentida, siempre se sintió deseada y anhelada por su abuelita, de quien recibió mucho cariño y cuidados. Si abuela estudió comercio, pero se dedicó al hogar, y el canto era algo frecuente en su vida, así que el oír la cantar es un recuerdo significativo para ella, además de los momentos de lectura y de baile que compartía con su abuelita.

Durante su estancia en la secundaria, las experiencias escolares no llegan a ser valoradas por Ixtli, como artísticas, ya que a pesar de tener clases de danza regional y talleres de decoración, ubica más bien hechos repetitivos como bailar “Jesucita en Chihuahua”, así como actividades manuales que tenían que ver con la plástica, pero que no eran precisamente procesos artísticos.

La relación con la música en este periodo, es representada más que nada, por lo que a ella le gustaba escuchar, como el grupo de “Los Hombres G”, “Los Toreros Muertos” y

En los años 80 s', el rock empezó a resultar un producto atractivo para la industria musical, considerando la demanda de la gente por escuchar rock en su lengua materna, así como por el desarrollo económico de Latinoamérica y España que permitió el surgimiento de una industria musical. Varios grupos, sobre todo de Argentina y España, quienes ya vendían dentro de sus países un buen número de álbumes, empezaron a entrar a México bajo esa modalidad. Dentro de los primeros grupos en buscar esa internacionalización, se encuentran Los Hombres G, Mecano, Héroes del Silencio, Duncan Dhu, Los Toreros Muertos y Radio Futura.

demás grupos ochenteros, pero al mismo tiempo escuchaba lo que tocaba su papá, por lo que la pluralidad musical es algo que prevalece en esta etapa.

Ixtli ingresa después de la secundaria, al bachillerato de artes y humanidades, el CEDART “Diego Rivera.” Su tío Roberto Gómez, quien ha sido su ejemplo de superación profesional, trabajaba entonces como maestro de inglés en esa institución, así que fue él quien habló primero con la mamá de Ixtli. Ella se acuerda que su tío le dijo a su mamá algo así: “*mira, Ixtli como que tiene tendencias artísticas, por qué no ves si quiere meterse ahí.*” Posteriormente, su tío y su papá, quien también tenía conocimiento del proyecto del CEDART, le propusieron directamente a Ixtli la opción de este bachillerato, ante lo cual ella decide ir a ver de qué se trataba. Asistió entonces a una presentación de teatro y de danza, y el ambiente le llamó mucho la atención, por lo que decidió iniciar el proceso para ingresar al CEDART “Diego Rivera”, ya por sus propios medios. El proceso de formación de Ixtli, es un proceso en el que siempre ha tenido el acompañamiento de su familia. En el caso de la decisión de ingreso al CEDART, hubo un

encauzamiento por parte de su tío y su papá, al darse cuenta de la inclinación o la disposición de ella hacia la práctica artística. Ella cuenta afortunadamente, con el apoyo necesario, el cual le significó más que nada una orientación y no tanto el uso de “palancas” al aprovechar la posición de sus familiares.

Hacer uso de “palancas” en el contexto social, se asocia a prácticas de nepotismo, al valerse de una posición privilegiada en relación a otros, ya que al contar con familiares o conocidos en ciertos medios a los que se pretende acceder, estas personas se consideran como “palancas” que facilitan la admisión y el ascenso, principalmente en ámbitos escolares y laborales.

Ya en el CEDART, Ixtli tuvo la oportunidad de participar en proyectos de carácter dancístico y musical, los cuales fueron significativos estéticamente y artísticamente, tanto en los procesos como en los resultados. El disfrute que ella experimenta en esta etapa, encuentra relación con el grado de involucramiento en la creación artística misma, así como en el proceso de experimentación individual y colectiva propiciada durante su formación en el CEDART. De manera particular, ella ubica una coreografía que montaron entre todo el grupo, y que era como un canon de movimiento, con música moderna. Para ella entonces, resultó bastante agradable el resultado de ver la armonía entre los movimientos y la coordinación, además de lo divertido que fue la creación de personajes muy raros, que surgieron de los mismos compañeros, como el que ella interpretó con una nariz puntiaguda de plastilina, lentes amarillos, cara polveada de blanco como geisha, boquita chiquita roja, bata muy pegadita japonesa, falda pegada rosa mexicano y pantuflas de garras de tigre.

En cuanto a las experiencias musicales, durante el periodo de bachillerato, éstas empiezan a oscilar más entre lo escolar y lo extraescolar, ya que los proyectos en los que Ixtli se involucra, van más allá de cumplir con los compromisos de una materia o taller. Es así que en el CEDART, ella formó parte de un grupo de música mexicana que se llamaba “Caracol de Oro”, con el cual empezaron a tocar ella y sus compañeros en el metro y en los camiones, para sacar dinero y poder hacer los instrumentos ellos mismos, los sábados y domingos, días que además empleaban para investigar sobre distintos géneros que podían tocar. Esta experiencia fue divertida para ella, además de representar un orgullo y emoción a través de la experimentación musical. Presentar música de Chontales con los tambores que ellos mismos hicieron, fue para ella un gran logro desde el proceso de investigar, construir y aprender a tocar cada uno de los instrumentos que cada quien utilizaría. En esta experiencia que trasciende el ámbito escolar, al dedicarle tiempo y

espacios extras debido a los intereses artísticos de ella y sus compañeros, la influencia de su padre aparece también a manera de apoyo y guía, al favorecer y estimular conocimientos y prácticas musicales que son valoradas positivamente por Ixtli.

Aún al estar en el bachillerato, ella se encuentra con la oportunidad de poder involucrarse en un grupo musical de manera profesional; este era un grupo formado por mujeres, estudiantes de la Escuela Nacional de Música, con las que tuvo contacto a través de su papá. Ixtli conocía el proceso del grupo, entonces al presentarse la ocasión de requerir de un nuevo elemento, el interés y la motivación que ella mostraba por la propuesta musical, fueron factores que facilitaron su participación activa en dicho grupo, experiencia que impacta significativamente su desarrollo personal, profesional y artístico. El grupo se llamaba “Amaranto” y en él, Ixtli empezó cantando, cuando era aún adolescente, mientras que las demás integrantes eran estudiantes de licenciatura, por lo que ella se sentía como la mascota del grupo, no tanto porque no la valoraran o no la tomaran en serio, sino porque sentía que llamaba mucho la atención al verse mucho más chiquita que las demás.

El reconocimiento y valoración de otros, respecto sus capacidades, ha influido así en la imagen positiva que ella expresa de sí, al considerar sus propios méritos y cualidades musicales como elementos de acceso a la experiencia artística y como elementos que propiciaron que fuera tomada en serio a pesar de su corta edad, lo cual nutrió su autoconfianza. Además, su paso por el grupo “Amaranto” le permitió visitar varios lugares, para presentarse frente a un público, lo que resultó significativo al ser mirada por otros, impactarlos e impactarse estéticamente al estar en el escenario.

Como espectadora, Ixtli refiere una experiencia que le aporta una visión especial respecto a la danza de manera particular, y es que también en el periodo en el que estudiaba el bachillerato, ella asistió con su papá a un festival internacional de música y danza en la ciudad de los Ángeles. Para dicho festival, su papá fue el encargado de llevar a un grupo de Huaves del estado de Oaxaca, como representativo de México. La actuación de los diversos grupos asistentes al festival, tales como los hawaianos, tailandeses, javaneses, japoneses, entre otros; fue algo trascendente para ella, tanto es estética como culturalmente, ya que elementos como el vestuario,

la actitud, oír el idioma, verlos bailar con pasos tan diferentes, transmitir diversos mensajes y representar diferentes idiosincrasias; influyeron para que Ixtli se sintiera enriquecida con esta experiencia de reconocimiento de la diversidad cultural y de formas de expresión dancística, experiencia a la que tiene acceso gracias a la labor de su padre, la cual resulta propicia para este tipo de acercamientos artísticos.



La presencia de la música de moda durante la época en que Ixtli cursaba el bachillerato, es algo ante lo que ella no permanece indiferente, sino que también la influye, al conformar su gusto y repertorio musical, dentro del cual destaca la trova y el rock. Para ella, sus preferencias musicales significan en esa etapa, un regreso a lo Latinoamericano, y menciona a Pablo Milanes, Silvio Rodríguez, Rock-drigo y Cecilia Tousaint, como cantantes importantes que entonces la influyeron, además de interesarse por propuestas de grupos como el Tri, Tex-Tex, Botellita de Jerez y la música interpretada por Betsy Pecanis y Eugenia León. Ante la diversidad de influencias musicales presentes también en esta etapa de su vida, la música mexicana fue un género que continuó con presencia permanente dentro de sus gustos y aficiones cotidianas.

2.3.2. Formación docente inicial. El arte y la docencia como opciones confortables

Llega el momento en el que Ixtli tiene que decidir su futuro profesional, entonces se presenta la carrera de educadora como una opción viable ante sus planes de superación. La elección de ser educadora fue entonces motivada por simplificación de la vida.

Después de haber estudiado el bachillerato de arte, Ixtli identifica capacidades artísticas que no había descubierto antes y entonces se interesa por estudiar chelo y artes plásticas, en especial grabado y escultura. Ante estas inclinaciones, ella reflexiona sobre su futuro y las pocas posibilidades de que el arte como profesión pueda ser redituable económicamente, es así que al visualizar esta realidad en torno a la práctica artística, se presenta la licenciatura en educación preescolar como una solución viable en su vida, ante el anhelo de un futuro económico seguro,

además de tener el antecedente de una mamá que fue educadora y a la cual acompañó durante mucho tiempo en su ejercicio docente, por lo que la práctica en el jardín de niños, era algo ya muy familiar para ella.

La carrera de educadora, fue considerada entonces, antes que nada como una base para poder realizar posteriormente otras actividades en las que Ixtli estaba interesada. Ella reconoce haber hecho dicha elección de una manera decidida e incluso aferrada, ante comentarios que la pudieron haber persuadido de elegir otra opción, al menospreciar la docencia preescolar y considerarla como un “desperdicio” para sus capacidades. Es así, que al iniciar la formación docente de manera resuelta, ella toma en cuenta la valoración de sus propias capacidades e intereses, lo que se manifiesta en sus expectativas iniciales, las cuales eran poder plasmar su personalidad, deseos y capacidades, en los niños preescolares.

La idea de un estilo docente diferente, construido a partir de las capacidades y cualidades personales, entre las cuales se halla la creatividad y el arte, se presenta entonces como un interés inicial para ella, quien además se muestra motivada ante la posibilidad de poder influir en los niños preescolares, al dejar en ellos una semilla que pudiera enriquecer sus vidas artísticamente.

Desde sus inicios, **la educación preescolar y la labor de la educadora**, se han metaforizado con la imagen del “jardín”, de ahí que se denominen “jardines de niños” a las instituciones oficiales de educación preescolar en México, así como “maestras jardineras” a las docentes del nivel preescolar, en otros países de Latinoamérica. Esta imagen se ha sedimentado hasta nuestros días, y como Ixtli, varias educadoras identifican su labor con la idea de cultivar a los niños cual semillas o sembrar en ellos semillas de conocimiento, hasta obtener frutos como resultado de la labor docente.

Al conocer el plan de estudios de la licenciatura, ella se sintió atraída sobre todo por las materias del área artística, debido a sus experiencias previas al respecto. Ante la presencia de las áreas artísticas, Ixtli se asumió entonces con una actitud ventajosa de confianza en sí misma, en sus capacidades y antecedentes artísticos, además, con respecto a estas áreas, sus expectativas giraban en torno a la posibilidad de diversión y de plasmar lo que ella era, por lo que ubicó el arte como un aspecto medular para poder estar frente a un grupo, mientras que el resto de las materias resultaban ser sólo un complemento.

Durante el periodo de formación docente inicial, las actividades o materias que eran más dinámicas, fueron a las que Ixtli pudo sacarles mayor provecho, al reconocer en ella características particulares que favorecían su proceso de aprendizaje, proceso en el cual la influencia del docente se presenta también de manera categórica. Ella reconoce entonces, el movimiento y la audición como elementos personales que han potencializado su aprendizaje. Al recordar la actuación de sus maestros, expone y confronta dos estilos docentes, como son el rígido y el creativo, ya que así como tuvo experiencias negativas con maestros autoritarios, también se presentaron para ella, experiencias bastante agradables con varios docentes, de los cuales ubica características que la influenciaron y que expresan de cierto modo lo que para ella significa ser docente, como la importancia de una labor humanista a través de la docencia y la tipificación del docente como orientador, más que como una figura de autoridad con conocimiento absoluto.

Lo anterior es identificado de manera más específica, en una maestra por la que ella siente especial admiración y a la cual conoció durante el periodo de formación docente. La influencia de esta figura docente en su vida, es reconocida sobre todo en lo que respecta a su experiencia musical, a su progreso profesional y a la confianza en sus capacidades. Blanca Perla Carrasco, es el nombre de la maestra que marcó la vida de Ixtli de manera importante, debido al contacto directo que pudo establecer con ella, a su parte humana y a la alegría con que daba sus clases.

Cuando la maestra Blanca Perla se jubiló, Ixtli tenía dos años de haber egresado de la licenciatura, sin embargo es a ella a quien la maestra acude para que ocupara su lugar, lo que para ella, significaba la confianza que tenía en su capacidad. Con la maestra Blanca Perla, participó en eventos escolares muy grandes, pero en especial recuerda uno en el que el auditorio estuvo lleno, y ella junto con su maestra cantaron a capela y a dos voces una *pirekua*. Así que a partir de las experiencias propiciadas por esta docente, para Ixtli se ha vuelto significativo que un maestro identifique las capacidades de sus alumnos, las reconozca y las enaltezca para influir positivamente en la autoconfianza.

En lo que respecta a la materia de danza durante su formación docente, recuerda como a pesar de que las condiciones físicas no eran tan adecuadas, ella se adaptaba debido en gran parte a sus

características y motivaciones personales. Ella se divertía en las clases de danza, las cuales le eran significativas al formar parte de su historia de vida y ver la danza como algo cercano a ella, algo que tomaba muy en serio y que al mismo tiempo disfrutaba. La experiencia dancística, se hallaba también en relación a sus capacidades individuales, al reconocer que la facilidad y la coordinación para bailar, hizo que ella se sintiera en un espacio confortable, que podía disfrutar.

Ella valora el proceso experimentado, más que los productos en cuanto a la experiencia dancística en la licenciatura, y reconoce conocimientos de tipo cultural obtenidos a través de la práctica de la danza, la cual es trascendida más allá de la técnica. Fue entonces muy satisfactorio para ella, poder identificar y representar otras culturas, poder cambiar de personaje, pensar en la actitud y la vivencias que tendrían las personas que en realidad hacían esa danza en su contexto natural, conocer y sentir toda esa idiosincrasia, y el por qué de esos movimientos y de esa danza; todo eso fue significativo para ella, ya que no se trataba de sólo reproducir los pasos, sino de asumir una actitud frente a la danza.

Durante los cuatro años de la licenciatura, participó en varias experiencias formativas de manera extraescolar, en las que la danza y la música siguieron presentes. Estuvo en un taller de jazz, tomaba clases de danza hindú y asistía a los talleres que daba su papá en la Escuela Nacional de Música, como si ella fuera una estudiante más. Mientras estuvo en la licenciatura, se involucró también en varios cursos de pedagogía musical, pero lo que más le gustaba, eran las clases de danza hindú que tomaba en los talleres de Coyoacán, ese estilo de danza fue algo especial para ella, una experiencia asumida estéticamente, ya que le parecía que eran de las danzas más hermosas, por toda la expresividad que hay en los ojos, por la coordinación y por ser sumamente sensual, entonces ella soñaba con llegar a ser bailarina de este tipo de danza, sin embargo su práctica no pudo trascender más allá del taller.

La referencia a la figura paterna resulta continua como influencia en el contacto permanente con la música, la cual ubica incluso como experiencia de vida a la que Ixtli accede por gusto, como reflejo del ambiente en el que se desarrolló. De la misma manera, el involucrarse en gran variedad de actividades dancísticas, ha sido para ella un gusto personal, más que un requisito o exigencia de otros.

Las actividades extracurriculares propiciadas y ofertadas en la escuela como parte de la formación docente, fueron también experiencias en las que Ixtli participó. Así, el asistir a eventos artísticos, viajar a poblados para conocer museos y demás oportunidades para salir fuera del entorno escolar, fueron para ella una forma más de conocimiento que influyó en su proceso de formación docente. Por otra parte, las experiencias extracurriculares, dentro de la misma institución, en las que ella decidió participar de forma voluntaria, reflejaban sus intereses y motivaciones principales, como son la música y la danza. De manera específica, se manifestó la expresión corporal como experiencia trascendente de autoconocimiento y valoración de las capacidades corporales en un plano emocional y expresivo. El asistir a talleres extracurriculares, aún con las inconveniencias del horario, era entonces motivado por el interés y el beneficio personal que le reportaban este tipo de experiencias, más allá del requisito o la adquisición de un resultado cuantificable.

En los talleres de expresión corporal y creatividad en los que participó, lo significativo para ella, se hallaba en torno al despertar de la sensibilidad y al manejo de las emociones. La historia de vida, el autoconcepto y la búsqueda de caminos para vencer limitantes, fueron para Ixtli elementos trascendentes que pudo experimentar a través de los talleres de expresión corporal. El lenguaje corporal, se volvió primordial para ella a partir de este tipo de experiencias, en las que tuvo la oportunidad de explorar cosas dolorosas y tratar de asumirlas de una manera más madura, por medio del cuerpo, además de conocer a otros y conocerse a sí misma al encontrar y aceptar tanto sus posibilidades como sus limitantes.

La música, es considerada por ella, como una de sus principales fortalezas, por lo que desde practicante, ella ha hecho uso de la música como un recurso prioritario de su intervención docente. Para Ixtli, la música significa antes que nada una forma de relación con los niños, sin embargo, su uso en la práctica docente ha oscilado entre lo cotidiano y lo rutinario, ya que ella misma llega a identificar un uso excesivo de la música aún desde su formación docente. En esta etapa, ella se ubica



ya con un camino recorrido a nivel musical, por lo que no era ningún reto nuevo el enseñar una canción o el moverse frente a un grupo, y aunque algunas de las educadoras de los grupos con los que practicó, identificaban y valoraban el que usara demasiados cantos, ella reconoce que a veces si abusaba de los cantos y la música, al ser una zona de confort para ella, un recurso que tenía ya muy conocido y que por tanto, lo utilizaba para todo. Así que su experiencia y capacidad musical, resultaba por un lado, un mérito y una cualidad que le daba seguridad en la práctica, pero que también representaba el riesgo de caer en el abuso y encasillamiento de la música como un recurso para distintas finalidades y no tanto como experiencia estética, además de limitar la búsqueda de otros recursos y retos en su práctica docente.

Su participación activa y creativa en diferentes ámbitos, a la par de su proceso escolar durante el periodo de formación docente inicial, se dio de manera constante. La relación con su papá, ha sido un factor determinante en su participación musical, ya que ella ha estado presente en muchas de las propuestas de su papá, al aportar ideas, experiencias y conocimientos. Fue así que ella tuvo la oportunidad pertenecer a otra agrupación musical de manera formal, durante la etapa de formación docente, en donde se involucra de nueva cuenta, por medio de su papá. Se trataba de una orquesta típica: “Sonecitos de la tierra”, en la que además de ella y su papá, participaban alumnos y amigos de éste. Ixtli además de cantar, tocaba la mandolina y algunas percusiones. Como parte de esta experiencia, lo más interesante para ella fueron las giras que pudieron realizar a varios lugares del país.



2.3.3. Práctica docente en el nivel preescolar, logros y decepciones

Fueron ocho años los que Ixtli estuvo como educadora en un jardín de niños. Durante ese periodo, ella reconoce aprendizajes y experiencias que han influido en la conformación de su estilo docente y en la toma de decisiones respecto a su desempeño profesional y su compromiso con la educación preescolar. La forma de relacionarse con los niños, compañeras y padres de familia, ha sido un factor decisivo en el acontecer de su práctica, por lo que reconoce la

conformación de su estilo docente como una construcción social, en la que influyen los diversos sujetos involucrados en el ámbito educativo, y ubica como un logro importante el establecimiento de buenas relaciones y el conseguir una participación activa de los sujetos. En cuanto a la relación con el equipo de compañeras, algo que a ella le ha agradado, es el poder aprovechar las capacidades e inteligencias de cada una de las educadoras y llevar a cabo un trabajo muy compartido, ya que tanto ella como sus compañeras, tenían áreas específicas de actividad, de acuerdo a las facilidades y aptitudes de cada una.

Su trayectoria como educadora frente a grupo, se transformó de acuerdo a las circunstancias enfrentadas, ella entonces relata cómo su práctica en el nivel preescolar pasó a ser de una actividad grata a un quehacer poco placentero, ya que durante los primeros cinco años de laborar en el jardín, ella se sentía muy contenta, sentía que se estaba explotando su creatividad; sin embargo, después de regresar de un permiso por beca comisión, ella ya no se sintió parte del equipo, ya que se había creado otras expectativas diferentes en torno a su futuro. Ixtli quería seguir con la investigación y enfocarse a otras opciones de trabajo que le habían ofrecido y que para ella resultaban más atractivas, entonces el no permitirle institucionalmente desempeñar estas opciones de trabajo, fue para ella algo frustrante que le hacía sentirse desperdiciada, descontenta y con falta de interés hacia su labor.

El hecho de estudiar un posgrado, para ella significó la posibilidad de reconocimiento de capacidades y posibilidades profesionales más allá de la práctica docente en el nivel preescolar, por lo que se marcan dos periodos en su práctica docente, uno antes de estudiar la maestría, en el que se sentía a gusto explotando su creatividad, y otro posterior a la maestría, en el cual empezó a sentirse poco valorada y desmotivada en cuanto a la labor en el jardín de niños, frustrada ante la imposibilidad de trascender esa labor, la cual se había fijado como una opción comfortable en un principio, pero que después dejó de llenar sus expectativas.

De igual forma, las relaciones con los padres de familia y con el equipo de trabajo, que en un principio habían sido alentadoras y gratificantes, se transformaron hasta llegar a ser factores que también influyeron en la desvaloración hacia su ejercicio docente en el nivel preescolar, ya que se enfrentó con padres de familia muy conflictivos, ante los cuales ella no sintió el apoyo de sus

compañeras ni de sus autoridades. Entre todos estos factores que se presentan como adversos en el desarrollo de la práctica docente, Ixtli distingue como un factor aparte a los niños, por quienes su trabajo valía la pena, ya que con ellos no tenía ningún problema, sino por el contrario, eran el único factor motivante en su práctica.

Las cuestiones administrativas y la planeación, empezaron a perder sentido para ella, hasta llegar a experimentar cierto rechazo por el nivel preescolar como institución, al ser impedimento para sus expectativas de superación profesional, las cuales se dirigían a otros ámbitos en donde poder desempeñar su práctica docente, así como diseñar y llevar a cabo proyectos para utilizar espacios educativos y lúdicos a través del arte. Es así como al mostrarse decepcionada ante las limitaciones de su práctica y su desempeño en el nivel preescolar, dirigió su interés hacia la docencia en la Escuela Nacional de Educadoras, al ver esta opción como una oportunidad para poder incidir en mayor medida con su experiencia y propuesta docente en la educación preescolar, desde el ámbito de formación de docentes.

Durante su ejercicio como educadora, ella le otorgó un papel importante a la danza y a la música, al tomar en cuenta dichos lenguajes, incluso como base para su intervención docente. Muchas de las propuestas hechas por ella para realizarlas en común todo el jardín de niños, eran basadas en la música y en la danza, como en una ocasión en la que se llevó a cabo un proyecto sobre la danza y la música en México, y sus niños presentaron una danza de Tixla y la danza de los viejitos, pero previamente por equipos, ellos hicieron su vestuario o algunos detalles para bailar, y cuando lo presentaron a los padres de familia y a los compañeros, fue una experiencia muy rica para ellos, para Ixtli y para los padres que quedaron fascinados. Es de esta manera, que para ella resulta trascendental el que los niños se involucren en todo el proceso y no sólo en los productos finales, además de que para ella, la aprobación y fascinación de los papás, ha sido una referencia para poder considerar una experiencia dancística como significativa.

La participación de las educadoras como intérpretes en las propuestas de tipo artístico organizadas en el jardín de niños, es algo que ella asimismo ha valorado como enriquecedor en la práctica, pero así como habla del trabajo conjunto con el equipo de trabajo, también llega a ubicar como uno de los principales obstáculos, el tener que convencer a las compañeras de que valen la

pena los proyectos en torno a los lenguajes artísticos, por lo que en el desempeño de su práctica docente, se ha incluido muchas veces como responsable y promotora del desarrollo de proyectos artísticos, dada su experiencia respecto a la danza y la música.

Como consecuencia de su experiencia dancística y musical, se ha mostrado con seguridad e incluso en una posición ventajosa frente al resto de sus compañeras, a quienes llegó a ubicar con cierta inferioridad, debido a su actitud ante los lenguajes artísticos, ya que ella consideraba que las demás casi no sabían nada al respecto y por tanto, ella tenía que darles todo, llevarles la investigación, la música, la coreografía y lo necesario, con tal de que se desarrollaran los proyectos. Esta labor de convencimiento, para ella representaba una limitación, así como también el tiempo, por ser un factor que en el nivel preescolar muchas veces le resultó insuficiente, ya que al tener que cumplir con proyectos impuestos, el tiempo para los proyectos de carácter artístico se restringía, aún cuando para ella, lo importante ha sido propiciar el disfrute y la diversión a través de la danza y la música, y no un perfeccionamiento técnico en el que se tenga que invertir mucho tiempo de ensayo.

En el desarrollo de su identidad y estilo como educadora, considera la influencia docente de sus padres y de otras figuras docentes. Desde que vio a su mamá dando clases y posteriormente a su papá, ella tomó mucho de sus estilos docentes para reproducirlo en su propia práctica. Al reconocer tal influencia de sus padres y docentes en la conformación de su estilo docente, ella ha considerado tanto los aspectos positivos para reproducirlos, como los negativos para evitarlos y poder así caracterizar su práctica docente de manera particular, por lo que puede definirla como creativa en todo momento, propositiva, diferente y con variedad, ya que con ningún grupo ha hecho algo igual que con el anterior, siempre ha considerado las características de los niños para hacer lo que quería hacer, y tratar de no imponer actividades nada más porque ella quería hacerlas, sino porque hubiera un gusto e interés previo de parte de los niños. Así, Ixtli muestra un autoconcepto positivo de su propia labor, en la que considera que nunca fue autoritaria y que quizá la carencia más importante, ha sido la falta de sistematización de su experiencia.

Los saberes que se han infiltrado desde su experiencia familiar, en la conformación de su estilo docente, tienen mucho que ver con la forma en que ella ha aprendido a comunicarse y a aceptarse, ya que así como las actividades musicales y artísticas en general, han estado siempre en relación a la afectividad entre ella y su familia; del mismo modo ha sido muy natural y muy fácil para ella, manifestarlo con sus alumnos, así que ese gusto que tuvo de niña, propiciado por las diversas experiencias estéticas y artísticas, es lo que le interesaba plasmar en los niños preescolares, por lo que su referente experiencial no es algo que ha trascendido sólo de su enriquecimiento personal y afectivo, sino que además se ha interesado por verterlo en su práctica y forjar de igual manera, experiencias significativas en los niños, en cuanto a los lenguajes artísticos.



La diversificación en cuanto a la formación continua, se refleja tanto en los procesos de carácter personal, como en los profesionales, ya que para ella ha sido substancial explorar otros ámbitos más allá de su propia profesión, con los cuales complementar la misma. De igual manera, la comparación es un factor que aparece por una parte, como motivo de mejora en su ejercicio profesional, al confrontar su estilo y sus ideas con otros, y también ha sido un referente de la calidad de su práctica, frente a la de otras compañeras a quienes ha considerado con expectativas y experiencias inferiores, al no salir del círculo del jardín de niños y la educación preescolar, lo cual para ella implica una falta de visión.

Como parte de su formación continua, han sido los estudios de posgrado, en donde Ixtli ha podido sistematizar su experiencia respecto al lenguaje musical en la práctica docente preescolar. Ella cursó la Maestría en Educación Preescolar con opción en Intervención Educativa, y perteneció a la primera generación de posgrado de la Escuela Nacional de Educadoras. La tesis que realizó, fue en torno a un proyecto para desarrollar el vocabulario en el niño preescolar, en donde fundamentó teóricamente el proceso del lenguaje y la importancia de la música en éste. Su trabajo práctico consistió en tener tres grupos, a uno se le dio un proyecto de cantos y juegos con

actividades propuestas por ella y otra maestra, en el que además de cantos y juegos, se manejaba la expresión corporal, bailes, adivinanzas y cuentos con algunos apoyos visuales y auditivos. A otro grupo no se le dio ninguna actividad musical, y al tercer grupo se le dio cantos y juegos de la manera como un maestro de música y una educadora normalmente lo hacen. Los resultados de este proyecto experimental, fueron favorables para Ixtli, sobre todo al poder sistematizar y enfatizar los procesos neurolingüísticos en el trabajo musical con relación a una mayor adquisición de vocabulario.

Como parte de su proceso en la Maestría, obtuvo varias experiencias e influencias para su práctica docente, entre las cuales valora sobre todo la calidad humana en el ejercicio docente, cualidad que ella misma ha tratado de adoptar, al tomar el ejemplo de otros docentes con los que tuvo contacto durante sus estudios de posgrado. Para ella, la formación docente es un proceso constante, en el que ha encontrado no solo desarrollo profesional, sino además desarrollo personal, para lo cual las experiencias de carácter artístico y afectivo, se han presentado de manera notable.

Al considerar las características de algunos de los diplomados que ha cursado, resulta especialmente significativo para ella, el poder llevar a cabo procesos de autoconocimiento a través de espacios de recreación y disfrute, como los que se han propiciado en diplomados concernientes a la creatividad y al arte, a los que ella ha asistido no tanto por adquirir conocimientos, sino por la posibilidad de experimentar ella misma su creatividad, darse cuenta de lo que puede y lo que no puede, qué cosas son las que la limitan, la fortalecen, le gustan o le disgustan.

Como parte de sus intereses musicales, ella también se involucró en un diplomado de Investigación en Educación Musical, que fue impartido en la Escuela Nacional de Música. Este diplomado fue por una parte enriquecedor para ella, al tener contacto con músicos profesionales y sus procesos de investigación, sin embargo este mismo enfoque al ser muy académico, fue experimentado con una falta de disfrute, ante la ausencia de procesos que la involucraran de una manera más humana, dinámica y afectiva.

El tomar cursos o diplomados de manera constante, ha sido una decisión basada más que nada en su interés por estar en actualización permanente, ya que ella cree que todo el tiempo podemos aprender algo de alguien, por lo que la posibilidad de adquirir nuevos aprendizajes, es algo que le atrae de manera especial, así que casi siempre que la invitan a un curso, la seducen y no puede decir que no.

A la par del ejercicio docente y del proceso de actualización que éste implica, ella ha estado involucrada de manera constante en experiencias de carácter artístico, principalmente en el ámbito musical. Estar involucrada en experiencias extras en torno al arte, es algo que a Ixtli le hace sentirse bien, al poder desarrollar sus capacidades y apreciarse de manera activa, por lo que incluso ha tenido más confianza o expectativas respecto a lo que pueden aportarle estas experiencias, en comparación con las ofrecidas en el nivel preescolar como institución, ya que a través de las experiencias artísticas, ella ha tenido la oportunidad de desarrollar prácticas y conocimientos significativos que de otra forma, difícilmente se podrían haber presentado, como el participar con la orquesta típica “Sonecitos de la Tierra”, en el largometraje “La Máscara del

Zorro”, experiencia que ella valora como enriquecedora, al poder estar tras las cámaras y ver como es el mundo del cine. También la participación

La Máscara del Zorro, es una película estadounidense, realizada en 1998 bajo la dirección de Martín Campbell, en la que se retoma el género de aventuras de capa y espada, en donde el Zorro, quien es el personaje principal, afronta las injusticias del gobernador de California durante la guerra de Independencia de México. Así que al tratarse de una película de época, la música dentro de la misma, también jugó un importante papel para la ambientación.

en el grupo de “Los hermanos Rincón”, de 1997 al 2005, fue trascendente para ella, ya que sentía que desempeñaba un papel especial al ser la única mujer y además, incidir con sus ideas, realizar el vestuario, los títeres y la escenografía. La oportunidad de viajar y conocer lugares dentro y fuera del país, es otra experiencia que Ixtli tuvo al participar activamente en este grupo de música infantil.

El grupo de los Hermanos Rincón inició en 1971 cuando Gilda y Valentín Rincón comenzaron a componer canciones juntos. Posteriormente, Andrés, hijo de Valentín Rincón, que desde niño había participado en los espectáculos del grupo, siguió los pasos de su padre, estudió guitarra en la Escuela Nacional de Música y entró de lleno al grupo, siendo quien actualmente lo dirige. Algunas de sus canciones más famosas, son "La vaquita de Martín" y el "Niño-Robot". En sus presentaciones, además de interpretar en vivo sus canciones, incluyen recursos visuales como títeres de diferentes tipos, que enriquecen la experiencia musical para estimular la imaginación infantil.

Como parte de su vida, la variedad musical ha sido una característica, sin embargo ella reconoce etapas de su vida en las que ha preferido escuchar mucha música clásica, como cuando

estuvo embarazada y casi todo el tiempo hubo una tendencia a escuchar arrullos y música clásica, pero independientemente de etapas como esta, para ella resulta necesario escuchar todo tipo de música y brindarle también a los niños distintas posibilidades musicales además de las canciones tradicionales para jardín de niños. El lenguaje musical ha sido considerado por ella como una de sus fortalezas, así que siempre ha procurado incluirlo en su práctica docente. Como parte del repertorio musical que ella ha procurado usar en su práctica, se encuentra la música hindú, africana y mexicana, música clásica para niños y en ocasiones, también la radio con los éxitos del momento. La influencia afectiva de los arrullos desde muy temprana edad en la vida de Ixtli, se ha reflejado en su práctica docente, ya que al haber experimentado de una manera positiva los atributos de estos cantos, ella entonces, los exalta como un recurso musical digno de rescatar en el nivel preescolar, en donde al llevarlo a la práctica, destaca ciertos efectos que le han parecido significativos, especialmente de carácter afectivo, sorpresivo, relajante y estético.

En la construcción de un estilo docente, Ixtli reconoce la diversidad como elemento característico, ya que no ha seguido un método o técnica en particular, sin embargo, puede distinguirse una manera de conducir su práctica, en donde el proceso de experimentación ha sido una constante, así como la adaptación de influencias de diferente procedencia. Ella identifica además, una evolución en su práctica, en donde ha transitado del autoritarismo a la afectividad y la reflexión, como características esenciales de su quehacer docente. El autoritarismo inicial que Ixtli reconoce, es atribuido a la inseguridad e inmadurez en la interacción maestro-alumno; mientras que el desarrollo de cualidades docentes como la afectividad, la reflexión, el dinamismo y la creatividad, representan para ella características funcionales derivadas de un proceso de madurez y de una interacción directa y de confianza con los alumnos. Esto ha constituido para ella, una mejora en su estilo como docente, mismo que compara con las canciones que escucha y aprende, para posteriormente darles una intención muy personal, proceso que en el caso del estilo docente, tiene que ver con la apropiación, el entendimiento y la codificación de los elementos que conforman un estilo particular.

La oportunidad de desarrollar su práctica en el ámbito de la formación docente, ha sido para Ixtli otra circunstancia trascendente en la construcción de su estilo docente. Cuando ella egresó de la Escuela Nacional de Educadoras, tenía la idea de regresar algún día a esa institución quizá

para presentar algún espectáculo, pero nunca se imaginó que se le presentaría la oportunidad de incursionar como docente, así que fue una sorpresa el que la maestra Perla Carrasco le hablara por teléfono para proponerle quedarse en su lugar al jubilarse ésta. Fue así que el reconocimiento de las capacidades de Ixtli, por parte de la maestra Perla, se presentó como una trascendente motivación en su desarrollo profesional como docente, ya que la confianza brindada, fue el detonador para que ella se decidiera a incursionar en otro nivel educativo, con una visión entusiasta y optimista respecto al desarrollo de su estilo docente, a partir de tomar en cuenta la influencia positiva de otros docentes como la maestra Perla Carrasco, quien ha sido un ejemplo a seguir para ella, por lo que el quedarse en su lugar, ha significado la oportunidad de continuar con su línea docente.

La situación actual de su práctica docente, lejos de sugerir un producto terminado, indica un proceso de construcción en el que aún con la experiencia adquirida, ella misma se ubica en varios aspectos como novata y prefiere entonces, resaltar su gusto e interés por el conocimiento, como condiciones importantes que debe mantener y transmitir para el desarrollo de su práctica. En el sentir respecto a su labor docente, refleja expectativas en torno a la satisfacción de influir en algunos alumnos de manera significativa, así como influyeron en ella algunos maestros de esta manera, lo cual representa un factor de motivación para el desarrollo y perfeccionamiento de su práctica docente, misma que refiere como la labor de cultivar una semillita que a lo mejor florece o a lo mejor no, pero que ella confía que de esas semillas que ha sembrado, al menos la mitad sí darán algún fruto.

CAPITULO 3. LA RESONANCIA DE LAS EXPERIENCIAS DANCÍSTICAS Y MUSICALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA Y EL ESTILO DOCENTE DE LAS EDUCADORAS.

3.1. Educación artística, práctica y estilo docente

Empezare por considerar la educación artística como un fenómeno sociocultural, por lo cual difícilmente podría caracterizarse de manera general y mucho menos pretender una conceptualización acabada de la misma. Como proceso complejo, la educación artística requiere que para su análisis y reflexión, se ubique a sus dos componentes, arte y educación, en un tiempo y cultura determinados, ya que la historicidad y el contexto son factores de cambio de los procesos tanto educativos como artísticos.

Me parece importante distinguir en primera instancia y de acuerdo con Acha (2001), entre educación artística profesional y educación artística escolar, ya que mientras en la primera se pretende la formación de artistas, en la segunda se abogaría por la inclusión de la percepción y la experiencia estética en la escuela, dirigida antes que nada al desarrollo de las relaciones humanas, a través de procesos sensoriales, intelectuales y creativos de una manera integral y equilibrada.

Aunque en el ámbito escolar, el papel del arte está sujeto en gran medida a las políticas culturales y al currículum, también la actuación del docente resulta ser un factor determinante, ya que a través de su práctica se legitiman conocimientos. A pesar de que la educación artística parece ser una carencia en la escuela, considero que es un aspecto que no del todo pasa por alto para los docentes, ya que desde diferentes perspectivas y posturas, llevan o tienen que llevar a la práctica, procesos en relación al arte, ya sea éste entendido bajo denominaciones como educación artística o estética, expresión y apreciación artísticas, lenguajes artísticos, sensibilización, etcétera, además de poner en juego distintas interpretaciones desde el plano curricular y desde los procesos mismos de formación y trayectoria docente. Aquello que los maestros tienen, aquello de lo que se han apropiado y con lo que se identifican, influirá en el manejo de los contenidos, en la interacción educativa y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Al tomar en cuenta estas consideraciones, me remito entonces a las nociones de integralidad y complejidad de la educación artística a las cuales se refiere Acha (2001), en primer lugar al considerar como totalidades a la educación, el arte, el alumno y por supuesto el docente, para poder hablar así de estos elementos como totalidades necesarias para una educación artística integral. En segundo lugar, al ubicar la educación artística como un proceso complejo, Acha refiere también las complejidades que significan por un lado el arte, como fenómeno sociocultural y por otro, el alumno como sujeto con una sensibilidad y cultura estética particular. Aunado a estas complejidades, resalto la consideración del docente, también como un sujeto complejo que pone en juego diferentes saberes y experiencias en la práctica educativa.

La educación artística a partir de la práctica docente, podría entonces retomar la experiencia y el sentir de maestros y alumnos, para propiciar así el surgimiento de la memoria sensorial y emocional que remitan a todo tipo de asociaciones mentales, lo que coincide con argumentos como el de Susanne Langer, quien defiende el carácter único y valioso del arte, al considerarlo como una actividad cognitiva basada en el sentimiento, pero para que ésta se desarrolle así, la intervención docente es definitiva, ya que muchas veces al plantear actividades denominadas como de “libre expresión” o “expresión creadora”, se tiende a la falta de direccionalidad, y estas actividades entonces, lejos de propiciar procesos cognitivos, llegan a utilizarse incluso como “relleno” o mero entretenimiento. “En efecto, si se deja a los niños solos, para que aprendan por sí mismos a comprender el arte, es muy posible que todo el campo artístico permanezca para ellos tan distante como una estrella y tan misterioso como las palabras de una lengua muerta” (Gardner, 1987: 131).

Es cierto que las políticas culturales han definido en gran medida, las finalidades del arte en la educación, pero también es preciso nuevamente resaltar, que la práctica docente al no ser neutral, influye en las decisiones respecto a la intención del arte en la escuela. “Las instituciones y los docentes reciben lo prescrito, pero inevitablemente lo transforman. Siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica deliberadamente, se secciona o se rechaza” (Terigi. 1998: 57).

Podemos ubicar orientaciones teóricas que determinan la enseñanza del arte y que expresan diferentes posturas en cuanto a la relación arte-educación. Desde la nueva ola de la educación

artística, por ejemplo, se considera la creatividad como objetivo importante de la educación en general, así como la estimulación y utilización de las habilidades, ideas y materiales, de forma imaginativa, basándose en objetivos expresivos. A partir de este enfoque, Eisner (1995) enuncia la necesidad de plantear las bases para asegurar la cabida de las artes en el programa escolar y expone la existencia de dos justificaciones de distinto tipo en la enseñanza del arte, una de ellas es la justificación contextualista, la cual implica consecuencias instrumentales del arte, en donde el punto de partida son los niños, sus necesidades y requerimientos, de manera que los fines y programas de educación artística desde esta justificación, se orientan por las prioridades humanas o valores amenazados. La otra justificación es la esencialista, en la cual el arte es considerado por su contribución a la experiencia y al conocimiento humano, siendo así un aspecto único de la cultura y el mayor logro intelectual.

La educación artística también ha sido abordada desde distintas corrientes, como la educación a través del arte, la educación para el arte y la educación por el arte. En la educación a través del arte, éste es entendido como un medio para acceder a otros conocimientos y experiencias. En la educación para el arte, se busca básicamente el desarrollo de habilidades y recursos, que no necesariamente tienen relación con procesos creativos, y en contraposición a esta corriente, está la educación por el arte, la cual no busca un perfeccionamiento técnico artístico, sino más bien constituir un enfoque integral de la realidad, una educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia, la inteligencia y el juicio del individuo. Herbert Read es el principal exponente de esta corriente, la cual basa en la tesis formulada por Platón, en el sentido de que el arte debe ser la base de toda educación natural y enaltecedora. Read considera el arte como un proceso general, por el que el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive, de esta manera “todo movimiento cultural educativo que reivindica el individuo como ser integral creativo libre se reconoce en esta denominación” (Calvo, 1998: 286).

En este sentido reitero la importancia que tiene la visión y posición del docente respecto a la educación artística, ya que sin duda influirá en las interacciones y procesos con respecto a los lenguajes artísticos en el contexto educativo, ya sea para orientar la práctica de éstos únicamente como complemento de la formación general o desde el enfoque de una verdadera educación por el arte, facilitadora del aprendizaje y del desarrollo integral, posición con la que coincido y

ratifico con propuestas como la de José Gordillo, quien al retomar este enfoque y desde una justificación esencialista, sostiene la idea de que todo individuo tiene la posibilidad de acercarse e involucrarse en la creación artística, al considerar que “la técnica es el resultado de la racionalización de las experiencias estéticas y el arte puede servirse de ella o ignorarla, puesto que no depende del conocimiento. El arte es fuente de conocimiento” (Gordillo, 1996: 67).

En concordancia con los principios de la corriente de educación por el arte, dentro de la cual se ubican los planteamientos de Eisner, el fin de la educación artística en la educación básica, sería el de constituir un enfoque integral de la realidad, al facilitar la integración y equilibrio entre una identidad personal y la cultura particular, los procesos cognitivos, sensoriales, emocionales y creativos, además de tener como constante en las interacciones educativas y en la creación de ambientes de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de diversos modos de expresión y sensibilización.

Actualmente, lo que se pretende en el nivel preescolar respecto a la expresión y apreciación artísticas, como campo formativo, es “potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas” (PEP, 2004:94). No obstante, cabe una pregunta: ¿no será necesario potenciar estas capacidades primero en los docentes, para poder llevarlas a la práctica? Sería lógico pensar que en la formación docente es el espacio donde se potencializan estas capacidades, sin embargo en ésta se plantea la importancia del manejo de los lenguajes artísticos en el desarrollo del niño, y se pretende que las futuras educadoras adquieran las herramientas básicas que les permitan fomentar la apreciación y expresión artísticas de manera sistemática, oportuna y en atención a los intereses y posibilidades de los niños (Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar).

Se encuentra entonces, una justificación contextualista en la formación docente, pero además, se plantea el fomento de la apreciación y expresión artísticas en los niños, sin ni siquiera plantearse la necesidad de este fomento en las educadoras antes que nada.

Al hablar específicamente de lo que sucede con la educación artística en el nivel preescolar, es necesario reconocer que muchas veces las prácticas artísticas se asumen de manera estereotipada, por lo que se requiere entonces, una visión renovada y fundamentada en la experiencia de las educadoras respecto a las artes, para aspirar a una auténtica educación artística en preescolar, que pueda constituirse como un enfoque integral de la realidad, que facilite la integración de procesos sociales e individuales, y en donde la sensibilización, la expresión y la actividad estética sean una constante en las interacciones y en la práctica cotidiana. “Por esto la educación artística tendría que contemplarse desde marcos interpretativos potentes e interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales, como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al individuo” (Morton, 2001:23).

En el nivel preescolar, resulta también significativo destacar ciertas características a las que Eisner (2004) hace referencia en relación a la pertinencia de las artes en la educación y en el desarrollo de procesos cognitivos, características que pueden ser compatibles entre la actividad artística y la educación preescolar misma, tales como la particularidad oportunista en el sentido de la flexibilidad para manejar los objetivos; el proceso de indagación y la capacidad de improvisar como un logro cognitivo.

Existe afortunadamente, la oportunidad de potencializar experiencias y procesos cualitativos en la educación preescolar, ya que las artes pueden considerarse una experiencia de este tipo que podría valorarse ampliamente como experiencia cotidiana para los niños y las educadoras. Además, otra de las funciones cognitivas de las artes de acuerdo con Eisner, que vale la pena destacar, es la de constituirse como “medios para explorar nuestro propio paisaje interior” (2004: 28), para propiciar un proceso de autodescubrimiento de lo que somos capaces de experimentar y de nuestro ser emocional. Me identifico en gran medida con esta característica enunciada por Eisner, ya que de manera personal, considero el proceso educativo como un acompañamiento en el viaje interior del otro, y ubico el papel docente, como el de guía en ese viaje interior, en ese autoconocimiento, propiciado también de acuerdo con Acha (2001), al asumir la pluralidad estética y cultural, y favorecer a partir de ello una autoconciencia estética. De este modo, las educadoras al hacer conciente un proceso constante de autoconocimiento, podrían considerarse

ellas mismas como parte de un proceso, más que como un producto docente acabado, y de la misma manera, sería pertinente considerar a los alumnos como sujetos en proceso.

También resulta conveniente tomar muy en cuenta la complejidad de la educación artística como fenómeno sociocultural, y considerar de este modo, que al pretender que forme parte de una educación integral, resulta indispensable asumir la existencia de una pluralidad estética, sensible y cultural. Favorecer y encauzar experiencias estéticas en las interacciones educativas, tanto de carácter intrapersonal como interpersonal, requiere del reconocimiento de la cultura estética de cada sujeto, que incluya a alumnos y docentes, así como de la cultura estética de los diversos contextos sociales.

En la educación preescolar, como se ha mencionado, muchas de las prácticas en torno a los lenguajes artísticos, se dan de manera estereotipada y parece ser contradictorio que a pesar de ser un nivel en el que aparentemente debiera haber flexibilidad, difícilmente se dan innovaciones significativas. Creo por ello, que lo primero que se debe apurar es el hecho de proponer e implementar prácticas alternativas a las ya institucionalizadas y sedimentadas, así como exaltar las cualidades de las artes y propiciar una verdadera educación integral no sólo por el hecho de incluir contenidos de diversas áreas, sino por el hecho de manejar procesos sensoriales, cognitivos, emocionales y creativos de manera equilibrada.

El procurar una educación estética de forma cotidiana, así como una experimentación artística constante, es una propuesta que puede ser emprendida desde la práctica docente, con o a pesar de lo ya institucionalizado o prescrito en el currículo.

Al aprovechar el oportunismo que implica la actividad artística y valorar a la par lo oportunista que puede ser la educación preescolar, es posible incidir en ella de manera flexible a través de procesos de indagación, poner en práctica la capacidad de improvisar del docente, en el sentido de experimentación, y propiciar esta capacidad como un logro cognitivo. Poner en práctica las cualidades de las artes, implica ya de por sí una trasgresión, un riesgo, pero también una innovación y una oportunidad inigualable de autoconocimiento integral y profundo, es decir,

de reconocimiento físico, emocional, intelectual, sensible, social y cultural; tanto en los alumnos como en los docentes.

Al referir el estilo docente en relación a la educación artística como contenido de aprendizaje específico, sería conveniente también dirigirlo antes que nada, al autoconocimiento y reconocimiento de los docentes en cuanto a sus interacciones, sus experiencias y la forma característica de reflejar su ser en la práctica. De esta manera, más que defender un modelo único de proceder en cuanto a la educación artística en el contexto escolar, se buscaría asumir una pluralidad estilística, basada precisamente en la complejidad sociocultural y estética que implica la trayectoria propia de los docentes, y acceder de este modo a la comprensión de dicha complejidad.

3.2. La danza y la música en el contexto escolar y extraescolar

La danza y la música como lenguajes artísticos, forman parte de la educación artística que desde distintas perspectivas se ha pretendido implementar en contextos escolares y extraescolares, por ello me parece conveniente exponer de manera general, la situación del arte como proceso social en ambos contextos, y posteriormente focalizar las condiciones de la danza y la música como lenguajes artísticos a los que se les presta principal atención en el presente trabajo, además de tomar en cuenta el nivel preescolar como contexto escolar particular.

Las educadoras al referir procesos experimentados en torno a la danza y la música a lo largo de sus trayectorias, se remiten a contextos que oscilan entre los mencionados anteriormente, es decir, entre el escolar y extraescolar. Así el contexto escolar se ubica en referencia al proceso que abarca la incursión en instituciones educativas desde el nivel preescolar, hasta la formación superior y posgrado, mientras que el contexto extraescolar abarca procesos experimentados independientemente del currículum formal, así como dentro del ámbito familiar.

El papel del arte en la escuela ha estado condicionado por diversos factores de orden político, cultural, histórico y económico, entre los cuales se observan tendencias de separación entre el mundo instrumental y el mundo simbólico, así como una dicotomía entre procesos cognitivos y

sensibles, lo que ha influido en la inclusión del arte en los procesos educativos, aspecto que podríamos enmarcar desde el ámbito de la globalización, en el cual la educación es “descuidada en beneficio de proyectos que se limitan a adaptar la escuela a lo que con una expresión oscura se denominan necesidades de la economía”(Touraine, 1997:166), entre las cuales, evidentemente el arte no figura o cuando mucho, es incluido desde el plano instrumental y como un elemento más en el desarrollo de competencias.

A partir de la educación por el arte, constituir un enfoque integral de la realidad, sería el fin de la educación artística en la educación básica, al facilitar la integración y equilibrio entre una identidad personal y la cultura particular, entre los procesos cognitivos, los sensoriales y los emocionales; además de tener como constante en las interacciones educativas y en la creación de ambientes de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de diversos modos de expresión y sensibilización.

Históricamente, el arte como proceso social en nuestro país, tuvo gran importancia en el desarrollo del Estado Nación. La educación artística fue apoyada en la educación básica a partir del programa cultural del Estado postrevolucionario, definido por Vasconcelos durante el periodo de gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924). Las tareas artísticas en la educación tuvieron entonces un lugar clave en el desarrollo de la conciencia nacional, de esta manera el arte adquirió una función pública, de regeneración del país a través de la “exaltación del espíritu nacional”. Al proponerse la federalización de la enseñanza con el fin de impulsar la penetración ideológica de la Revolución Mexicana a escala nacional, se desarrolló un modelo ritual cívico, un culto a los héroes y próceres de la historia, y la exaltación de los símbolos patrios (Reyes Palma), situación que muy probablemente propició que la educación artística en la escuela, se desvirtuara para tornarse, como se puede ver hasta nuestros días, sólo como un pretexto o estereotipo para fechas o conmemoraciones especiales.

La función del arte, adquirió cada vez más un carácter social, al desarrollarse una política de difusión cultural y recreación, para propagar espectáculos masivos, los cuales eran considerados más como una terapia social en el plano colectivo, mientras que en las aulas, la función del arte se tornó más como regeneradora, como complemento e incluso como asunto de ornato.

La valoración del arte en el contexto escolar, ha sido expresada por autores como Terigi, quien propone lo siguiente respecto a la inclusión de las artes a nivel curricular:

Se trata de establecer un espacio curricular, habitado por distintas disciplinas, por distintos lenguajes, aún por distintas técnicas, destinado a brindar a los alumnos oportunidades para el disfrute y la producción de arte en sus diversas expresiones, pero sobre todo destinado a la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de disfrutarlo, criticarlo y producirlo (Terigi, 1998: 65).

Flavia Terigi se inclina por tomar una posición con respecto al valor de diferenciación que el arte ha tenido en propuestas educativas llamadas de excelencia, e integrarlo así en el currículum escolar, además de validarlo en cualquier contexto y no sólo en propuestas elitistas como muchas veces se ha considerado.

Eisner (2004) reconoce lo integral de la educación artística, a partir de dar importancia de igual manera al ámbito personal y cultural en los procesos de experimentación sensorial. Es en este sentido, que se destaca el valor de la experiencia, como fundamental medio en la educación y en el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos a través de las artes, vistas como modelo para la enseñanza en general y como portadoras de procesos de desarrollo cognitivo. Eisner enuncia entonces, la necesidad de plantear las bases para asegurar la cabida de las artes en el programa escolar de manera integral, desde la perspectiva de un currículum integrado con los currículos de otras materias.

Al retomar planteamientos como los de Acha y Eisner respecto a la educación artística en el contexto escolar, destaca el papel de la creatividad como proceso y función cognitiva inherente a la educación artística en la escuela, y a la creación y transformación de la conciencia.

La creatividad, es ubicada por Acha, como un factor en igual equilibrio que la sensorialidad, la sensibilidad y la mente en la educación artística escolar. Para Acha, la creatividad como facultad humana, puede y debe ser educada, aunque en el contexto escolar considera que “sólo se puede predisponer al alumno a la creatividad, como una facultad en la que interviene su personalidad,

sin llegar, por esto, a ser necesariamente creador. Estamos ante una posibilidad o potencialidad” (Acha, 2001: 29). Respecto a esta cualidad de potencialización de la creatividad, me remito también a la idea de Marina, en cuanto a que el hombre posee una inteligencia creadora, cuya función es la de inventar posibilidades a través del conocimiento de la realidad y la actuación en la misma, proceso en el que la educación puede y debe tener una importante influencia.

Eisner valora la facultad creativa en el papel de las artes, para refinar los sentidos y extender la imaginación. La nueva ola de la educación artística, a la que pertenece Eisner, considera la creatividad como objetivo importante de la educación en general, así como la estimulación y utilización de las habilidades, ideas y materiales, de forma imaginativa, en base a objetivos expresivos. La exploración sensorial e imaginativa, se considera en este sentido, como fuente de placer y satisfacción.

Dentro de las concepciones en cuanto a las cualidades de la educación artística, se encuentra también en Eisner, por un lado, la proposición de impulsar la resolución creativa de problemas en el ámbito social, y por otro lado, la posibilidad de desarrollar la expresión personal creativa en el ámbito individual.

La experiencia estética resulta ser otro aspecto que no puede pasarse por alto en la educación artística escolar. Para Acha “la percepción y la experiencia estética deberán ser guiadas, con especial esmero, hacia las relaciones humanas con el fin de detenerse en los valores éticos y políticos, compañeros inseparables de los estéticos, propios de dichas relaciones” (2001:22). Es en este sentido que se alude entonces a una educación estética concerniente a la vida diaria de la sensibilidad, al tener la oportunidad de propiciar desde el nivel preescolar una intensa y auténtica actividad estética que considere tanto la cultura estética de cada individuo, como la cultura estética del contexto social en donde se desarrolle la práctica educativa, y propiciar de este modo una autoconciencia estética, así como la ampliación de referentes y perspectivas estéticas.

Eisner destaca como cualidades de la experiencia estética, la imaginación, la emoción y el placer, y admite que en cualquier nivel educativo, la práctica en general puede tener este tipo de cualidades:

La capacidad de crear una forma de experiencia que se pueda considerar estética requiere una mente que anime nuestra capacidad de imaginación y que estimule nuestra capacidad de vivir experiencias saturadas de emociones...Experimentar lo estético en el contexto del trabajo intelectual y artístico es una fuente de placer que predice mejor lo que es probable que hagan los estudiantes cuando pueden hacer lo que desean (Eisner, 2004: 14-16).

Esto último, resulta importante de destacar, ya que Eisner expresa claramente como la experiencia estética induce a los niños a “hacer lo que desean”, no a “hacer lo que quieran”, como muchas veces se mal entiende, y es en este sentido que nuevamente cabe destacar la figura del docente como el responsable en gran medida, de favorecer y dar dirección a la experimentación estética en la escuela.

En cuanto a los lenguajes dancístico y musical en la educación preescolar, es común remitirse a las “cancioncitas” y las rondas con las que muchas veces de manera estereotipada, se caracterizan las actividades de música y movimiento en los jardines de niños, pero más allá de esto, existen posibilidades y propuestas para la inclusión de los lenguajes musical y dancístico en la educación preescolar, a través del ludismo como hilo conductor ideal, para la creación de ambientes de aprendizaje al respecto.

De manera específica, la música ha sido uno de los lenguajes artísticos a los que más se ha recurrido desde los inicios de la educación preescolar, aunque su fundamentación y su uso han variado en relación al enfoque teórico y los principios pedagógicos prevalecientes en cada época.

Los lenguajes artísticos se presentan en la educación preescolar desde el nivel curricular, como parte de los propósitos fundamentales del Programa de Educación Preescolar 2004, en dicho programa, se presentan como el aspecto de la educación artística a través del cual se pretende el desarrollo de la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad, para expresarse y apreciar manifestaciones artísticas y culturales del entorno y otros contextos, es decir, los lenguajes artísticos como promotores del desarrollo y fortalecimiento de las

competencias del campo formativo de expresión y apreciación artísticas, uno de los seis campos que conforman el programa actual de dicho nivel educativo.

En el nivel preescolar, la música se ha visto más como un recurso didáctico y se ha promovido quizá más por su valor pedagógico o complementario de otras actividades, que por sus características propias como lenguaje artístico, a las que el niño puede responder física, emocional e intelectualmente, es decir, el propiciar la vivencia de la música y descubrir en ella “un medio de comunicación que también le ofrece experiencias senso-perceptivas de carácter rítmico y melódico que en otras actividades no se reciben” (Carrasco, 2002:10).

Uno de los valores que se le ha atribuido a la música desde el inicio de la historia del nivel preescolar, es el de apoyar el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los niños, para lo cual se encuentra explicitada una amplia fundamentación pedagógica musical en la Guía de actividades Musicales para el nivel Preescolar, de 1988, publicada por la entonces Dirección de Educación Preescolar, material que pretende ofrecer a las instituciones que brindan el servicio de educación preescolar, una didáctica musical para el nivel. Este documento tiene como antecedente un manual denominado Música y Movimiento para Jardines de Niños, el cual fue aplicado de forma piloto a partir de 1985; tanto este manual como la guía de 1988, fueron dirigidos tanto para las educadoras como para los docentes de enseñanza musical, sin embargo me atrevo a decir que dichos documentos han sido poco conocidos por las educadoras y mucho menos aún retomados, ya que al igual que muchos documentos supuestamente dirigidos a ellas, se tienen guardados en la dirección o en este caso, en los estantes del salón de cantos y juegos.

Se plantea que en los inicios del proceso evolutivo de la educación preescolar, la música era limitada a la práctica de cantos religiosos y tradicionales, hasta el momento en que es ubicada como una actividad más dentro del jardín de niños y se integran entonces, cantos extranjeros traducidos y adaptados en su texto y musicalización. Cuando se establecen los tres grados según las edades de los niños, se considera como un período importante para la música, ya que a partir de este momento se trata de tomar en cuenta la madurez de los niños en el aspecto de memorización y se les presentan cantos graduados en función de la amplitud del texto. “Más tarde se le da a la música un valor educativo y social; los cantos se realizan como un medio para

ejercitar las cuerdas vocales y favorecer el lenguaje, y los juegos el desarrollo físico y motriz. Por lo que a la actividad musical se le empieza a identificar como Cantos y Juegos” (Guía de actividades Musicales para el Nivel Preescolar, 1988: 15).

La música como expresión, está ya ampliamente caracterizada en el documento “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México” 2002, en el cual el modulo de expresión musical forma parte del área del lenguaje artístico, uno de los cuatro lenguajes pertenecientes al propósito general de comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes.

La relación música-movimiento, se enfatiza en el nivel preescolar como una experiencia sensorial importante, al moverse al ritmo de la música y al producir percusiones con el cuerpo, como se expone a continuación:

Si bien existe una actividad de ritmos, cantos y juegos que se realiza en los planteles y que en muchos de los casos se cuenta con el apoyo de un maestro de enseñanza musical, las experiencias de música y movimiento no han de verse circunscritas a este espacio. El escuchar, cantar, moverse con ritmo, percutir instrumentos musicales e imitar o representar movimientos son algunas de las formas de participación que es necesario fomentar entre los niños y las niñas (Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México, 2002: 68).

En el actual programa de Educación preescolar 2004, se presenta la expresión y apreciación musical, así como la expresión corporal y apreciación de la danza, dentro del campo formativo de expresión y apreciación artísticas, y se observan más claramente las características comunicativas del arte, lo que es referido así:

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son “traducidos” a través de la música, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la “lectura”, interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante

lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, etcétera. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en los niños y las niñas desde edades tempranas, a partir de sus potencialidades (Programa de Educación Preescolar, 2004:94).

Se consideran entonces actualmente, como necesarias e indispensables en el jardín de niños, las ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar, ya que los niños “de esta manera enriquecen su lenguaje, desarrollan la capacidad de percibir el ritmo y la armonía, así como la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y la interacción con los demás” (Programa de Educación Preescolar, 2004:96).

Lo cierto es que a pesar de la evolución y las diferentes propuestas para el fomento del lenguaje musical en el nivel preescolar, la clase de cantos y juegos, ha sido un espacio que ha experimentado pocos cambios significativos y que desafortunadamente, me atrevo a decir que hoy en día representa un espacio desaprovechado y con serias limitaciones, ya que desde la misma formación docente se le ha restado importancia, al ser una materia que a partir de 1999, sale del currículum, por lo que las experiencias musicales quedan disminuidas en gran medida. Dicha situación se llega a reflejar entonces, en la falta de acercamiento e interés musical de muchas educadoras, lo cual provoca que no valore el espacio de cantos y juegos con el que se cuenta una o dos veces por semana, y que incluso se evite, en especial si no se cuenta con un maestro de enseñanza musical en el jardín de niños. Otra limitante, es precisamente la falta de comunicación entre las educadoras y el maestro de enseñanza musical o acompañante de piano, ya que lo ideal sería que ambos planearan las sesiones previamente, cosa que no sucede, y se llega a caer entonces, en situaciones comunes como las siguientes:

-La educadora hace responsable de la actividad al maestro de música y deja que dirija toda la sesión, sin que ella opine y su participación con los niños es sólo como un elemento más del grupo.

-La educadora deja toda la responsabilidad de las actividad al maestro e incluso no está presente en el desarrollo de la sesión.

-La educadora lleva una lista de canciones, piezas musicales y ritmos, así como una organización de la sesión ya establecida, en donde el profesor de música no tiene ni voz ni voto y sólo se limita a ejecutar lo requerido por la educadora.

Estos son algunos ejemplos de situaciones comunes, aunque tampoco se debe generalizar, ya que no todas las educadoras se ubican en estas circunstancias. Confío que haya cada vez más intenciones y propuestas para enriquecer el espacio de cantos y juegos, y superar la propuesta tradicional que somete la actividad a una secuencia establecida: entrada, saludo, organización, canto de aseo o esquema corporal, ritmo, canto conocido, canto nuevo, juego auditivo, juego tradicional, descanso, despedida y salida.

Una propuesta alternativa, en la que se busca la expresión espontánea y creativa del niño, es la que sugiere globalizar la actividad de cantos y juegos con el proyecto o la situación de trabajo que lleve a cabo la educadora con los niños, o que la actividad presente una unidad temática que sea el hilo conductor para dar sentido a las diferentes acciones que se realicen, y hacerlas significativas para los niños, lo que se plantea en tres momentos fundamentales: actividad introductoria, actividad principal y actividad cierre.

El espacio de cantos y juegos es una alternativa importante de experimentación musical y dancística en el jardín de niños, que puede ser potencialmente aprovechado en la práctica docente preescolar, para propiciar experiencias estéticas y artísticas, al constituirse como una actividad artística interdisciplinaria e integradora, una actividad que al ser básicamente musical, en la cual se manifiestan elementos rítmicos, melódicos, armónicos y lúdicos, permita la vinculación con otros lenguajes artísticos. De esta manera, otra alternativa es el manejo interdisciplinario que pueda favorecerse a través del espacio de cantos y juegos, al retomar el lenguaje musical como detonador para la exploración con otros lenguajes y de manera especial, en vinculación con la danza.

La música refleja movimientos y de acuerdo con McCarthy Draper, tiene la capacidad para estimular de forma simultánea la mente y el cuerpo. “Las piernas y los pies tienden de forma

natural a moverse según lo que escuchan. El compositor Roger Sessions afirmaba que el movimiento es tan elemental para la música como el sonido” (2002:32). No podemos pensar en la música sin remitirnos al movimiento, la música no es estática, se mueve y nos mueve. Y la danza es enriquecida y convocada por la música, ésta manifiesta los movimientos internos y externos de nuestras vidas. “De todos los géneros musicales, las danzas son quizás el género más popular, tal vez porque a todos nos gusta la música que nos hace movernos tanto física como emocionalmente” (McCarthy, 2002:35).

De manera específica, las educadoras que fungieron como sujetos de estudio, se remiten a procesos experimentados en torno a la danza y la música, tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Mónica por ejemplo, comenta de su vivencia en la escuela primaria y el significado de lo “típico” respecto a la inclusión de la danza o los bailables, que es como ella mejor los caracteriza, al exponer lo siguiente:

...finalmente es una constante, diez de mayo es sinónimo de bailable, ahí lo típico, lo típico también porque solamente en esas temporadas o sólo en esas épocas, era cuando se prestaba a que uno estuviera bailando, a que uno estuviera danzando, o clases de danza, bueno, a lo mejor no clase como tal, porque no puede ser una clase, más bien era el ensayo y a lo mejor algo repetitivo. De un mes antes era todos los días un horario, salir al sol y a estar ahí zapateando, a eso le llamo lo típico, lo clásico, de que era el diez de mayo y un mes antes era estar ahí en el patio dale y dale y dale y dale. Yo me acuerdo que a mi sí me gustaba, había niños que se fastidiaban y ni querían, pero a mi sí, aún con todo y esto que era así de diario, como de cajón. Con todo y que a lo mejor, pues eran los festivales y no tanto una asignatura así ya en forma, pero fue algo que me agradó, en esta etapa de la primaria me agradó la preparación de los festivales (E-3 MTM: 4, E-6 MTM: 5-6).

La experiencia en torno a la danza en el ámbito escolar dentro de la educación básica, se manifiesta entonces como un espacio relegado curricularmente y al que sólo se le da prioridad ante el requisito de alguna presentación para ciertas festividades, lo cual puede resultar agradable para algunos como en el caso de Mónica, precisamente por presentarse sólo en ciertas ocasiones, o por el contrario, resultar fastidioso y poco disfrutable al convertirse en algo rutinario y

repetitivo en donde los resultados se vuelven más importantes que los procesos, lo que Mónica continua comentando de este modo:

En la primaria, los maestros lo que pretendían, pues era cubrir un requisito, hacer, tener listo el festival y quedar bien con los papás, yo digo que nada más eso es lo que se pretendía, porque alguien que a lo mejor dijeras que otros días nos diera a lo mejor alguna otra cuestión de expresión o que dijera “hoy vamos a preparar algún baile” sin tener algún motivo, pues no. Yo siento que nada más está como simple mero requisito (E-3 MTM: 7).

La caracterización de la danza como requisito en el contexto escolar, también remite a una desvalorización de ésta como actividad informal que se vuelve una obligación en ciertos períodos, lo que Mónica expresa al escribir sobre su experiencia en torno a la danza en la escuela primaria, la cual es ubicada como algo que en su momento realizó con gusto, pero que actualmente reconoce que no fue una experiencia dancística propiamente. Ella lo manifiesta de este modo:

No puedo decir que mi participación en los bailables escolares fue en forma, ya que la danza como disciplina requiere de ensayos, precisión, técnica, etcétera. Y es claro que lo que menos se pretendía en la primaria donde estudié, era propiciar la expresión a través de la danza, pues sólo era cubierta como requisito, pero no por esto significa que haya hecho las cosas a disgusto (T. A-1 MTM:1).

La maestra Ixtli, reitera la posición limitada de la experiencia dancística en la escuela primaria de acuerdo a sus propias vivencias, aunque por su parte, la experiencia musical es resaltada como un proceso significativo al igual que otras actividades de carácter práctico, en las cuales tuvo la oportunidad de participar, al estudiar en una escuela primaria de tiempo completo perteneciente al DIF, en la cual se incluían ciertos procesos prácticos y artísticos de manera curricular, en la modalidad de talleres y respecto a los cuales, ella se refiere así:

La primaria la gocé, no la sufrí porque tenía un corte yo diría como humano, teníamos talleres y yo estaba en el taller de teatro, estuve en el taller de poesía, en el taller de manualidades, de corte y confección, de carpintería, de cocina. En la primaria entonces,

digamos no eran sólo las actividades académicas, apoyaban los talleres. Me acuerdo de la maestra de música, incluso había un salón de música con unas tarimas para el coro y había instrumentos musicales, era precioso el salón de música y creo que era alemana la maestra que nos daba clases. Nos ponía coro a dos voces máximo y era muy buena su clase, me encantaba, nos enseñó notas así a manera de juego. Había los espacios de danza, pero eran un poco más limitados, como para festivales (E-1 ICG: 3).

Resulta evidente como el enfoque de cada ámbito escolar, repercute en la inclusión de los espacios de carácter artístico y por tanto en la experiencia de los alumnos y la práctica de los docentes, quienes tienen que dar prioridad a lo incluido de manera formal en el currículum, en donde la danza se presenta como una de las experiencias más limitadas y estereotipadas de acuerdo a las experiencias escolares comentadas por las educadoras.

En cuanto a las experiencias musicales y dancísticas en el contexto extraescolar, es la maestra Ixtli, quien tuvo la oportunidad de experimentar un proceso de este tipo, a la par de sus experiencias en la escuela primaria, lo cual identifica como un transcurso de lo disfrutable a lo importuno, ya que las actividades extraescolares abarcaban otras áreas además de lo artístico, lo que llega a representar una saturación de actividades y experiencias, que se expone de esta forma:

Los fines de semana que se suponen que eran libres, pues también iba a otra escuela o a natación, hawaiano o algo más. Ya más tarde en la adolescencia a clases de, por ejemplo, yoga, educación musical, cursos un poco más breves de expresión corporal. Hasta astronomía tomé, y cocina vegetariana, danza hindú, o sea, de todo, hubo de todo...A mi me encantaba, pero sobretodo la expresión corporal, era lo que más disfrutaba, las clases de piano no me gustaban porque eran muy dirigidas, tenía que invertir tiempo estudiando y verdaderamente no tenía tiempo. Organología y expresión corporal demandaban menos preparación, menos estudio y eran las que más disfrutaba. Me encantaba participar en el coro, fue una experiencia muy agradable porque hacíamos conciertos al final de cada semestre o en navidad, en teatros grandes, eso fue una experiencia increíble. Al principio, pues era como un espacio mágico después de las materias de la escuela, pero después de cuatro, cinco años de estar en esas dos dinámicas, ya fue un poco más cansado, tenía ganas de jugar libremente, tenía ganas de ver la televisión, y todavía a veces llegaba y mi mamá me leía cuentos de la literatura

infantil. Ya al cuarto o quinto año, ya empecé como a cansarme de esa dinámica tan ruda, toda esa dinámica de estar corriendo todo el tiempo y también fines de semana, me llegó a cansar y le pedí a mi mamá que ya suspendiéramos las clases de la tarde, ya estaba cansada. Y sí, ya en la secundaria fue cuando cambió la dinámica (E-2-ICG: 2-4).

Las experiencias artísticas propiciadas de manera extraescolar, de acuerdo a lo manifestado por Ixtli, resultan positivas en la medida que éstas se dan de manera voluntaria y no interfieren con otros procesos sociales propios del desarrollo como lo es el juego y otras actividades no dirigidas. Para Ixtli entonces, se tornan significativas las experiencias extraescolares que puede disfrutar sin que le demanden tiempo más allá de la propia actividad, como es el caso de la expresión corporal, o de las cuales pueda dar cuenta de un resultado después de disfrutar un proceso, como lo es el coro.

El mismo contexto escolar puede fungir también como promotor de experiencias de carácter extraescolar en las que la participación se da precisamente de manera voluntaria. Mónica comenta al respecto, al escribir acerca de su proceso en la escuela secundaria, en relación a la danza:

Los tres años de secundaria tuve al mismo maestro de danza llamado Rosendo, él es un apasionado de la danza, en cada una de las clases que impartía, se podía observar como disfrutaba todo lo que hacía. Este maestro coordinaba un grupo de danza prehispánica al cual me invitó a participar. Teníamos los ensayos en su casa y ciertamente las participaciones que tuvimos fueron extraescolares, ya que este grupo era independiente de la secundaria. (T. A-1 MTM: 1).

Puede observarse, de acuerdo a lo manifestado por Mónica, como en la escuela secundaria al tener la oportunidad de experimentar la danza como un proceso, existe la posibilidad de adherirse a otras experiencias dancísticas extracurriculares que pueden resultar significativas. Cabe destacar además, el papel del docente como alguien que disfruta y suscita la danza como experiencia significativa en el contexto escolar, y que genera el interés por ella más allá del contexto escolar.

Las experiencias pertenecientes al contexto extraescolar, siempre y cuando no caigan en la saturación, son reconocidas como un aspecto enriquecedor en apoyo de las experiencias escolares y como parte del desarrollo personal y profesional, lo cual es remitido por Ixtli al hablar de su proceso de formación como docente:

El salir del entorno escolar también fue muy importante para mí. Tuvimos un curso en antropología, asistir a eventos artísticos, viajar a poblados para conocer museos, todas estas visitas extraescolares, también siento que influyeron (E-1 ICG: 4).

La influencia de las experiencias extraescolares en el desarrollo personal, es ubicada también por parte de Mónica, dentro de su formación docente, al comentar respecto a su experiencia en el taller extracurricular de danza, el cual significó una alternativa de mayor libertad con respecto al contexto escolar en ese período, lo que expresa así:

En la escuela Normal tuve la oportunidad de ingresar al taller extracurricular de danza, al que pertenecí los primeros tres años. Para mí fue un espacio de relajamiento, de disfrute, en donde olvidaba la presión de algunas materias y el cansancio de la rutina escolar, no era una asignatura que llevaba una calificación de por medio, por esa razón me agradaba asistir a mi taller.

Las experiencias extraescolares, en este caso de carácter dancístico, de acuerdo a lo que destaca Mónica, resultan también necesarias como complemento o equilibrio del proceso escolar mismo, al identificarse como experiencias en las que se participa sin condicionamientos o coacción alguna, y en las que se encuentra un fin en el propio proceso y no en algún resultado cuantitativo, lo que permite asimismo, una mayor posibilidad de apropiación de la experiencia.

3.2.1. Elementos limitantes y elementos favorecedores de experiencias estéticas y artísticas

Dentro de los relatos de vida de las educadoras participes en la presente investigación, se narran y reflexionan sucesos en torno a la danza y la música, pertenecientes a los contextos antes referidos, es decir, el escolar y el extraescolar. En ambos contextos, el acceso a experiencias estéticas y artísticas, se presenta de maneras diferentes, determinadas por la influencia de

diversos elementos durante las trayectorias personales y profesionales. En ocasiones, tales experiencias se presentan de forma natural, en otras se ven obstaculizadas o inhibidas, los motivos son expuestos por las propias educadoras al compartir sus procesos.

Al retomar las consideraciones hechas respecto a las experiencias estéticas y artísticas, me refiero a éstas, antes que nada, como realidades cotidianas, mismas que son construidas en un proceso continuo. Decidí designar bajo el término de referencia experiencial, al almacén personal de las experiencias estéticas y artísticas, debido a que como indica Jacques Maquet (1986), autor del término propuesto, podemos hacer referencia a una acumulación de experiencias guardadas en la memoria y comprender así procesos emocionales, sensoriales, perceptuales y cognitivos que ocurren en las mentes.

Al considerar la posibilidad de una influencia y vínculo entre la experiencia estética y la experiencia artística, más que una separación o diferenciación estricta, propuse entonces el término de referencia experiencial estético- artística, para remitir al cúmulo de prácticas en torno a la danza y la música, de las cuales dan cuenta las educadoras como significativas, al involucrar procesos perceptivos, sensoriales, emocionales y cognitivos, a lo largo de su trayectoria personal y profesional, en contextos escolares y extraescolares. Es de esta manera que coincido con Dewey, al considerar necesaria una relación recíproca entre la experiencia estética y artística, ya que en ambas pueden encontrarse procesos contemplativos, de creación e interpretación, además de poder trascender hacia estados cognitivos y emocionales significativos. Dewey argumenta entonces lo siguiente:

Puesto que 'artístico' se refiere primariamente al acto de producción, y 'estético' al de la percepción y goce, es lamentable la ausencia de un término que designe los dos procesos conjuntamente... Me refiero a estos hechos obvios como preliminar de un intento para mostrar que el concepto de la experiencia consciente como una relación percibida entre el hacer y el padecer, nos capacita para entender que el arte como producción y percepción, y la apreciación como goce, es una conexión que se sostiene recíprocamente (Dewey, 1949: 44).

Es precisamente en la relación entre el hacer y el padecer, donde se encuentra el modelo y la estructura de una experiencia, de acuerdo con Dewey. Es decir, que para captar el significado de la experiencia, es necesario que la acción y su consecuencia estén juntas en la percepción. Esta cualidad reflexiva de la experiencia, la he considerado como un factor apremiante, también en lo que respecta a la referencia experiencial estético- artística, en donde pueden suscitarse procesos de introspección y proyección al establecer una conexión hacia atrás y hacia delante, entre lo que hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia.

Así como el carácter reflexivo resulta ser un factor favorable, en cuanto a las experiencias estéticas y artísticas, de manera opuesta se encuentra la rutina y la inconstancia como características que restringen el desarrollo de dichas experiencias, al no aceptar la responsabilidad de consecuencias derivadas de la acción presente. Tal coartación de la experiencia, es manifestada por Dewey como algo frecuente:

En gran parte de nuestra experiencia no nos ocupamos de la conexión de un incidente con lo que ha sucedido antes o lo que ha de venir después...las cosas suceden, pero ni las incluimos definitivamente ni las excluimos con decisión; nosotros nos abandonamos. Cedemos de acuerdo con la presión externa o nos evadimos y nos comprometemos. Hay comienzos y cesaciones, pero no hay genuinas iniciaciones y conclusiones...hay experiencia, pero tan laxa e inconstante que no es una experiencia. Es innecesario decir que tales experiencias no son estéticas (Dewey, 1949: 38).

Lo limitante que resulta la carencia de un proceso reflexivo y constante, se extiende así, hacia las experiencias estéticas, cuyo acontecer depende de no caer en extremos como los mencionados por Dewey, al señalar que lo no estético se encuentra entre dos polos: “En un polo está la sucesión desatada que no comienza ni termina en ningún lugar particular. En el otro polo está la detención, la constricción, que procede de partes que únicamente tienen una conexión mecánica” (Dewey, 1949: 39).

Es necesario insistir además, en no considerar como discrepantes de lo estético, procesos de carácter práctico o intelectual, sino más bien la sumisión a lo convencional y estereotipado en dichos procesos. Lo emocional y pasional, también son estados inherentes de las experiencias

estéticas y artísticas, sin embargo, cuando dichos estados se vuelven abrumadores, la experiencia no puede llegar a ser estética o artística, ya que se impide el surgir del “sentimiento como relación primordial de la conciencia con el mundo, condición de posibilidad de todas las reacciones, tanto subjetivas como objetivas” (Espinasa, 2004:67).

3.2.1.1. La influencia de los otros

Las experiencias reportadas por las educadoras, al presentarse como realidades cotidianas construidas socialmente, mantienen un vínculo trascendental con las relaciones sociales establecidas durante sus trayectorias, por lo que resulta preciso destacar la influencia de ciertos agentes sociales que he denominado de forma general, “los otros”, al referirme a los sujetos sociales que han influido de alguna manera en el acontecer de las experiencias dancísticas y musicales de las educadoras, dichos sujetos los he ubicado más específicamente en rubros, como son, la familia, los docentes y los pares o compañeros. También cabe la denominación de “lo otro”, para designar a los espacios, situaciones y objetos, como parte de un rubro más en el que se observan influencias significativas.

a) La familia

La danza y la música se presentan como situaciones comunes, experimentadas desde la infancia: escuchar la radio, escuchar a alguien cantar, ver a alguien bailar, bailar para alguien o con alguien, participar de los gustos y aficiones musicales de alguien más; todo ello se vuelve significativo al reconocer las consecuencias en nuestra conformación como sujetos. Es así como las educadoras remiten la influencia familiar, principalmente durante el período de la infancia.

Ixtli es quien ubica desde más temprana edad, el contexto musical en el que se vio inmersa, y cómo determinadas melodías y canciones de manera específica, pueden trascender significativamente al estar vinculadas a procesos afectivos y sensibles:

Cuando yo tenía yo creo que un año y medio o dos, todavía no sabía hablar bien, según me dicen, pero yo empecé a cantar. Mi papá me cantaba la de “tarara, tarara, tararatararara” (tararea el arrullo de Brahms), pero como yo no sabía hablar, decía entonces “yayayu, yayayu, yayayuyuruyuyu”. Y esa la cantaba, dice mi papá que muy

afinada, que me salía perfecta como la iba cantando. Esa canción marcó mi infancia, yo la escucho e inmediatamente me acuerdo de esa época, incluso a mi hijo le compré un libro de una luna, que tiene esa melodía. Y hay una canción, una pirecua: “La catarina”, de Michoacán obviamente, que me la aprendí yo creo a los tres años, y dice mi papá que yo la cantaba y él hacía la segunda voz y yo no me iba con él, no me desafinaba ni nada. Todavía en las fiestas, esa canción la cantamos mi papá y yo, porque es así como que representativa de la relación que tuve con mi papá, marcó la relación (E-5 ICG: 1).

La figura paterna se muestra como relevante, en cuanto al acercamiento al lenguaje musical y al reconocimiento de capacidades, lo que se llega a reflejar en Ixtli, al manifestar una imagen positiva de sí, de acuerdo a las mismas referencias de su papá, con quien ubica una relación marcada por la música y que ahora ella empieza a refrendar con su propio hijo, al compartirle elementos que a ella le han trascendido.

Para Mónica, quien sobresale en torno a la proyección musical y dancística, es la figura materna, cuyas manifestaciones respecto a estos lenguajes artísticos, se presentan marcadas por el gusto, la espontaneidad y en cierto modo la añoranza. Esto es lo que comenta Mónica:

A mi mamá siempre le gustó bailar, y a la fecha, has de cuenta que ella escucha música y se pone a bailar. Ella nos plática que le gustaba mucho el baile y que le hubiera gustado a lo mejor, estudiar algo de baile o de música, ella soñó toda la vida con tocar el piano y el acordeón, pero nunca se le hizo. Y hasta la fecha, le gusta mucho esa música que pueda tener el instrumento del acordeón, luego lo ve en la tele y dice, “¡ay, mira que bonito tocan!”. Le gusta mucho también oír la música folklórica o no sé, la que va acompañada con los bailes regionales, todo eso a ella también le gusta (E-2 MTM: 20-21).

La presencia cotidiana de los gustos musicales de su mamá, es situada por Mónica, en un lugar elemental desde su infancia y hasta la fecha, sin embargo, reconoce una coartación en la experiencia de su mamá, al no poder realizar sus anhelos de experimentar la música y la danza en otros contextos que le permitieran involucrarse en procesos de creación e interpretación, de acuerdo a sus deseos externados.

Cada época y cada contexto, deja huella en cuanto a las expresiones y producciones artísticas. La música sin duda, es algo que marca cada generación, sin embargo como sujetos sociales, nos vemos influidos por más de una generación, por lo que la identificación de las educadoras con distintos géneros musicales, se hace latente y nos permite percatarnos de la diversidad musical que las ha conformado. Ixtli hace un amplio recuento, el cual reseña así:

Cuando era pequeña, mi papá ensayaba con un grupo que era latinoamericano, luego tuvo su grupo de música mexicana y se echaban desde sones abajeños, pirekuas, sones veracruzanos, bueno, muchísimos géneros. Un poquito más grande, escuchaba otras cosas que escuchaban los niños en ese entonces, no estaba separada de mi realidad y de mi contexto, también yo fui una niña que escuchó Cepillin, Parchis, Cri-Cri, Los Hermanos Rincón. Ya más grande, Mocedades, Lupita D'lessio, Lucerito, un poco de todo.

Cuando iba a casa de mi abuela, ponía música de trío, entonces también Los Panchos marcaron una etapa, Viki Kar también la ponía mucho mi abuela. A mi abuelo le encantaban los tangos, a mi abuela materna le gustaba cantar canciones de Olga Guillot, como te digo, es un abanico bastante amplio. Sí estaba con mi tío, ponía a Queen, ponía Chicago. También me dieron espacios en los que pude escuchar música de otras partes del mundo, música indígena de Coras, de Mayas, de Chontales, y de otras partes del mundo, como la hindú. Una tía del lado materno me llevaba a la ópera y al ballet. Entonces, de chile mole y pozole... (E-5 ICG: 2).

De todo un poco, o como Ixtli prefiere denominarle: “de chile, mole y pozole”, así es como está conformado el acervo musical del que ella ha podido apropiarse y enriquecerse, al tener la posibilidad de convivir de manera cercana con distintos familiares que le han hecho participe de sus gustos musicales y referencias culturales. Sin embargo, ante esta multiplicidad de posibilidades musicales, no se logra manifestar una clara definición del efecto estético y se corre el riesgo de caer en una acumulación de percepciones, pero sin llegar a asumir la manera en que afecta la sensibilidad y aficiones actuales.

La convivencia familiar de Mónica es menos vasta, pero no por ello deja de ser significativa en cuanto a la influencia musical, respecto a la cual, identifica sus propias preferencias musicales en relación a los gustos de su mamá, lo que comenta de esta forma:

A mi mamá le ha gustado mucho la música instrumental, y hasta la fecha le sigue gustando. Y a mi también me gusta yo creo que por eso, esa música instrumental y bueno, también otro tipo de música, pero más comercial, más popular por llamarlo así. Mi mamá era muy dada a escuchar Rocío Durcal, Juan Gabriel... pero yo creo que era más la música instrumental lo que escuchaba, que yo recuerde de pequeña, y a la fecha es de las músicas que más me gusta (E-6 MTM: 1).

En este caso, es un género musical el que Mónica destaca como una aportación dada por su mamá y que ha repercutido en su trayectoria hasta llegar a ser un gusto del cual se ha apropiado y que por ello ahora disfruta de manera personal y no sólo a través de su mamá. De manera más específica, también se encuentran melodías y canciones en la referencia experiencial de las educadoras, las cuales dan cuenta tanto de situaciones afectivas por las que atravesaron de manera personal, como del contexto social en el que transcurría entonces su trayectoria. Ixtli refiere al respecto:

Yo diría que las canciones de “Parchis” eran las preferidas y Silvio Rodríguez, era lo que yo escuchaba en mi casa, y Los Hermanos Rincón. También escuchábamos Radio Rin o Radio UNAM, escuchaba a María Elena Walsh, Cántaro, Cri-Cri. Hubo canciones que me marcaran, como la de “duerme, duerme negrito” y de Silvio Rodríguez la del “papelote”, esa yo la oigo y recuerdo una etapa medio dolorosa que fue la de la separación de mis papás (E-5 ICG: 9).

El hecho de que Ixtli mencione que ciertas canciones la marcaron de alguna forma, no indica que hayan trascendido necesariamente como una experiencia estética, ya que al relacionarlas con un estado emocional determinado, suele resultar más dominante éste. Sin embargo, Ixtli da cuenta de otros procesos dentro del entorno familiar, los cuales refieren un contexto propicio para el desarrollo de experiencias estéticas y artísticas, como a continuación expresa:

En la familia de mi papá, dos tíos estuvieron en un grupo de rock como de los sesentas y ellos cada navidad o cada reunión era cantar. Para mi una reunión es alrededor de la música, sacan la guitarra y a cantar distintos tipos de música, la ranchera, rock de ese entonces, así como baladita, y a meter a toda la familia. La casa de mi abuela paterna es

el lugar en el que siempre hemos convivido la familia de mi papá, en el que se ha dado este tipo de relaciones por medio de la música (E-2 ICG: 7, E-5 ICG: 9).

Se ubica entonces como secuela significativa de la influencia familiar, las reuniones como sinónimo de música y canto, mismas en las que la espontaneidad y el goce, se presentan como elementos motivantes para la exploración y expresión a través del lenguaje musical.

La convivencia con los abuelos, es también un factor decisivo en el acercamiento a la danza y la música. Ambas educadoras, reseñan experiencias en torno a esta convivencia y destacan elementos significativos que influyeron en la construcción de sus referentes culturales y estéticos. Mónica expresa al respecto:

Mi abuelita también tenía sus discos de música regional y luego ella era muy dada a escuchar ese tipo de música, música tradicional. Sí, mis abuelitos escuchaban ese tipo de música, ponían sus discos ahí en la casa y pues, todos los primos jugando y eso era también lo que escuchábamos, ese tipo de música. Mi abuelita después de ahí lo agarraba y nos ponía a bailar, inventaba sus pasos y nos ponía a bailar, y ahí estábamos los nietos haciéndole caso a la abuelita, pero nos agradaba, sí nos divertíamos, era chistoso (E-6 MTM: 2-3).

Así como Mónica da a conocer este ambiente natural y cotidiano, Ixtli evoca también situaciones habituales en las que se vio involucrada de esta manera:

Con mi abuela materna, nos poníamos a bailar de repente como juego. Ya más libremente, me acuerdo que ponía el radio, yo habré tenido unos cinco o seis años, ponía música clásica y me movía y jugaba que yo era la bailarina, y me disfrazaba en la casa y andaba ahí recorriendo, y que era un personaje y luego era otro, un poco más como expresión corporal, según yo era ballet, claro. A mi abuelito y a mi abuelita los recuerdo muy bien bailando pasos dobles, tango, danzón, también rock and roll, boggie-boggie, vals, cumbia, son cubano (E- 5 ICG: 8-9).

El entorno lúdico en el que se dan las experiencias relatadas anteriormente, es un elemento que vale la pena destacar como promotor de la imaginación, la creatividad, el regocijo y el

disfrute, cualidades que forman parte de una experiencia estética, en este caso en torno a la música y el baile que a los abuelos les complacía y que por tanto transmitían también de una forma placentera, con lo que se reconoce la influencia de más de una generación en cuanto a los gustos y referentes musicales y dancísticos de las educadoras.

Llama la atención también, el hecho de que puedan darse ciertas cualidades estéticas a través de otras personas, es decir, que si alguien más (en este caso un familiar) disfruta y se emociona de lo que yo hago, entonces estas cualidades se reflejan para construir una experiencia estética de manera personal. Mónica comenta este proceso al referirse a sus participaciones dancísticas en la escuela primaria:

Todos los años bailaba algo, y era más el gusto personal, ese deleite que yo tenía, y ya eso daba pie a que yo dijera, “ay, a mi mamá le va a encantar la idea de verme ahí”...Y mi mamá era feliz, mi mamá me hacía el traje y el peinado, o si no había dinero, mi mamá me lo conseguía, pero me vestía como decían que tenía que ir ese día, y eso daba pie a que a mi mamá le agradara y que por ende dijera, “¡ay, mi hija está ahí bailando!”
(E-3 MTM: 2-4).

Así, el saber que otros nos miran, que esperan algo de nosotros, que somos importantes para alguien; se presentan como factores afectivos trascendentales durante las trayectorias de vida y se pueden reconocer dichas influencias, como una consecuencia de lo que se puede llegar a ser, tanto personal como profesionalmente. Ixtli, hace un recuento de la manera en que le ha sido significativo el ser y el hacer de otros familiares y reconoce ciertas huellas como parte de sus afanes de formación:

Mi abuelo materno era escultor, bueno era contador y en sus tiempos libres estudió en “La Esmeralda”, en la Escuela de Artes Plásticas. Hacía esculturas muy interesantes y tuvo varias exposiciones. El haber estudiado un postgrado fue por mi tío materno, Roberto Manuel Gómez, porque él me incentivaba, él siempre me ha dicho que estudie más cosas. En cuanto a armonía con el medio, yo diría que influyó mi abuelo paterno, él aunque era chofer de una farmacéutica, con pocos estudios, era una persona muy humana y muy creativa, cuando el trabajaba en su taller, una imagen que tengo muy fuerte, es que se ponía a chiflar y cantaba mucho, sobre todo tangos. Mi abuela materna

yo creo que también jugo un papel muy importante sobre todo en lo afectivo, yo fui la primera nieta mujer, entonces era la consentida, deseada y anhelada, y vivía en su casa, entonces de ella recibí muchísimo cariño, era una persona amorosa, muy como cuidadora. Mi abuela aunque estudió comercio, fue ama de casa toda su vida, pero ella cantaba, canta hermoso, ella soñaba con ser cantante, entonces de ella tengo el recuerdo de oírla cantar, de que nos íbamos al patio a recostarnos en una manta mientras me leía, y luego nos poníamos a bailar (E-2 ICG: 6-7).

Las expectativas personales por tanto, no son solo personales, sino que se construyen en gran medida, influidas por expectativas familiares y sociales. Las posibilidades de que se puedan dar experiencias estéticas y artísticas, pueden ser mayores, de acuerdo a lo presentado por Ixtli, cuando hay un ambiente afectivo constante, cuando la influencia de otros, como la familia, es enriquecedora en cuanto al reconocimiento de cualidades y capacidades, lo que impulsa la participación en procesos donde la emoción, la espontaneidad y el disfrute, animan a experimentar con lenguajes como son los artísticos y en este caso, el musical y dancístico.

b) Los docentes

Durante el proceso de formación, se establecen diversas relaciones con sujetos, entre las cuales, la relación maestro-alumno, puede caracterizarse de manera más específica, como determinante en la construcción de conocimientos y experiencias. El encuentro con los docentes y las distintas formas de conducir su práctica, trae consigo influencias de diversa índole a lo largo de la trayectoria escolar, ya sea identificaciones, desilusiones, rechazos, admiraciones, ideales, etcétera. De esta manera, dichas influencias, guardan una estrecha relación con el acercamiento y la apropiación del conocimiento, en este caso, el conocimiento artístico.

Con respecto a las educadoras, al llegar ellas también a ser docentes y construir su práctica, se torna más significativa la influencia recibida por otros docentes en cuanto a las experiencias dancísticas y musicales, ya que al reflexionar sobre tales experiencias, es posible comprender con mayor claridad su quehacer docente actual en el nivel preescolar, en referencia a los lenguajes artísticos mencionados.

Clasificar a los docentes bajo modelos estrictos, resulta una postura restringida, de acuerdo a lo que se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, sin embargo, al referir a los docentes, se encuentran características particulares que distinguen su práctica, lo cual conlleva una valoración de acuerdo al impacto en la trayectoria de los alumnos. Ixtli, presenta una apreciación de la influencia docente en el proceso educativo y hace una diferenciación en la práctica de los maestros, al definir características como las siguientes:

Finalmente influye el maestro. Un maestro que te permite reaccionar, que te permite evaluar y recapacitar sobre ti mismo en función a tu realidad, hace que sea más significativo; en cambio alguien que te da los conceptos de manera extensa y lejana, se limita, no tiene ninguna experiencia con la vida propia, no se puede aterrizar esa información en la realidad. Entonces tuve de los dos maestros, de los muy rígidos y poco creativos, pero también de los muy creativos que me exigían pensar, hacer, estar, buscar... (E-1 ICG: 3).

Para Ixtli entonces, la figura de un docente cercano al alumno, como acompañante en la construcción de conocimiento, resulta un factor fundamental para que el proceso educativo pueda ser significativo en función de la realidad. Dicha actuación docente es identificada por Ixtli, como creativa, a diferencia de una práctica rígida que limita las experiencias significativas.

La creatividad resulta también para Mónica, una característica favorable en la práctica docente, para que ésta llegue a ser significativa. De esta manera, la cualidad creativa es señalada por Mónica al hacer referencia a una figura docente en torno a la música, y destaca también otras tantas características que considera que influyen positivamente. De forma específica, Mónica comenta lo siguiente respecto a la maestra de enseñanza musical, que labora en el mismo jardín de niños que ella:

Ella ya tiene años trabajando en esto de la música y más a nivel preescolar con los chiquitos. Algo que yo puedo destacar y que considero que le favorece, es su creatividad, es muy creativa. Además yo veo que es algo que le gusta, le gusta la música y creo que es algo primordial o básico, cuando tu vas a hacer alguna actividad te debe de gustar. Siento que es algo nato que ella ya trae, su mamá cuando vivía, pues también se

dedicaba a la música y ya lo trae como de familia, ya es algo de adentro. Le gusta mucho la disciplina, pero cuando la ocasión lo requiere. Tiene confianza, es algo que le gusta, entonces yo creo que desde ahí se desprende todo su trabajo. Es muy dada ella a estarse actualizando, va a tomar cursos y nos dice, “es que fíjense que leí en tal lado que esto y esto...” Aparte de que le gusta y que es nato, se actualiza para no quedarse ahí estancada, entonces ella se está constantemente informando y eso también le favorece (E-4 MTM: 15-16).

La maestra de enseñanza musical, es en este caso una compañera de trabajo, sin embargo he considerado oportuno, incluirla también como una trascendental influencia docente en la práctica profesional de Mónica, debido a las características con que la describe y que hacen que la relación sea en cierto modo, como maestra-alumna. Los años de experiencia, es un primer rasgo que a Mónica le llama la atención, respecto a la práctica de esta maestra, la cual puede considerarse como generadora de experiencias estéticas en torno a la música, al tomar en cuenta cualidades que infunde, como la creatividad, el gusto por lo que se hace, la confianza y la actualización continua. Sin embargo, resalta un factor en la perspectiva de Mónica con respecto al lenguaje musical, ya que hay una tendencia a relacionar el disfrute de éste, con habilidades innatas, lo cual hace que se considere dicho lenguaje, como accesible sólo para algunos privilegiados y que la posibilidad de involucrarse estética y artísticamente, también sea limitada, en este caso para otros docentes como ella, que no cuenta con antecedentes musicales de forma profesional o algún talento innato como ella lo refiere.

El gusto que refleja un docente por lo que hace y particularmente, el gusto por algún lenguaje artístico, influye de manera significativa en las experiencias de los alumnos. Esta cualidad es exaltada por Mónica, al remitir como fue su contacto con la danza en la escuela secundaria, en donde el maestro Rosendo, marca la diferencia al inducir el acercamiento a dicho lenguaje artístico, más allá de la experiencia curricular. Mónica expone entonces:

Hubo una enorme diferencia, en la primaria yo siento que los maestros lo único que pretendían era el requisito y ya hasta ahí se acabó, y en secundaria entro y conozco al maestro Rosendo, él siento y pienso que era más por gusto, por deleite, por placer, por quererle comunicar a los alumnos esa parte de él, y no tanto por el simple hecho de que

tiene a su cargo esa asignatura y ya. Este maestro sí, desde que yo entré dije, “¡guau, que cambio ese maestro!”. Él daba sus clases y se desvivía, como que te inyectaba ese gusto, y eso fue lo que me agradó de él. El maestro era como más entregado, más apasionado, y él quería que la misma respuesta la diéramos los alumnos, y todas las clases era lo mismo y hasta sudaba. Él tenía un grupo de danza extraescolar de danza prehispánica, entonces nos invitó a bailar al grupo. Era otra onda muy diferente a lo que es la regional, desde el vestuario, y porque no era para cubrir la propia materia, la calificación, ni un festival, no, era ya mucho con él, en su casa ensayos y nos llevaba a presentaciones y a varios lugares. Sí era padre esa etapa, la disfruté, fue algo que me agradó, por lo que yo pude ver aparte de lo que fuera el simple requisito, ya no era eso, ya era otra parte de lo que es la danza, y mucho tuvo que ver ese maestro (E-3 MTM: 7-9).

Me ha llamado la atención, la manera como Mónica significa la labor del maestro Rosendo, al mencionar que éste “inyectaba” el gusto por la danza, lo cual se identifica como una actitud generadora de experiencias estéticas en los alumnos, en quienes se infiltran como en el caso de Mónica, cualidades tales como la entrega, la pasión, el placer, el deleite y el gusto por la danza, más allá del requisito escolar. Un docente que disfruta de los lenguajes artísticos y lo logra comunicar a los alumnos en el contexto escolar, es entonces, de acuerdo a lo expresado anteriormente, un docente que “inyecta” experiencias estéticas y artísticas, y para quien cubrir un espacio curricular, pasa a segundo término, al ser su prioridad el trascender con su práctica, el conocimiento, las expectativas y las experiencias de los alumnos, en torno a los lenguajes artísticos.

La influencia de un docente que disfruta lo que hace, es también un elemento identificado por Ixtli al hacer referencia a una maestra que además de marcar su experiencia musical, estética y artísticamente durante su formación docente, impacta también en el rumbo de su trayectoria profesional, de acuerdo a lo que manifiesta a continuación:

Blanca Perla Carrasco, para mi fue una docente que marcó mi vida enormemente, por ese contacto que había directo, por esa parte humana, por la alegría de dar sus clases. Tú ves cuando un maestro disfruta lo que está haciendo y cuando no. Cuando ella se jubila, aunque yo tenía dos años de egresada, ella me manda a llamar para que yo

viniera a ocupar su lugar, eso habla de la confianza que tenia en mi capacidad. Con ella pudimos participar en eventos escolares muy grandes, imagínate el auditorio lleno, a reventar y cantando a acapela ella y yo a dos voces una pircua... eso yo lo tengo muy presente, esa experiencia. El que un maestro identifique tus capacidades y las enaltezca o las reconozca, yo creo que también influye mucho, nutre tu autoconfianza (E-1 ICG: 5).

La relación estrecha entre el docente y el alumno, como es el caso de Ixtli y la maestra Blanca Perla, se presenta como una circunstancia para explorar y reconocer capacidades mutuas. Como fundamento de la admiración que Ixtli manifiesta por esta maestra, resalta además del disfrute, la alegría al dar sus clases y la confianza mostrada hacia los alumnos, lo que favoreció a Ixtli en el desarrollo de sus capacidades musicales, en la oportunidad de participar de experiencias estéticas y artísticas, y de incursionar profesionalmente en otro nivel educativo donde alguna vez fue alumna.

Un maestro que identifica y confía en las capacidades de los alumnos, se presenta entonces, como un impulso para que éstos se atrevan a la aventura del conocimiento y la exploración de lenguajes artísticos, lo que proporciona seguridad y confianza en si mismos, y la posibilidad de ver la danza y la música, como lenguajes artísticos cercanos y no como algo accesible para algunos cuantos privilegiados. Al respecto, puedo identificar de manera personal, la experiencia con el maestro Pimentel durante mi formación docente, ya que su proceder me entusiasmaba para involucrarme en la música y el canto. Él decía que todas podíamos cantar y hacerlo bien, y nos daba confianza para hacerlo, por eso yo disfrutaba cuando interpretábamos las canciones que el nos proponía, desde arrullos hasta tangos. En contraste, ubico la práctica del maestro de guitarra durante el periodo de bachillerato, como una influencia negativa, ya que en vez de gusto, llegue a sentir cierta aversión por la guitarra, al no recibir confianza de su parte, por lo que dicho instrumento musical se convirtió en mero requisito y nunca logré aprender a tocarla y a disfrutarla.

Mónica refiere incluso sufrimiento respecto al lenguaje musical, al enfrentarse a una figura docente que lejos de reconocer sus capacidades y brindarle confianza, la inhibe y la aleja de la posibilidad de disfrutar personalmente y como docente, al presentarse esta situación durante las prácticas, como parte de su formación docente. La figura a la que hace referencia, es la maestra

de enseñanza musical, del jardín de niños donde realizaba sus prácticas, y comenta entonces lo siguiente:

Teníamos el coro de los niños en el jardín, entonces realmente era trabajar con ella todos los días, por ejemplo de nueve a nueve y media de la mañana, era verla todos los días a la maestra. De alguna manera los niños se saturaban porque estaba contemplado media hora el ensayo, pero a veces nos daba una hora, hora y media, y más cuando se aproximaba alguna presentación de los niños, era hora y media estar ahí con ellos. Yo hacía mejor la clase si no estaba la maestra presente, porque la maestra me imponía a mí mucho, más que nada porque a veces me decía, “¡Es que no estás entonada, entónate!” y yo por más que hacía el esfuerzo, pues si quieres el nervio y a lo mejor que sí, no soy entonada, me traicionaba. Si yo veía que no estaba la maestra, yo era feliz, llevaba mi grabadora o así la hacía, a capella, y yo creo que era mejor, porque si estaba la maestra yo sufría, yo sufría mucho, de verdad yo sufría, yo sufría porque estaba como traumada con esa maestra, porque aparte era muy estricta con los niños, con los propios niños (E-1 MTM: 12-13).

La negación de posibles capacidades musicales, se manifiesta entonces en Mónica, como consecuencia de una postura docente rígida, carente de confianza y disfrute. El contacto con el lenguaje musical que describe Mónica, se muestra más como requisito, como algo rutinario, impuesto y obligatorio, por lo que la experiencia estética y artística se ve restringida, y el proceso de disfrute y aprendizaje, decae ante la urgencia de un resultado requerido. En una situación de este tipo, la presencia docente llega a significar sufrimiento y restricción, mientras que la ausencia docente, llega a ser incluso preferible, para poder poner en práctica las propias capacidades y acceder a la satisfacción y regocijo que ofrecen los lenguajes artísticos.

c) Los pares

Al hablar de los pares, me refiero a sujetos con los que han interactuado las educadoras, ya en el ejercicio docente en el nivel preescolar, de manera específica, los compañeros de trabajo que han influido su práctica. Podría haberme referido también, a los compañeros en otros ámbitos y en otras etapas previas a su trayectoria profesional, sin embargo, al tomar en cuenta las consecuencias de las relaciones entre compañeros, respecto a la práctica docente y los lenguajes

dancístico y musical, ha resultado más significativo focalizar las experiencias que se han dado entre los colegas.

El intercambio de experiencias entre compañeras educadoras, es un recurso que Mónica reconoce como enriquecedor para la reflexión y construcción de su práctica docente, pero llama la atención, que dicho intercambio sea promovido entre compañeras de generación, quienes no precisamente laboran en la misma institución. Mónica expone tal situación, de esta manera:

Con mis compañeras, mis contemporáneas, mis amigas con las que estudié la carrera, de repente tenemos reuniones en donde llegamos a platicar sobre nuestra labor y lo que hemos estado haciendo con los niños. Este intercambio de ideas y de experiencias, a mí me ha ayudado porque nos ponemos a platicar y entonces surgen de ahí nuevas ideas, nuevos conceptos, situaciones que igual y yo no las había pensado de esa manera y mi amiga pues así lo trabajó. Esta parte a mí me ha gustado, el intercambio de experiencias con mis amigas y colegas. Poder platicar en relación a los niños y al trabajo, a mí me ha servido y a ellas les ha influido también. He podido también, ver un panorama más amplio de lo que es estar aquí, en el trabajo con los niños (E-4 MTM: 10).

La apertura a nuevas ideas y la disposición para renovar la práctica continuamente, son actitudes que se derivan de este tipo de encuentros que Mónica reseña, los cuales al llevarse a cabo en un contexto más informal que oficial y con compañeras que coinciden en cuanto a la formación docente y los años de servicio, significan confianza para exponer la propia práctica y reflexionar en torno a ésta, para ampliar entonces, mutuamente la perspectiva respecto al ser y al hacer docente.

Poner en práctica las convicciones respecto al valor de los lenguajes dancístico y musical en el nivel preescolar, es un proceso en el que Ixtli se ha topado con ciertos obstáculos, uno de ellos es precisamente la labor de convencimiento que tiene que emprender continuamente con sus compañeras y ante lo cual ella se asume como responsable, lo que comenta así:

El principal obstáculo ha sido el convencer a las compañeras que valen la pena esos proyectos, que aunque no sepan nada y casi casi haya que darles todo masticadito y en la

boca, ya que yo les llevaba la investigación, la música, les decía como eran los pasos y les decía la coreografía, con tal de que lo hicieran. Uno va cargando mucho más responsabilidad y más cosas que hacer. Cuando propones una cosa así, se trata de labor de convencimiento. A mí ya de plano me decían, ¡ay! ahora a ver que se te ocurre, porque, que ya las ponía a bailar, a vestirse de tal y ahí me tenías convenciéndolas de que era importante, de que iba a salir bien. Eso fue una de las dificultades (E-3 ICG: 7).

Ixtli entonces, exalta sus capacidades en relación a los lenguajes artísticos, mientras que minimiza las capacidades y aportaciones de sus compañeras, al grado de considerar un obstáculo, las posibles carencias o diferencias entre las demás educadoras, y no como la posibilidad de complementar la práctica al compartir responsabilidades, diversos puntos de vista y experiencias. El ubicarse como la única capaz de organizar y generar experiencias estéticas y artísticas en el jardín de niños, se vuelve por tanto, un factor limitante de dichas experiencias, en donde la responsabilidad recae en un solo elemento y el resto llega a sentir incluso como una imposición o algo rutinario, las propuestas que podrían llegar a ser innovadoras, enriquecedoras, disfrutables y significativas estética y artísticamente.

La relación que llega a entablarse con el docente de enseñanza musical en el jardín de niños, es también determinante en la calidad y el significado de las experiencias estéticas y artísticas en el nivel preescolar, fundamentalmente en cuanto al lenguaje musical. Esta figura docente a la que hago referencia, puede llegar a ser alguien ajeno y alejado de la práctica de las educadoras, o por el contrario, un compañero que colabora y apoya constantemente la labor educativa y el desempeño de las educadoras. Es precisamente esta última característica, la que Mónica expone, con respecto al acompañamiento que ha recibido de la maestra de enseñanza musical con la que ha tenido la oportunidad de trabajar, lo cual ha significado incluso una aportación importante a su formación profesional. Ella describe lo siguiente:

Yo de ella he aprendido algunas cosas, a mí al principio me daba miedo la clase, yo no quería entrar, no sabía cómo le iba a hacer, pero con ella, poco a poquito he tratado de llevar a cabo esta clase de cantos y juegos, y ella nos va dando los tips, ella es muy observadora y nos dice, sabes qué, que tú tienes miedo, deja ya esto, eres así, por eso no lo haces ...Y entonces son muchas cosas que yo puedo rescatar y admirar en esta

maestra. Ella, poco a poco me fue explicando, brindándome confianza, con ella he tenido esa formación. Ahorita, quizá no doy la súper clase de cantos y juegos, pero sí ha habido un cambio, ya organizo una clase musical, manejamos los instrumentos, hemos formado alguna mini orquesta, entonces esa cuestión en cuanto a formación con la maestra de cantos y juegos, me ha servido. (E-5 MTM: 7, E-6 MTM: 10-11).

A pesar de existir una diferencia en cuanto a la experiencia y las capacidades de Mónica y de la maestra de enseñanza musical, éstas no se presentan aquí como un obstáculo, sino que por el contrario, la influencia de la maestra ha podido aportar elementos trascendentes para el desarrollo de las capacidades docentes y musicales de Mónica, lo cual se refleja al identificar que su práctica ha cambiado y que la inseguridad que sentía ante el manejo del lenguaje musical, se ha ido transformando gracias a la confianza que le ha brindado esta compañera del jardín, quien ha sido capaz de compartir sus cualidades musicales y no poseerlas como algo exclusivo. Esto es ampliamente valorado por Mónica, e implica la posibilidad de involucrarse con el lenguaje musical en el jardín de niños, ya de una manera disfrutable, que genere experiencias estéticas y artísticas a partir de su práctica docente.

d) Espacios, situaciones y objetos

He pretendido comprender dentro de este rubro, aquellas circunstancias en las que ciertas condiciones o espacios específicos, se destacan aún más que los sujetos involucrados, y que han tenido secuelas en la trayectoria personal y profesional de las educadoras, hasta la construcción de su práctica docente con respecto a la danza y la música, sin embargo resulta difícil catalogar dichas circunstancias, ya que los elementos significativos son diversos y oscilan entre contextos escolares y extraescolares, presentaciones frente a un público y reflexiones en torno al trabajo dancístico y musical en el nivel preescolar.

Lo que señalan entonces las educadoras alrededor de la danza y la música, es también remitido desde su infancia, donde la oportunidad de participar en talleres, se muestra como una situación novedosa y agradable. Mónica narra lo siguiente al respecto:

Ahorita que me acuerdo, mi abuelita estaba en uno de esos centros del DIF y se armaban grupos de señoras que les daban a los niños, cursos o talleres de tejido o de

manualidades, les daban talleres de danza y de música, y se acostumbraba más o menos lo que era el estilo de las primarias, pues el diez de mayo preparaban algún evento, o en diciembre o el día del niño. Nos ponían a bailar y me gustaba. Me acuerdo que mi prima y yo bailamos Veracruz. Eran talleres, pero las mamás también tenían que ayudar y acomodar el bailecito, como para presentarlo... Creo que mi abuelita nos puso el baile, tenía una consola con sus discos todavía de acetato y tenía espacio en su casa y ahí nos ponía en las tardes a mi prima y a mí a ensayar. Era medio locochón, pero nos gustaba a mi prima y a mí, yo creo nos gustaba (E-6 MTM: 2-3).

La situación relatada, empieza a forjarse como una experiencia al ser resonada por Mónica, como algo que le permitió disfrutar del baile, y que aunque guarda cierta relación con la fórmula escolar en cuanto a preparar algo para fechas especiales, destaca aún más el ambiente informal de los talleres en donde los miembros de la comunidad pueden involucrarse de forma libre, y donde el gusto de bailar en este caso, resulta más substancial que la pretensión de imponer estereotipos o la intervención de expertos.

Los talleres, se presentan como una modalidad que las educadoras distinguen como significativa debido a las características o condiciones en las que se desarrollan. Ixtli destaca al respecto el taller de música en la escuela primaria:

La primaria la gocé, no la sufrí porque tenía un corte yo diría como humano, teníamos talleres y yo estaba en el taller de teatro, estuve en el taller de poesía, en el de manualidades, de corte y confección, de carpintería, de cocina... Digamos, no eran sólo las actividades académicas, apoyaban los talleres. Me acuerdo del de música, incluso había un salón de música con unas tarimas para el coro y había instrumentos musicales, era precioso el salón de música y era creo que alemana la maestra que nos daba clases. Nos ponía coro a dos voces máximo y era muy buena su clase, me encantaba, nos enseñó notas así a manera de juego. Había los espacios de danza, pero eran un poco más limitados, como para festivales (E-1 ICG: 3).

Los talleres de carácter tecnológico y artístico a los que Ixtli tuvo acceso, son valorados como un apoyo y complemento de las actividades académicas, además de destacar el lado humano que le permitió disfrutar su estancia en la escuela la primaria. El espacio físico, impacta también a

Ixtli, quien hace notar que este ambiente, los recursos existentes y la metodología lúdica en el taller de música, son aspectos trascendentales para el interés y el gusto por dicho lenguaje artístico.

Dentro del ámbito escolar, las referencias continúan marcando una diferencia respecto a los espacios curriculares y los extracurriculares, al ser estos últimos los que significan mayor libertad, mayores posibilidades de apropiación, de exploración y desarrollo de capacidades. Mónica se remite entonces a su formación docente inicial en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en donde el contraste de su experiencia musical y dancística, se encuentra determinado precisamente por la divergencia entre la materia de música y el taller de danza. Ella relata primero esto:

Cuando entré a la Nacional y dijeron lo de la flauta, entré en un momento de stress, de tensión. En primer año teníamos que llevar la flauta como instrumento y algunas de mis compañeras ya llegaban con experiencia y tocaban. A lo mejor estoy exagerando, pero me hacía sufrir, lo que es eso de música, así como que dije, “no, de haber sabido que me iban a preguntar las notas”. Cuando llegaban los exámenes, pues ya sabíamos las canciones que nos iban a preguntar y como nos daban las notas, pues la verdad yo me las aprendía así de memoria. Ahorita, recordando es algo muy fácil, pero para mí no, para mí era un suplicio, era una negación total, yo me frustraba porque veía a mis compañeras y era así como muy frustrante ver que todas, pues ni estudiaban, las notas las leían y rapidito y yo la verdad sí, con el tormento. La música no. (E-3 MTM: 13, E-1 MTM: 7-8).

La práctica de un instrumento musical, se vuelve una obligación, de acuerdo a lo expresado por Mónica, lo cual inhibe el disfrute y el interés, mientras fomenta el rechazo hacia la experimentación musical con la flauta. Es también Mónica, quien comenta acerca de la experiencia en el taller de danza, en un tono muy distinto:

El taller de danza no exigía ninguna calificación, entonces no tenía esa presión de sacar una buena calificación, definitivamente no. Me daban una constancia de que sí había ido al taller, pero no estaba por la constancia que iba a adquirir, sino porque terminaba las clases y me iba al taller que era como mi espacio, mi espacio de relax, mi espacio de que

me olvido de los maestros, que si la tarea y que no sé que. Estaba con las amigas y el cotorreo y por acá el baile y pues, eso fue creo lo que determinó que yo disfrutara más del taller extracurricular que las propias materias en si (E-1 MTM: 18).

Así entonces, la experiencia respecto a la música y la danza en la escuela Normal, se torna significativa al reconocer la relación existente entre el sufrimiento y el aprendizaje impositivo de la flauta, así como entre el disfrute y la participación voluntaria en el taller de danza. Se denota también el contraste en el sentido de ambos espacios, al expresar por una parte, la angustia por aprobar un examen y una materia aún sin obtener aprendizajes significativos, mientras que por otra parte, la motivación se centra en el proceso y la experiencia cualitativa que pueda obtenerse, dejando de lado cualquier otro resultado cuantitativo.

Otro aspecto que resalta, es que en la materia de música, quedan descartadas las capacidades individuales y la experiencia previa de cada alumna, por lo que para algunas como Mónica, puede resultar más como un obstáculo, que como una opción para acceder a una experiencia estética y artística. El taller de danza se presenta en cambio, como una posibilidad de desarrollo de procesos individuales y sociales, y de apropiación de un espacio en el que la relajación, la libertad y el goce, pueden ser conductores de experiencias estéticas y artísticas.

Respecto a la experiencia previa y las capacidades individuales, Ixtli al contrario de Mónica, se sitúa de manera ventajosa y privilegiada, al reconocer que tales condiciones sí tienen mucho que ver en el significado que puede adquirir la participación en espacios artísticos y es entonces que comenta lo siguiente, en relación a la materia de danza en la escuela Normal:

Quizá el no tener un salón con las condiciones adecuadas y el ambiente con más luz, hace un poco que la actividad sea pesada, menos atractiva... Pero yo siempre me divertía en la clase de danza, para mi era significativo porque forma parte de mi historia de vida, lo veía como algo muy cercano. Yo me lo tomaba muy en serio, sí me divertí mucho en danza, fue significativo, lo recuerdo con alegría. Aparte, yo creo que también tener la facilidad, la coordinación para bailar, hizo que yo me sintiera como en un lugar comfortable, que yo quisiera hacer la actividad. Seguramente si yo no supiera bailar y se

me enredaran los pies, a lo mejor no te diría que lo disfrute tanto. Tiene que ver con las facilidades, con las inteligencias que uno tiene, con las capacidades (E-1 ICG: 4-5).

Las condiciones físicas son expresadas por Ixtli como un factor que influye en el interés por las actividades artísticas, sin embargo para ella resulta más destacable, la actitud personal, la trayectoria previa y las capacidades individuales, elementos que ella reconoce a su favor y por los cuales, la materia de danza adquiere un significado de familiaridad y de formalidad, sin que por ello deje de ser un espacio placentero e incluso de comodidad, ya que la danza es una actividad que ella estaba habituada a desarrollar. Ante dicha situación, es posible señalar cierta pérdida de espontaneidad, de novedad y creatividad en la práctica de la danza, y por tanto, el riesgo de caer en un proceso rutinario, lejano de alguna experiencia estética y artística. Por otra parte, la diferenciación de las capacidades en un espacio de exploración dancística, puede conducir a la imposición de estereotipos, al exaltar las cualidades de algunos e inhibir así las posibilidades de indagación y desarrollo de capacidades de otros.

Ya en la práctica docente, Mónica e Ixtli han enfrentado circunstancias particulares en relación a los espacios dancísticos y musicales, y es entonces que al reflexionar sobre ello, exponen su propia acción y posición ante las opciones del nivel preescolar. Mónica reconoce y manifiesta lo siguiente:

A lo mejor me estoy viendo un poco contradictoria, porque menciono algo típico y yo caigo en algo igual, porque es diez de mayo y, “¡ay qué vamos a hacer para las mamás!”, “¡ay, que el baile, que el canto, que la poesía, que la rima!”...Sí cae uno en esos esquemas de sólo en ocasiones abordar este aspecto, en determinadas fechas. Salvo a lo mejor, que en el caso del servicio continuo, hacemos a veces el taller de danza, pero solamente los niños que tengan el taller de danza, van a tener la oportunidad, y a lo mejor no danza como tal, porque realmente yo creo que nos falta mucho aquí, al menos a nosotros en cuanto a nivel jardín, como estructurar mejor lo que es un taller, lo que debería ser un taller de danza o un taller de expresión, porque finalmente también tenemos poco tiempo, nada más lo hacemos cada quince días, entonces yo digo que un taller, para abordar lo que es la danza, la expresión, requeriría mucho más tiempo, no creo que en quince días... Rifamos los talleres, pero dentro de quince días voy a tener a lo mejor el de pintura y así, entonces yo creo que para poderle dar esa secuencia, pues

tendría que ser un taller de al menos unos tres meses o un mes, no sé, realmente no sé cuanto sería el tiempo, pero en quince días, pues no. Sí es muy triste que también caemos en eso (E- 3 MTM: 5).

La experiencia de Mónica adquiere un sentido crítico, al hallar en su práctica docente un riesgo continuo de caer en estereotipos y repetir esquemas que ella misma ha criticado, como en el caso de la danza, la cual, de acuerdo a su experiencia, es común que se retome sólo como un resultado a presentar para algún evento, y no como un proceso en el cual tengan la oportunidad de involucrarse todos los niños durante el ciclo escolar. Ante este panorama, Mónica enuncia una opción que podría ser viable para acercar a los niños preescolares a la danza, de una manera estética y significativa, a través de la modalidad de talleres en los jardines de niños con servicio continuo, sin embargo, ella misma reconoce carencias para poder implementar y desarrollar dichos talleres, debido a la falta de formación del personal docente al respecto y a una inadecuada organización, como factores principales que obstaculizan las posibilidades de experiencias estéticas y artísticas en la educación preescolar.

Ixtli comenta también en relación a los inconvenientes con los que se ha topado en el nivel preescolar, y cómo es que ha tratado de conducir su práctica ante tales situaciones. Ella entonces, expresa lo siguiente:

Los tiempos son muchas veces un obstáculo, porque también en preescolar pues, se va mucho el tiempo en las actividades cotidianas, y luego hay proyectos impuestos que quitaban tiempo de ensayo o de ver más cosas. Aparte a mi no me parece que se invierta mucho tiempo ensayando, sino más bien como que les das los pasos en general y dábamos unas cuantas vueltecitas y como saliera, yo no soy de, ¡ay! ahora hasta que salga bien y la coreografía estricta y gritos. Cuidaba mucho que fuera esto del baile y la música, muy lúdico y que fuera divertido, porque si no, yo sabía que me iban a odiar y no les iba a gustar (E-3 ICG: 7).

La falta de tiempos para dedicar al desarrollo de proyectos y procesos de carácter artístico, es la principal limitante planteada por Ixtli, quien se postula en contra de la obtención de un resultado dancístico o musical perfecto, a costa de imposiciones, repeticiones y actitudes rígidas.

Más bien, se advierte en la práctica de Ixtli, la convicción de priorizar el disfrute en los procesos dancísticos y musicales dentro del nivel preescolar, para que éstos puedan ser portadores de experiencias estéticas y artísticas, además de valorar el juego como una característica primordial en dichos procesos.

Como parte de las situaciones experimentadas por Ixtli y Mónica, en torno a la danza y la música, se distingue de manera peculiar, el significado que han tenido las presentaciones frente a un público, la oportunidad de estar en un escenario y todo lo que esto conlleva. El destacar las presentaciones, no tiene el sentido de valorar los resultados por encima de los procesos experimentados, sino más bien estimarlas como parte del propio proceso, y como situaciones que han propiciado experiencias estéticas y artísticas, al reconocer consecuencias derivadas de éstas, en el desarrollo personal y profesional de las educadoras. Ixtli es quien recuerda a más temprana edad, una situación de este tipo, al referir la siguiente experiencia en el jardín de niños:

Presentamos un vals en un teatro, me acuerdo muy bien de mi vestido y como me peinaron, del maquillaje, de los ensayos, de las luces, del haber estado en el teatro, de lo que pasaba tras bambalinas, fue muy emocionante, veo las fotos y me acuerdo muy bien de la sensación, de la emoción de salir al teatro, de las luces, de bailar, de mi pareja...
(E-2 ICG: 9-10).

Lo mencionado anteriormente, es la primera experiencia escénica referida por Ixtli, y a través de la cual, se puede apreciar el desarrollo de un proceso favorable, para que dicha presentación haya sido significativa estética y emocionalmente, al grado de tener presentes las sensaciones y emociones experimentadas en aquel momento. La oportunidad de haber tenido esta experiencia desde el inicio de su trayectoria escolar, es sin duda un factor determinante en el interés por continuar la búsqueda de estas experiencias, y es así como más adelante, Ixtli da a conocer como se involucra en otro proceso del que obtiene consecuencias trascendentes, de acuerdo a lo que expone a continuación:

Estuve también en un grupo que marcó mucho mi vida, el grupo "Amaranto". Yo estaba siempre en los ensayos echando ojo y me aprendí las canciones, así como que un ojo al gato y otro al garabato, hacía mi tarea, pero checaba la posición de la guitarra y como

iba la melodía y todo. Alguna vez me oyen cantar la canción que estaban poniendo y me dicen, “ay, la cantas muy bien, ¿por qué no te metes en nuestro grupo?”. Empecé cantando, yo era una escuincla de prepa, yo era una adolescente y ellas ya eran estudiantes de licenciatura, era así como la mascota del grupo, pero aun así me valoraron, me tomaron en serio. Con ese grupo fuimos a Veracruz, al Estado de México, a Puebla, a Zacatecas, salimos a distintos lados. Monclova fue una experiencia padrísima, todavía lo tengo hasta como retratado: lloviendo, cruzando la vía del tren, charcos tremendos y con los instrumentos cargando... fue maravilloso, y el cantar frente al público, porque quedaron impactados y bueno, ahí yo tenía como que mucho foco, todo el mundo se daba cuenta de mí, porque me veía mucho más chiquita que las demás (E-4 ICG: 6, E-5 ICG: 6-7).

El participar en un grupo musical de manera profesional, es algo de lo que Ixtli se muestra orgullosa, sobre todo por haber sido a través de sus propios méritos, lo que le valió el reconocimiento y valoración de otros con respecto a sus capacidades. Al tener en cuenta lo anterior, nuevamente se aprecian las capacidades personales y la imagen positiva de sí que se forja en Ixtli, como elementos que propician que la experiencia musical sea experimentada estética y artísticamente. Para Ixtli es significativo que otros la reconozcan y la aprecien, y el ser el centro de atención en un escenario, resulta aún más trascendente al experimentar la retroalimentación de impactar e impactarse estéticamente.

Es destacada también por Ixtli, la ocasión de ampliar sus experiencias culturales al visitar distintos lugares del país, como consecuencia de su intervención en el grupo musical mencionado, lo cual influye de forma positiva en el desarrollo personal. Esta oportunidad que conlleva la participación en procesos artísticos, es también referida por Mónica, al compartir su experiencia en el grupo de danza prehispánica:

Cuando estaba con el grupo de danza prehispánica, tuvimos una presentación en la delegación Azcapotzalco, entonces el piso de ahí es como empedrado y pues, era descalzos, así era, pero me gustó. Hubo otra presentación que también me gustó, cuando fuimos una vez a un pueblito, tuvimos ahí una presentación y ahí fuimos a dar con una familia, desde que llegamos, la cena y después en la mañana el desayuno, y después

bailar y luego la comida, aparte estaba en la secundaria, entonces era menor de edad y el hecho de salir era como que diferente (E-6 MTM: 7-8).

Mónica entonces, destaca el gusto de bailar independientemente de las circunstancias que puedan presentarse, ya que se distingue una identificación especial con este tipo de danza y con el grupo al que perteneció, lo cual propicia que disfrute el poderse presentar frente a un público y que aprecie el poder ampliar sus perspectivas culturales y su independencia, en la etapa de la adolescencia.

Las cualidades experimentadas por Mónica al involucrarse en procesos dancísticos, son destacadas también durante su formación docente, cuando fue participe del taller de danza, respecto al cual expresa lo siguiente:

También el taller de danza era un espacio que a mí me servía para relajación, también de repente para el cotorreo con las amigas. Me sirvió estar ahí en la danza, me gustó mucho porque teníamos también las presentaciones, a veces ahí en la escuela, en algún evento, y a veces salíamos a participar con la maestra Rosy, fuimos a Tlaxcala. Sí es algo que me dejó marcada y algo que no olvido, que lo tengo ahí presente como algo que disfruté, algo que me agradó y que si tuviera después la oportunidad de estar en algo también igual, podría otra vez tomar esa parte. (E-1 MTM: 6-7).

Entre las aportaciones de la estancia en el taller de danza, Mónica destaca lo significativo de las presentaciones tanto en el ámbito escolar, como fuera de éste, lo cual le permitió experimentar la danza de forma estética y artística, al acceder a momentos de relajación y disfrute que quedaron impresos en su referencia experiencial, y que se advierten como detonadores para otras posibles incursiones dancísticas con esa misma pauta.

Como parte de las incursiones dancísticas, hay un elemento que es resaltado por las educadoras y que se trata de objetos que tienen mucho que ver con el cambio físico que implica participar en las presentaciones para un público. De manera específica, el vestuario se presenta como un elemento significativo en las experiencias dancísticas, ya que más allá de ser simples

objetos o accesorios, éstos conllevan un significado emotivo y estético, que es evocado desde los inicios de la trayectoria escolar. Mónica describe al respecto:

En primer grado salí con una sombrillita y como era mi primer baile también, para mí era el gusto a lo mejor de traer lo que me compraran, el traje o la vestimenta. Esa vez fue una faldita de crepe rosa y una sombrillita, todo era rosa, y yo tendría como siete años (E-6 MTM: 7).

El poder portar un atuendo y accesorios que cotidianamente no son comunes, aporta a la experiencia dancística una emoción y un gusto especiales, lo cual implica de acuerdo a lo que refiere Mónica, la posibilidad de que dicha experiencia sea significativa y novedosa. En este tenor, Ixtli coincide con Mónica al describir de forma similar, su participación dancística en el primer grado de primaria:

En primero nos pusieron un baile tradicional, teníamos nuestra falda amarilla con florecitas, zapatos negros, camisa blanca con cuello cuadrado, manga corta y bias negro, me acuerdo de los detalles, y una canasta de ixtle en la cabeza. No me acuerdo de donde era, lo que recuerdo es que era muy divertido, que todo el mundo nos aplaudió, que la maestra estaba feliz (E-2 ICG: 10).

El tener tan presentes los detalles de la vestimenta de un baile y las emociones en torno a éste, es lo que resalta como significativo en la experiencia referida por Ixtli, para quien lo trascendente fue lo que sintió ella y lo que sintieron los demás en torno al baile y los elementos físicos requeridos en éste, aunque el significado estético y cultural del baile, se percibe un tanto opacado por las manifestaciones emotivas y el sentido recreativo que se expone.

Mónica hace más evidente la importancia que tiene el vestuario en la experiencia dancística, al reiterarlo como un elemento que influye principalmente por el contenido emotivo que implica, de acuerdo a lo que refiere al participar en una presentación, como parte del taller de danza durante su formación docente:

De la etapa de la Nacional de Educadoras, el baile que más recuerdo fue uno de Veracruz. Creo que ese fue el que más gustó y bueno, aparte porque esa vez mi mamá me compró el traje, y dije “¡ay, mi mamá me lo compró!” Entonces también fue así como que llevaba mi propio traje y los pasos que no me salían, al final ya logré dominarlos. Entonces como que todos esos motivos o todo esto que significa, que encierra este baile, fue lo que me gustó (E-6 MTM: 7).

En el caso anterior, Mónica da a conocer lo importante que para ella resulta portar un traje que le pertenece y que fue adquirido por su mamá especialmente para ella, lo que implica una carga afectiva que sustenta lo significativo de su experiencia positiva al bailar, pero además, es valorado también el dominio de la técnica, como un motivo que favorece el poder disfrutar del baile y el poder hacer referencia a la experiencia dancística como algo que se realiza con gusto.

La vestimenta requerida para concretar la experiencia dancística frente a un público, puede resultar también un factor de inhibición de la experiencia estética, al no ser precisamente algo de uso cotidiano dentro de un determinado contexto social. Mónica comenta al respecto, lo que pasó al pretender incursionar en la danza prehispánica:

Yo estuve en el grupo de danza prehispánica, nada más en el tercer año de secundaria, porque sí me habían hecho la invitación, pero yo como que no me animaba bien, porque decía, “es que no, por el vestuario”. Es que ha sido medio chistoso, me agrada y todo eso, pero a veces de repente, como que me entra un poco de pena o no sé, es como muy chistoso, no sé, no lo puedo entender, porque digo, no es posible que me guste, pero me de pena. Decía, “es que, cómo me voy a vestir así”, porque ya ves que es así, tipo así como faldita y sin zapatos, los cascabeles. Y decía, “ay no ¿sí me veré bien?”, pero ya empezó y dije, “sí, sí me veo bien”, sí muy padre (E-3 MTM: 10).

Mónica entonces, tiene que convencerse a sí misma de que lo importante es lo que ella sienta y piense al danzar, independientemente de lo que los demás opinen. En el proceso que ella expone, el vestuario se presenta más como motivo de conflicto entre algo que a Mónica le atrae, pero a la vez no se atreve a intentar, y este conflicto es el que aplaza su incursión en la danza y la oportunidad de disfrutarla de forma estética y artística.

3.3. Manifestaciones experienciales de la danza y la música en el acontecer de las educadoras

Alrededor de la danza y la música, han sido ya expuestas diversas experiencias de las que cuales dan cuenta las educadoras, y cómo es que factores de distinta índole, han influido en dichas experiencias. No obstante, he considerado preciso dar a conocer ciertos matices que se han distinguido como parte de lo que las educadoras han experimentado musical y dancísticamente a lo largo de su trayectoria de vida, hasta llegar a ser docentes y construir una práctica y estilo particulares.

El hecho de distinguir matices o manifestaciones en particular, en la manera como se han presentado la música y la danza en el acontecer de las educadoras, no quiere decir que se separen unas experiencias de otras estrictamente, por el contrario, muchas veces tales experiencias se implican o remiten unas a otras, sin embargo es necesario el uso de adjetivos interpretativos que faciliten la comprensión de un hecho integral, como lo son las experiencias, al despuntar algunas partes esenciales que las conforman. En este sentido, Dewey argumenta:

Una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, esa comida, esa tempestad, esa ruptura de amistad...Esta unidad no es ni emocional, ni práctica, ni intelectual, porque estos términos denominan distinciones que la reflexión puede hacer dentro de ella. Al discurrir acerca de una experiencia, debemos hacer uso de estos adjetivos de interpretación. Al volver en la mente sobre una experiencia después de que ha sucedido, podemos encontrar que una propiedad más bien que otra fue dominante, de manera que caracteriza la experiencia como un todo (Dewey, 1949:35-36).

La unidad de cada experiencia, es de esta manera, sólo una denominación y no una tipificación precisa, ya que la experiencia misma no es algo estático, sino un proceso complejo por el cual se transita, así que una experiencia que en última forma llega a ser intelectual, cuando ocurrió pudo ser emocional, por ejemplo.

Las propiedades halladas en las experiencias remitidas por las educadoras, conducen a caracterizar las manifestaciones dancísticas y musicales, como experiencias estéticas, cognitivas

y pedagógicas, sin que esto implique una disociación entre tales experiencias, ya que el intelecto, lo estético y lo sensible, más que procesos opuestos, tienden a converger para hacer de la experiencia algo integral. En este sentido, concuerdo con Espinasa al afirmar que “las distinciones entre lo inteligible y lo sensible, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo exterior y lo interior, lo universal y lo particular, ya no existen” (Espinasa, 2004:65). El contacto y la dimensión que plantea el arte, es precisamente lo que viabiliza la interrelación de los procesos mencionados, por lo que es posible la profundidad de un sentimiento reflexionado, de una dimensión estética, en la que no sólo tiene cabida el sentir, sino también la comprensión y el entendimiento. Tal interrelación alcanza asimismo, el mundo de todos los sentidos, “logrando un ‘sentimiento’ que se revela como una vía de conocimiento más amplia y más justa, lo que permite, precisamente, el dialogo interdisciplinario” (Espinasa, 2004: 64).

3.3.1. Momentos privilegiados. La danza y la música como experiencia estética

La dimensión estética en las experiencias dancísticas y musicales, no se restringe sólo a la parte contemplativa de la que puede derivar, ni a la parte emocional que es posible tocar, ya que esto sería sólo un disfrute estético. La experiencia estética es concebida entonces, de manera dinámica, al posibilitar que el sujeto se involucre como espectador y como creador, al objetivar los procesos de contemplación y de experimentación emocional, por medio de su apreciación, gozo y sentimiento.

El hecho de considerar las experiencias estéticas en torno a la danza y la música, como momentos privilegiados, no quiere decir que tales experiencias sean un privilegio exclusivo del ámbito artístico. El sentido del privilegio, se encuentra más en relación a lo ambicionada o anhelada que puede resultar la experiencia estética en cualquier campo y que el llegar a ser objetivada por el sujeto y advertir sus consecuencias como parte de su referencia experiencial, es entonces que constituye un privilegio, el cual en este trabajo, se enfoca a la danza y la música.

Además de considerar cualidades que Eisner (2004) señala como parte de la experiencia estética, tales como la imaginación, la emoción y el placer; se hace necesario también destacar el sentimiento, como primer vínculo con la realidad, como una manera propia de caberse del mundo

y en el mundo, para acceder a procesos de creación y apreciación originales de cada sujeto. De esta manera, de acuerdo con Espinasa, el sentimiento no es entendido como sinónimo de las emociones, sino como “la materia originaria y permanente de la que las emociones no son sino el oleaje superficial. El sentimiento es la relación primordial de la conciencia con el mundo, condición de la posibilidad de todas las reacciones, tanto subjetivas como objetivas” (Espinasa, 2004: 67). Una experiencia estética, podría denominarse entonces también, como el retorno al sentimiento puro.

Es así como Ixtli, halla la reacción sobre su práctica docente y sobre su acontecer actual, de lo experimentado musicalmente en su infancia, cuando su papá le cantaba arrullos y ella empezaba a balbucear y a cantar a la vez. Ixtli reconoce entonces, el arrullo de Brahms, como una melodía que marcó su infancia, y que al escucharla, inmediatamente se remite a esa época, e incluso menciona: “a mi hijo le compré un libro de una luna, que tiene esa melodía”. También habla de una canción, una pirekua llamada “la catarina”, la cual aprendió desde muy chica, y al cantarla, su papá hacía la segunda voz. Dicha canción, aún es interpretada por ella y su papá, ya que es considerada como representativa de la relación entre ellos. Así entonces, Ixtli identifica en las inclinaciones musicales que caracterizan su práctica docente, lo siguiente:

Desde que tengo uso de razón, consideré que los arrullos son sumamente importantes por el nivel afectivo, por el movimiento, por el ritmo, por el contenido, porque con el arrullo se da una manera muy hermosa de relación. Yo a mis alumnos, les canto varios arrullos, y los niños se quedan como extasiados. Entonces, empecé a ver las bondades de cantarles, quizá porque no están muy acostumbrados, se han sorprendido y sentido el afecto por medio de la música (E-5 ICG: 1).

De acuerdo a lo que menciona Ixtli, se reconocen cualidades que hacen del arrullo como género musical específico, un factor que posibilita la relación maestro-alumno, de una manera estética y novedosa. El canto entonces, más allá de presentarse como una herramienta en el proceso educativo, se vuelve parte del estilo de interacción de Ixtli y se conforma como una experiencia que involucra la renovación del sentimiento.

El arte, como toda aventura, implica indagación y satisfacción ante las cualidades exploradas, proceso que Ixtli identifica en varias de sus experiencias, como en el caso de la danza, donde también se refiere a un género en particular que le fue significativo al involucrase de esta manera:

Tomaba clases de danza hindú en los talleres de Coyoacán y eso también me gustó muchísimo, es otra cultura totalmente diferente, me gustó muchísimo estar en ese estilo de danza, para mi es de las más hermosas, por toda la expresividad que hay en los ojos, por al coordinación, es sumamente sensual...no sé, a mi me encanta (E-1 ICG: 7).

Lo expresivo y lo sensorial, se destacan en la experiencia dancística remitida por Ixtli, también como componentes del sentimiento y del sentido estético que hacen de esa práctica algo satisfactorio que Ixtli recupera como parte de su trayectoria. Es preciso por tanto, “recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida” (Dewey, 1949: 11), al regresar y recorrer las experiencias que podrían parecer comunes, para descubrir la cualidad estética que tales experiencias pueden poseer. En el caso de Mónica, las primeras veces que hablaba sobre su participación en bailes escolares, era considerado por ella como algo muy trivial, sin embargo se llegaron a recuperar componentes estéticos importantes, decisivos en su infancia, y a partir de los cuales, empiezan a destacar elementos que se reiteran a lo largo de su trayectoria, como relevantes para que las experiencias dancísticas sean significativas. Al respecto, Mónica hace referencia de manera especial, al baile en el que participó en el primer grado, participación que significa de esta forma:

Si bien me daban nervios, a la vez era como que la adrenalina de que la gente me viera, “véanme que estoy bailando.” A lo mejor, no la mejor bailarina y a lo mejor, ni me aprendía los pasos, no sé, pero era esa necesidad, ese gusto de escuchar la música y de los movimientos, y de estar con mis compañeros y compañeras, yo creo que eso fue lo que me motivaba a participar siempre de manera espontánea: “¡yo quiero bailar!”. Sí disfrutaba eso, me gustaba (E-3 MTM: 2).

La espontaneidad, la necesidad de expresión, la emoción de sentirse observada, la interacción novedosa con los compañeros, resultan elementos que Mónica entonces, reconoce como promotores de satisfacción en esta y en otras experiencias dancísticas en las que ha tenido la

oportunidad de involucrarse a lo largo de su trayectoria. La tendencia satisfactoria, de acuerdo con Dewey, distingue también a una experiencia como estética, al convertir “la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio” (1949:52). Sin embargo, es preciso aclarar que un resultado satisfactorio, no constituye por sí solo una experiencia estética, sino que se vuelve parte importante de ésta, cuando es encauzado por un proceso que involucra oportunidades de expresión, de exploración, de creación y de apreciación, es decir, cuando existe un proceso dinámico que no se limita a la contemplación o a lo emocional, sino que aspira a alcanzar un sentimiento auténtico e innovador, ya sea que el sujeto participe de la experiencia como espectador, como creador o ambos.

Ixtli comparte el efecto satisfactorio de un proceso de creación dancística durante la etapa del bachillerato, en donde los detalles referidos, dan cuenta de lo significativo que resultó la exploración como parte de la experiencia. Ella expresa entonces, lo siguiente:

Hubo una coreografía que montamos entre todo el grupo, que era como un canon de movimiento, con una música moderna. Me resultó bastante agradable el resultado de ver la armonía entre los movimientos y la coordinación. Aparte con personajes muy raros, cada quien creó su personaje, yo tenía una nariz súper puntiaguda de plastilina, con lentes amarillos, polveada de blanco como geisha, con una boquita chiquita roja, con una bata muy pegadita japonesa, con un falda muy pegada rosa mexicano y pantuflas de garras de tigre. Eso fue muy divertido porque aparte surgió de nosotros mismos (E-5 ICG: 4).

Reconocer cualidades en particular, que hacen que una experiencia resulte satisfactoria, el algo que Ixtli logra hacer y comunicar, con lo que deja ver la trascendencia de la experimentación tanto personal como colectiva, en el desarrollo de una experiencia que puede ser caracterizada como creadora y estética. En el plano de espectadora, Ixtli también menciona una experiencia que tiene muy presente, al acudir con su papá a un festival de folklor en el extranjero, del cual destaca lo siguiente:

...Hubo grupos hawaianos, tailandeses, javaneses, japoneses, era una cantidad de zonas impresionante. Desde el vestuario, la actitud, oír el idioma, verlos bailar con pasos tan

diferentes; eran diferentes sus mensajes, aunque muchos tenían que ver con la naturaleza, representaban la pesca o representaban a algún animal, o representaban la lluvia y cosas así. De todas maneras son sumamente diferentes, todas las idiosincrasias. Eso fue sumamente especial, yo creo que me marcó esa experiencia (E-5 ICG: 4-5).

De acuerdo a lo expresado, Ixtli se involucra no como una espectadora pasiva, sino como sujeto capaz de indagar, de sentir, de impresionarse y apropiarse de la experiencia para significarla como parte de su vida. Dewey en este sentido, sostiene que “sólo tiene un rango estético cuando la obra llega a ser la experiencia de un ser humano”. En este caso, la obra dancística, es reconocida como estética por Ixtli, al asumirla como una experiencia única de la que se apropia estéticamente.

3.3.2. Una forma de conocimiento. La danza y la música como experiencia cognitiva

La caracterización cognitiva de las experiencias en torno a la danza y la música, no excluye la parte estética que en éstas se presenta, lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta, de acuerdo con Dewey (1949), “debe llevar una marca estética para ser completa”. Distinguir entonces, el componente cognitivo de las experiencias remitidas, tiene el sentido de valorar el arte, y de manera específica la danza y la música, como una forma de conocimiento.

Las cualidades que distinguen el conocimiento en las prácticas artísticas, se encuentran en relación particular con el reconocimiento de sí mismo, de capacidades y procesos propios, así como de reconocimiento de lo distinto en lo que podría parecer cotidiano, y el desarrollo de la imaginación como un logro cognitivo substancial.

Hacer explícito el elemento inteligente de la experiencia, implica poder pensar y reflexionar sobre la misma y los efectos en nuestro ser y hacer. Pensar es así, una experiencia definitiva, es “el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan” (Dewey, 1995:129). De este modo, pensar nos remite a un proceso, ya que ocurre con referencia a situaciones incompletas, inciertas y complejas, como en el caso del arte, en donde el pensar es un proceso de indagación, de invasión de lo desconocido,

lo que le confiere un carácter de aventura. Un proceso en el que se reconocen cualidades como las mencionadas, es el que expone Ixtli a continuación, como algo acontecido durante su formación en el bachillerato de artes y humanidades:

En el CEDART teníamos un grupo de música mexicana que se llamaba “Caracol de Oro”. Empezamos tocando en el metro y en los camiones para sacar dinero, para los instrumentos que nosotros mismos los hicimos. Los sábados y domingos los empleábamos para hacer nuestros instrumentos, para investigar sobre distintos géneros y tocar. Era muy divertido, fue muy padre esa experiencia, porque nosotros nos juntamos, trabajamos, hicimos nuestros propios instrumentos para hacer un panorama de la música en México. Fue todo un éxito, fue un gran logro desde el proceso, imagínate construir los instrumentos, aprender a tocar cada uno, porque tuvimos que tocar varios instrumentos cada uno (E-4 ICG: 6).

Ixtli destaca entonces, logros obtenidos desde el proceso mismo de investigación y experimentación musical, lo cual fue significativo al tornarse una aventura en la que a la par del pensamiento y la reflexión, existe la emoción y la satisfacción como consecuencia de la experiencia, en la que Ixtli se involucra placenteramente y en la que se reconoce de manera colectiva como creadora.

La emoción, la imaginación y los sentidos, no pueden por tanto, verse excluidos de los procesos de razonamiento, ya que en la vida y en las experiencias, existe incertidumbre, misterio, duda y conocimiento a medias, y ante tal aceptación, es posible “revertir esa experiencia sobre sí misma para hondar e intensificar sus propias cualidades, transformándola en imaginación y en arte” (Dewey, 1949: 32-33).

La búsqueda y el reconocimiento de lo desconocido y de lo diferente en los procesos cotidianos, se ubica también como una experiencia cognitiva del arte, lo cual es referido por Espinasa (2004), como “un modo ‘más bonito` de reconocer lo que ya se conoce y de afirmarse en su condición dada”, por tanto, “si conocer es atrapar en su gama lo distinto, entonces el arte es un tipo de conocimiento privilegiado” (Espinasa, 2004: 63,65). Este conocimiento, es manifestado por Ixtli en relación a su propia persona, es decir, como una forma de

autoconocimiento a partir del proceso experimentado especialmente en los talleres de expresión corporal, durante su formación docente inicial, en los que se propician descubrimientos que repercuten en su vida, de acuerdo a lo que ella expresa:

En la escuela también había talleres optativos, yo escogí en primero acordeón, estuve en el coro de la escuela y en talleres de expresión corporal y creatividad, esos fueron como tres cursos intensivos, salíamos de aquí a las ocho, después de las clases. Fue una experiencia muy importante y que marcó mi vida, por todo este despertar de la sensibilidad, relacionarme, cómo actúa uno y las vivencias que hubo previas, se manejaban mucho las emociones, la historia de vida, las limitantes, el autoconcepto, la búsqueda de caminos para vencer limitantes; por lo menos eso fue para mí, el revisar cuales eran las cosas dolorosas y tratar de asumirlas de una manera más madura, por medio del cuerpo. Conocerme, conocer a otros, encontrar mis posibilidades, mis limitantes y aceptarlas; el encontrar en el movimiento, en la expresión corporal y en la expresión gestual, un medio de comunicación, un lenguaje que permitiera ir más allá del lenguaje oral, por eso para mí el lenguaje corporal juega un papel mucho más importante que el oral, juega un papel primordial, prioritario (E-1 ICG: 7-8).

El haber encontrado una forma diferente de expresión a través del cuerpo, significó para Ixtli un despertar sensible, el acceso a nuevos caminos para conocerse y conocer a los demás, y en donde más allá de los posibles momentos catárticos, se hallan secuelas derivadas del proceso de exploración, las cuales perduran en la vida de Ixtli al proyectar las ventajas de la expresión corporal como algo fundamental en su proceder.

Experiencias como la remitida anteriormente, son valoradas por Eisner (2004) como portadoras de procesos de desarrollo cognitivo, al contribuir en el transcurso de aprender a crearnos a nosotros mismos a través de las artes, a partir de dar importancia de igual manera al ámbito personal y cultural en los procesos de experimentación sensorial, con lo que también se favorece la formación de sujetos, concibiendo la idea de sujeto de acuerdo con Touraine (1997), como la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, en donde el arte representa una vía de acceso a la aprehensión del propio sujeto. Mónica comparte también al respecto, su experiencia en los

talleres de expresión corporal y danza durante su formación docente inicial, de los cuales expone lo siguiente:

Lo que tengo presente, es el taller extracurricular, yo tomé ese taller porque, aunque sí me ha gustado participar en esto del arte y esta cuestión de expresión corporal, pero siempre he tenido de repente un poquito de problema, como un poco de pena por así decirlo. Entonces, el entrar a este taller me dio la oportunidad de ser más yo, como de dejar a un lado todas esas reservas de ser como alejada o apartada. Fue un poco contradictorio porque, si bien el arte te da esa oportunidad de ser tú, de expresar lo que tú quieres, de ser libre; pero en mí había de repente, como cierto choque: sí lo quería, pero a la vez como que decía, “ay no”, como que me daba pena, pero era más mi querer estar frente, participar, que pena. Entonces dije, “bueno esto de la danza me va ciertamente a beneficiar a nivel personal y también en cuanto a mí trabajo”, porque es algo que se requiere para llevar a cabo la docencia (E-1 MTM: 5-6).

Lo que Mónica manifiesta, remite cierta incertidumbre al enfrentarse a un proceso dancístico en el que reconoce por una parte, oportunidades de creación personal y por otra parte, obstáculos personales a vencer. A partir de esta contradicción, surge entonces la posibilidad de un proceso cognitivo en el que Mónica logra reconocer tanto sus debilidades, como las fortalezas que puede brindarle la práctica de la danza a nivel personal y profesional, con lo cual se logra una reflexión sobre sí misma que le permite valorar las ventajas de la danza en su ser y su hacer, y tomar la decisión de dominio de sus propios obstáculos. El efecto de tal experiencia durante su formación docente inicial, no se ve sin embargo, reflejado más allá de la experiencia escolar, ya que Mónica de acuerdo a lo que manifiesta, aún continúa en el proceso de aprender a crearse a sí misma a través del arte, y denota ciertas inseguridades y consideraciones que le han impedido avanzar al respecto:

Lo primero que yo pensé cuando me hicieron la invitación a un grupo de danza, fue: no, porque ellos ya saben más y yo no sé nada. Esa fue mi primera limitante, dije, no porque ellos ya tienen experiencia, van por aquí, van por allá, tienen presentaciones... Y yo, pues estuve en el taller de danza, pero no en el nivel que a lo mejor ya un grupo tiene, que ensaya constantemente. Y ahorita, ¿por qué no entraría a un grupo?... pues yo creo que por desidia, porque realmente no he buscado qué grupo, pero es algo que no

descarto, porque si me gustaría meterme en ese ambiente, pero más bien es desidia, hasta cierto punto, miedo. En primera podría ser como hobby, en segunda también como una parte de desarrollar parte de mí misma, algo que me gustaría explotar, porque no soy una súper bailarina, pero es algo que sí me gustaría pulir e irlo perfeccionando. No seré bailarina internacional ni reconocida, pero algo así como disfrute personal, como goce personal (E-1 MTM: 16-17).

A través de la reflexión y cuestionamiento a sí misma, Mónica logra ubicar el miedo como un inhibidor significativo que limita la práctica de la danza más allá del ámbito escolar. Para Mónica en este caso, la experiencia dancística en la formación docente, no significó el acceso a otros procesos de experimentación y creación artística, por el contrario, dicha experiencia parece haber abierto una brecha entre el ámbito escolar y profesional, por lo que Mónica demerita sus propias capacidades y experiencia, comparándolas con las que supuestamente tiene alguien que asume la danza de manera profesional. El proceso de búsqueda queda entonces abierto, y en él se vislumbra la satisfacción personal, como una prioridad de la que Mónica puede partir hacia nuevas experiencias y conocimientos en torno a la danza.

Como parte de la formación docente continua, existen distintas posibilidades, entre las cuales Ixtli se ha inclinado por opciones de carácter artístico de acuerdo a sus intereses. Ella reconoce aprendizajes significativos en relación a ciertas características de las opciones formativas:

He cursado varios diplomados, uno era de Investigación en Educación Musical, nos dieron ese diplomado en la Nacional de Música y fue muy rico, porque ya en el grupo de músicos, ves como reúnen los datos, los van analizando y qué es lo que sacan después de haber hecho todo ese análisis. El último que tomé, fue el de neurolingüística y aprendizaje acelerado, pero también tenía el nombre de Docencia Efectiva-Docencia Afectiva. De ese aprendí muchas cosas, pero sobre todo a nivel humano, muchos toques de reflexión, de modificación de conductas como persona, y eso me tocó en el nivel personal, todo eso me encantó. Los otros diplomados han sido sobre todo de creatividad, como el de Creatividad para el docente, o el de Pedagogía del Arte en la Educación, que han sido sobre todo espacios para recrearme y divertirme, no tanto adquirir conocimientos, sino yo misma experimentar mi creatividad, darme cuenta de lo que puedo y hasta donde puedo, qué cosas son las que me limitan, me fortalecen, me gustan,

y más bien así disfrutando, porque el de investigación era súper académico, ahí no había nada de disfrute, sino puro estar escuchando datos y los que a mi me han dejado más, son los que tocan mi parte afectiva o mi parte como ser humano (E-4 ICG: 4-5).

Las oportunidades de formación y exploración personal, se muestran como algo valioso no sólo para el desarrollo personal de Ixtli, sino también para el desarrollo de su práctica docente, al tener más experiencias con las cuales fortalecer su intervención. Se destacan lo afectivo, lo humano y la reflexión, como cualidades que hacen que las experiencias formativas sean trascendentes. Estas cualidades implican también procesos cognitivos, sin embargo para Ixtli existe una oposición entre la posibilidad de conocimiento y la diversión o disfrute, al asociar el conocimiento con una actitud pasiva y receptiva, mientras que la diversión y el disfrute se enfocan a la acción y experimentación, por tanto esta consideración se muestra como contradictoria, ya que estas últimas características son inherentes de los procesos de conocimiento.

El arte como conocimiento, refleja perspectivas, experiencias, ideologías y valores de los sujetos; por tanto, percibir y analizar críticamente las maneras en que el arte codifica dichos factores, implica no sólo una experiencia estética, sino también una experiencia cognitiva, como en el caso de Ixtli y su experiencia en el festival internacional de folklor, en donde como espectadora, se admira de lo que reflejan las diferentes culturas a través de la danza y logra interpretar peculiaridades, al comentar sus impresiones: “...*el vestuario, la actitud, oír el idioma, bailar con pasos tan diferentes; eran diferentes sus mensajes, aunque muchos tenían que ver con la naturaleza, representaban la pesca o representaban a algún animal, o representaban la lluvia. Son sumamente diferentes todas las idiosincrasias y eso fue sumamente especial*” (E-5 ICG: 4-5). Esta experiencia es trasladada más adelante, a su propio proceso de experimentación dancística durante su formación docente inicial, respecto a la cual expresa:

Me encantaban las danzas que ponían y los pasos. Fueron pocos productos, pero fue muy satisfactorio poder representar o identificar otras culturas. Para mi era muy importante el poder cambiar de personaje, el pensar que actitud y que vivencia tenía una persona que en realidad en su contexto natural hacía esta danza, y yo un poco tratar de sentir toda esa idiosincrasia, el por qué esos movimientos, el por qué esa danza. Eso me gustó

mucho, fue un poco ir más allá, no solo reproducir el paso, sino la actitud frente a la danza (E-2 ICG: 11-12).

Para Ixtli resulta por tanto significativo, el reconocimiento y las cualidades de la experimentación corporal, al valorar la satisfacción de los procesos por encima de los posibles productos, y en donde la disposición y la capacidad de poner en juego distintas perspectivas, ideologías y valores, se torna un proceso cognitivo que dota de sentido a la experiencia dancística.

3.3.3. Consonancia artístico-educativa. La danza y la música como experiencia pedagógica

El estilo docente que las educadoras desarrollan a través de su práctica, permite estimar la manera en que es transferido el conocimiento artístico en su labor docente, y cómo influyen de manera específica, aquellas experiencias y saberes construidos en torno a los lenguajes dancístico y musical, en la enseñanza artística del nivel preescolar. Es decir, que la mediación de dichos lenguajes artísticos en la práctica docente, los inviste como experiencia pedagógica, en la cual es posible hallar la convergencia de procesos artísticos y educativos.

Es así como, en esta última cualidad de las manifestaciones experienciales de las educadoras, la atención se dirige a las reflexiones que ellas hacen respecto a su ser y hacer docentes, en donde el desarrollo de experiencias pedagógicas en torno a la danza y la música, no se aparta de la posibilidad de experiencias estéticas o cognitivas, sino que más bien este proceso, conduce a un acto de experimentación y conocimiento artístico más integral, en el cual, sentir, pensar y querer, se resuelven en un solo acontecimiento: la práctica docente en el nivel preescolar.

Al hablar de su proceso, las educadoras delinear su práctica y le otorgan características y sentidos particulares, entre los cuales, he querido retomar en primera instancia, una analogía hecha por Ixtli al enunciar lo siguiente:

Te das cuenta que no nada más es que salgas de la escuela y te salen las cosas, tienes que tener un proceso en el que conoces, en el que te vas apropiando, vas entendiendo y va surgiendo un estilo de cómo tú traduces eso. Es como las canciones, las escucho y me

aprendo la letra, pero luego ya le doy una intención que es mía, nada más mía, una personalidad (E-5 ICG: 6, 10).

Así entonces, una canción se vuelve una alegoría de la práctica docente, ya que mientras la canción se escucha y se aprende, en la práctica también se atienden y se adquieren conocimientos, pero en ambas, en la canción y en la práctica, tiene que arribarse a la interpretación, al encontrar una intención personal para dotarles de sentido y apropiarse de ellas, lo que conduce a la construcción de un estilo particular, el cual halla una particular marcha:

Era un poco más autoritaria, quizá por esa inseguridad de no saber bien cómo manejar el yo maestro y el tú alumno. Ahora me siento muy diferente, yo creo que gracias a la madurez, gracias a todo el proceso que he vivido, ahora me siento menos autoritaria, como que me veo más afectiva. Ahora la característica en mi docencia, es que es una docencia afectiva y reflexiva, eso la marca. La relación con mis alumnos ya es mucho más estrecha, más directa, en confianza; trato de no ser muy autoritaria y me ha funcionado, me ha funcionado el afecto, el ser directa y poner ejemplos actuales, el ser dinámica, propositiva y creativa. También para mí el ser creativo es indispensable, y ahora soy mucho más propositiva en cuanto a dinámicas, yo creo que porque ya pasó un tiempo y he mejorado todo mi estilo (E-5 ICG: 6, 10).

En la reflexión anterior, Ixtli advierte cambios positivos que ha experimentado a través de su práctica y que han definido su ser y su hacer como docente. Se reconocen puntos débiles que se han superado como parte del proceso experiencial, sobre todo en lo que respecta a la interacción con los alumnos, en donde Ixtli identifica como una transición significativa, el paso del autoritarismo a la afectividad, característica esta última, que le imprime un sello especial a su estilo de intervención, al ser algo funcional en su práctica, además de la creatividad y la reflexión, como características ya indispensables para Ixtli, en el continuo perfeccionamiento de su estilo.

Mónica concibe también un sentido de cambio en su práctica docente, el cual está en relación a lo dinámica y perfectible que está puede llegar a ser, al reconocerla no como algo acabado, sino como un proceso de construcción en el que ella identifica lo siguiente:

He tenido cambios, sí siento que he cambiado mi forma de ser en el aspecto laboral. Mi práctica docente es de constantes cambios, cambios en el sentido de estar abierta a poder mejorar, a poder reordenar lo que este mal o lo que no me funcione, es en ese sentido. Disfruto mi práctica, en este momento yo disfruto mi práctica, es algo que me agrada hacer, que no lo padezco ni mucho menos. En este momento puedo decir que sí estoy consciente de lo que estoy haciendo, estoy así como que en la plenitud de mi práctica. Yo siempre me he dicho que el día que yo me comporte de manera monótona, ya sin ganas, yo creo que ese día mejor me retiro, ese día digo con permiso, ya no le vería sentido. Entonces en este momento yo si le veo sentido (E-4 MTM: 2,18).

La manera de ser docente cambia, según lo que Mónica percibe respecto a su intervención, por tanto, tampoco se puede hablar de un estilo acabado, sino que éste se transforma de acuerdo a las experiencias y los sentidos que adquiere la práctica. Para Mónica, el poder disfrutar de su práctica, es un logro que le da un sentido de integridad a su ser y hacer docentes, mientras que reconoce que la monotonía, el estancamiento y la apatía, significarían la falta de sentido en su práctica, por lo que preferiría retirarse antes de que el desarrollo de su estilo docente, se quedara estático y carente de satisfacción.

Respecto al conocimiento artístico, las educadoras lo identifican como un factor conveniente en la práctica, lo cual es considerado desde el proceso de formación docente, al referir: *“Esto de la danza me va ciertamente a beneficiar a nivel personal y también en cuanto a mi trabajo, porque es algo que se requiere para llevar a cabo la docencia”* (E-1 MTM: 5-6). De esta manera, Mónica, con la declaración anterior, asiente que el involucrarse experiencialmente en la danza, trae consigo consecuencias positivas para el desarrollo personal y profesional como docente. En tanto, Ixtli también se emociona con la oportunidad de poder incursionar en las áreas artísticas como parte de la formación docente y enuncia entonces:

Desde que leí el plan de estudios dije, “ya quiero que sea tercero”, porque es cuando más actividades artísticas existen. Inmediatamente me llamó la atención, que como parte del currículo había teatro, danza, artes plásticas, cantos y juegos...Y dije, “bueno, ahí es donde más me voy a divertir, donde voy a poder plasmar lo que soy”. Y bueno, las otras materias eran así como de complemento, porque para estar frente a un grupo tienes que tener otros referentes, no nada más el arte (E-1 ICG: 2).

Para Ixtli entonces, la experiencia artística no sólo es un factor favorable en el desarrollo de la docencia, sino que es asumida como conocimiento prioritario y fundamental para ser docente, en relación a otras áreas que son vistas como complementarias. El particular interés que Ixtli manifiesta por las actividades de carácter artístico, se define por las experiencias previas a la formación docente, por lo que al llegar a esta etapa de su trayectoria, dichas actividades son ya un referente significativo de regocijo, emoción y expresión personal.

La búsqueda de cambio y la necesidad de renovación de la práctica, se perciben como motivos primordiales en la decisión de continuar con la formación docente, al ejercer ya como educadoras. Como parte de esta formación continua, sigue presente la indagación respecto a los lenguajes artísticos, por lo cual se ubica una tendencia para experimentar dichos lenguajes, tanto personal como profesionalmente, de acuerdo a la trayectoria previa y a las necesidades propias de la práctica. Mónica entonces, expresa:

Me animé a tomar un diplomado para apropiarme de nuevos conocimientos, de nuevas estrategias. Tenía poco de haber egresado de la escuela y mi interés era conocer cosas nuevas, apropiarme de más elementos. Me di cuenta que finalmente, no todo lo que uno puede adquirir dentro de la formación es suficiente, se necesitan más cosas, más elementos. De ese diplomado, me quedó cimbrado lo relacionado al área de artísticas, lo tomé porque no tengo las suficientes herramientas para abordar este tema, entonces fue para ver que podía rescatar de ahí y aplicarlo. A lo mejor no te puedo decir qué directamente he aplicado de ese diplomado, pero algo que si me quedó muy claro, es que es un área que se debe de trabajar y que debe de estar en la vida del niño, como algo cotidiano. Fue trascendental porque pude reflexionar que de alguna manera es básico esto del arte, más en los niños. Entrar a este diplomado, fue para poderme hacer de herramientas, porque esta carencia la sentía como un obstáculo que me limitaba en cómo poder dar a conocer esto de la música y la danza, la plástica, el teatro. De repente siento que aún todavía sigo teniendo esa limitante, digo, “¡ay! pues quiero hacerlo, pero cómo” y entonces empiezo a buscarle, yo creo que necesitaría tomar otros diez diplomados más para tener más elementos (E-4 MTM: 11, E-5 MTM: 2-4).

De acuerdo a lo que Mónica da a conocer, el enfrentarse a la enseñanza artística en el nivel preescolar, ha representado para ella, el lidiar con ciertas limitaciones y tratar de subsanar carencias arrastradas de su proceso formativo, para lo cual, su estilo de renovación y búsqueda constante, se vuelve un gran impulso. El influjo que ha tenido la experiencia del diplomado que ella refiere, aún no puede determinarse como parte de la enseñanza artística en su práctica, sin embargo, puede destacarse el proceso de reflexión respecto al por qué y al cómo de dicha enseñanza, la cual se reconoce como algo básico y cotidiano en la educación preescolar.

La característica reflexiva, distingue la práctica docente de Mónica, por lo que llega a cuestionarse respecto a su intervención, y a plantearse ella misma alternativas y retos para el desarrollo de experiencias estéticas y artísticas en el nivel preescolar, a través de su práctica:

Yo creo que más que nada, es despertar esta parte de la expresión, primeramente en mi a nivel personal, a lo mejor recurrir a más actividades que tengan que ver con el arte, sensibilizarme primero yo, para posteriormente dárselo a los niños; tomar cursos o talleres, pero ya externo, muy independiente de lo que es la escuela. Uno como docente, tiene que buscar esas herramientas fuera de, porque en la institución es muy remoto que se pueda dar, más en esta área del arte, yo siento que es un área que está de repente medio olvidada, desde el nivel directivo en preescolar y pues, uno también le sigue ahí como docente. Entonces es cuestión de uno buscarlo, pero ya por iniciativa propia, tiene que ser externo (E-5 MTM: 4-5, E-4 MTM: 13).

El conocimiento artístico en los procesos educativos, tiene que surgir por tanto, de la sensibilización y las experiencias propias del docente, de acuerdo a lo que Mónica manifiesta, lo cual es necesario desarrollar de manera particular, ya que las oportunidades ofrecidas institucionalmente, no son muy alentadoras para que las educadoras en este caso, cuenten con los medios suficientes que les permitan trabajar con los lenguajes artísticos, así que Mónica deja ver dos opciones, una es continuar como docente el esquema de las autoridades, que dejan el conocimiento artístico de lado, y otra sería, buscar por iniciativa e interés propio, las experiencias necesarias para incidir estética y artísticamente en el proceso educativo.

Al continuar la reflexión acerca de la enseñanza artística en preescolar, Mónica cuestiona su propia práctica y se encuentra con insuficiencias y limitantes a superar. Ante este reto, prevalece una actitud de disposición por parte de Mónica, quien al reconocer cierta privación de saberes y experiencias artísticas en su práctica, manifiesta intenciones de superar tal situación, al expresarse de esta manera:

La verdad, sí he de confesar que no me enfoqué a esta parte, entonces este año sí es uno de mis principales objetivos, ahorita está el área artística dentro de mis prioridades, porque he observado que los niños en esta área están muy bajitos, y no puedo pedir que se expresen, cuando no es algo que tienen ellos, que se haya fomentado. Entonces, a mí me gustaría abordar lo de artísticas, dentro de mis planes y mi trabajo. El área musical es algo que sí se trabaja durante el ciclo escolar, porque tenemos a la maestra de enseñanza musical.

El año pasado nunca hice, ni propicié, ni creé estrategias para abordar este aspecto, entonces este año que inició dije, “no, ahora sí tengo que darle un giro”, porque finalmente en preescolar, con las competencias y los campos formativos que son seis y a los seis hay que darles la importancia necesaria, y en esos seis viene uno, que es el que nunca han dejado, a pesar de la reforma curricular, pues siguen insistiendo en lo que es el arte, los lenguajes de música, teatro, danza y, entonces sí, este año es uno de mis objetivos, trabajar este aspecto y a ver que tal (E-4 MTM: 12-13, E-3 MTM: 6-7).

A través de los comentarios de Mónica, se denotan sentidos en torno a la inclusión del conocimiento artístico en la educación preescolar, y se ubica primeramente, el fomento del área artística para cubrir las necesidades de expresión de los niños. Por otra parte, también prevalece el sentido oficial del conocimiento artístico, al considerarlo como un aspecto que debe abordarse, porque forma parte del currículo, sin embargo, Mónica vislumbra un sentido de innovación en la práctica, a partir de resolverse a abordar dicho aspecto, como algo prioritario, pretensión que llega asumirse como un riesgo, como una aventura.

La música, es mencionada como un lenguaje más cotidiano en el jardín de niños, debido a la presencia de un docente específico para la enseñanza musical, sin embargo, estos beneficios no son garantía de una mejor calidad de las experiencias musicales, ya que finalmente es la

educadora, quien se hace responsable de las actividades musicales y de ella depende en gran medida, el por qué y el cómo de la inclusión de los lenguajes artísticos. Mónica reflexiona en torno al manejo de la música a través de su práctica cotidiana, y menciona:

Cuando estamos trabajando pongo algún CD, para relajarnos, para tranquilizar y ambientar el espacio, es dependiendo también de el estado de ánimo. Por lo regular, cuando estamos en el salón realizando una actividad, trato de ambientar este espacio con algún tipo de música. De repente ellos me traen sus discos, “maestra traje el disco de RBD”, y sí les doy la oportunidad, pero además que escuchen otro tipo de música, que no sea simplemente la que todos podemos escuchar en casa o en el micro. A lo mejor no le he dado el peso como de algo primordial dentro de las actividades, también reconozco que la danza y la música es algo que a lo mejor he dejado un poquito. La música, tiene que rescatarse más con los chiquitos, de otra manera a lo mejor, porque yo les pongo música, pero a lo mejor no es la única forma de llevar a cabo esa parte musical, hay otras maneras de abordarla, pero creo que ha sido la única forma en que yo he tratado de acercarlos a la música (E-6 MTM: 1-2, 8-9).

El lugar de la música en la práctica de Mónica, aunque se presenta como cotidiano, se torna algo secundario, ya que como ella indica, se queda en un nivel de ambientación, en donde a pesar de favorecerse una audición musical diversa, no se refieren procesos de apreciación y reflexión. La intención de Mónica al incluir la música en su práctica, es de respeto a los referentes musicales de los niños y poder ampliar dichos referentes, pero ella misma reconoce que su perspectiva en cuanto a las experiencias musicales, ha sido un tanto limitada, ya que no ha accedido a más posibilidades musicales en la educación preescolar, sin embargo, al referirse a su experiencia en la actividad de ritmos, cantos y juegos, puede distinguirse un proceso de mejora en su práctica, lo que deriva en una mayor conciencia artística y educativa de la enseñanza musical:

Ritmos, cantos y juegos, es una actividad que he tratado de ir mejorando, siento que en los años que he tenido trabajando, me he desenvuelto más. Al principio no era mucho mi fuerte, pero la maestra que nos apoya en el jardín, nos da sugerencias, nos dice cómo, y eso me ha ayudado a que ya no le tenga miedo, definitivamente lo disfruto ya. Cuando entro a clase con la maestra Lulú, entro bien con mis niños, planeamos la clase y ella me apoya, entro tranquila, a gusto, ya no padezco, definitivamente no. Disfruto mucho ya la

clase y no tanto como obligación, no, ya me gusta esta actividad con los niños (E 1 MTM: 11, 13-14).

La influencia de las experiencias musicales de Mónica, se transfiere en su práctica, al enfrentar la enseñanza musical con temor e inseguridad, lo cual ha ido superando hasta poder planear y llevar a cabo actividades musicales, no sólo para cubrir un requisito, sino por el gusto y el placer de experimentar el lenguaje musical. En dicho proceso, la interacción con la maestra de enseñanza musical, se presenta como algo significativo, al destacar el apoyo, la confianza, el trabajo colaborativo y el acompañamiento de esta figura docente, en la exploración musical y el cambio de las perspectivas musicales en la práctica de Mónica.

La confianza que las educadoras adquieren a lo largo de su trayectoria de vida, con respecto a sus capacidades y experiencias dancísticas y musicales, influye en el planteamiento y desarrollo de procesos de enseñanza artística en el nivel preescolar, así que mientras Mónica hace manifiesta la inseguridad con la que ha tenido que enfrentarse en la inclusión de los lenguajes artísticos en su práctica; Ixtli, por su parte, reconoce que para ella la presencia de propuestas musicales y dancísticas en su práctica, ha sido constante y accesible, ya que sus experiencias y saberes, influyen en la convicción con la que ella transfiere el conocimiento artístico:

Siempre trato de usar algunas actividades musicales, no solo canciones, sino rimas, adivinanzas, cuentos, poesía y todo lo que va inmerso. Hice varios proyectos que tenían que ver con música y con danza, muchas propuestas eran basadas en la música y en la danza, incluso para los eventos que hacíamos en común todo el jardín de niños, por ejemplo, fue muy rico el que las maestras también participamos con una danza, una danza prehispánica. En otra ocasión hice un proyecto sobre la danza y la música en México, en la que mis niños presentaron una danza de Tixla y la danza de los viejitos, entonces por equipos ellos fueron haciendo su vestuario o algunos detalles para bailar, y lo presentaron a los padres de familia y a los compañeros, y fue una experiencia muy rica para ellos, para mi también y para los padres, los padres quedaron fascinados (E-3 ICG: 5-6).

Resulta significativo entonces, que al pretender propiciar experiencias enriquecedoras en torno a la danza y la música, Ixtli destaca el desarrollo de procesos y la participación activa de las educadoras, sin embargo, los resultados no se dejan de lado, sino que también se muestran como una parte fundamental de las propuestas dancísticas y musicales en el jardín de niños, en donde es importante satisfacer a un público, en este caso, representado principalmente por los padres. Para Mónica, esta parte también está presente y la refiere así:

Les pusimos un bailable, a los niños y lo presentamos. Fue algo que me quedó como muy grato con los niños, porque esa vez todos los papás vinieron a ver bailar al niño...ahorita me vino a la mente, lo que en algún momento dije, que preparas algo para presentar, el famoso bailable para presentarlo, algo como requisito, pero en la tarde el taller dura quince días y en ese momento hay que estarlo trabajando. (E-4 MTM: 16-17).

De la misma manera como a Mónica, en su experiencia como alumna, le resultaba emocionante y satisfactorio, el que su mamá pudiera verla bailar; ahora como docente, también la satisfacción esta en función de que los padres puedan ver a sus hijos bailar, es decir, que la intención de la enseñanza dancística se centra en el resultado, situación que es identificada por Mónica, al reconocer que la posibilidad de desarrollar procesos, queda inhibida cuando la experiencia dancística se limita a cubrir un requisito, debido a las condiciones institucionales y metodológicas.

En la trayectoria de Mónica, las experiencias dancísticas han sido más satisfactorias que las musicales, por tanto, en su práctica docente se ve reflejado en mayor medida, el interés y el gusto por la enseñanza dancística, ya que mientras la enseñanza musical ha transitado del temor y la inseguridad, al agrado y la experimentación; la enseñanza dancística parte del disfrute personal de Mónica, lo cual motiva la búsqueda de procesos artísticos y educativos, orientados a una experiencia pedagógica integral, según las consecuencias que ella advierte en su acontecer como educadora, frente al reto de la experimentación dancística en el nivel preescolar:

La danza es algo que yo disfruto y que tendría que hacer que mis niños también pudieran ver eso en mí, que yo lo pudiera proyectar eso a ellos. En las clases trato de sí ser más así, de utilizar un poco más mi expresión, a lo mejor no lo he hecho en su totalidad,

habría que modificar algunas cosas, pero siempre teniendo presente que lo que yo no quiero, lo que a mí no me gusta, pues más en los niños, entonces sí trato de hacer con los niños esas actividades, pero sí podría, yo creo que sí tendría que modificar algunas cosas.

Trabajar en esto de la expresión, no te voy a negar que sí me causo un poquito de conflicto: “cómo le voy a hacer, me voy a salir o no, cómo van a reaccionar los niños, estará bien, será ahorita el tiempo o me espero”, fueron muchas preguntas, pero dije, “no, es que tengo que hacerlo, finalmente hay que experimentarle y llevarlo a cabo”, y así lo planteé, entonces armamos lo de la danza africana y sí me agradó, concluí y evalué dentro del proyecto y bueno, con esto me he dado cuenta que es el inicio, que no es algo que se concluya con un solo proyecto, ni decir, el lunes ya lo llevé a cabo, ya trabajé el campo de la expresión artística y ya no lo voy a ver más. Más bien es algo que hay que estar trabajando con los chiquitos y sobre todo ver la respuesta de ellos, ver el interés que tienen. Este proyecto es algo que ellos disfrutaron, de ahí me motivé yo y me dieron ganas de seguirlo trabajando, ya como una actividad permanente de expresión, la música y todo esto que abarca esto de artísticas (E-6 MTM: 12, E-3 MTM: 13-14, E-1 MTM: 10-11).

La característica reflexiva, como parte del estilo docente de Mónica, se presenta como un factor de innovación y modificación de su práctica, y es entonces que ante el conflicto del cómo, el cuándo y el para qué de la enseñanza dancística, ella resuelve que es a través de la experimentación, como se puede arribar al conocimiento artístico, priorizando los procesos y el disfrute de manera continua, por encima de los resultados. La realización de proyectos esporádicos, pierde relevancia y lo que se torna entonces significativo, es el seguimiento permanente de los lenguajes artísticos, como efecto de la experiencia pedagógica desarrollada en torno a la danza.

Mónica también identifica una proyección hacia los niños, de lo que ella como educadora piensa y siente, es decir, que su postura frente al conocimiento artístico, influye en cómo éste es transferido a través de su práctica. Sí existe rechazo, disgusto, angustia o temor, ante cierto lenguaje artístico por parte de la educadora, entonces el acercamiento de los niños al arte, tendrá las mismas características, o incluso, las experiencias al respecto queden inhibidas. Por el contrario, cuando la educadora disfruta los lenguajes artísticos o de algún lenguaje artístico en

particular, como en el caso de Mónica ante la danza, tal actitud se manifiesta y, de acuerdo con Mónica, tendría que propagarse hacia los niños de una manera más conciente en los procesos de interacción orientados a la enseñanza artística en el nivel preescolar.

Para Ixtli, las características y condiciones docentes, también son aspectos fundamentales en la construcción de su práctica, respecto al conocimiento artístico, y es entonces que la trascendencia de su hacer y su ser en los niños preescolares, se presenta como una aspiración expresada de la siguiente manera:

Mi intención es poder plasmar un poco mi personalidad, mis deseos, mis facilidades, mis capacidades; plasmarlas en los niños, que los niños se incentivarán por mi estilo docente justamente. El darle un toque diferente, más creativo, más lleno de arte, para que pudiera enriquecer la vida de niños preescolares... el dejar una semilla en los pequeños (E-1 ICG: 2).

El estilo docente, es reconocido por Ixtli, como un promotor de las cualidades y actitudes de la educadora, en los niños. Ella asume su estilo con seguridad y confianza en sus capacidades y su experiencia, además de destacar en dicho estilo, la presencia de la creatividad y el arte, como elementos favorecedores de experiencias significativas en los niños, lo que puede marcar una diferencia con respecto a un estilo carente del elemento artístico. Así entonces, la semilla que la educadora deja en los niños, de acuerdo a la analogía hecha por Ixtli, se refiere a los procesos fomentados por la educadora a través del arte, con la intención de que a partir de éstos, florezcan experiencias integrales de conocimiento, en las que se halle una consonancia estética, cognitiva y pedagógica.

El arte requiere tener bien despiertas facultades interiores, como la inteligencia, la imaginación y, sobretodo, los sentimientos; por ello la presencia de la danza y la música en la educación preescolar, demanda educadoras que reflexionen y renueven de manera constante, dichas facultades y en consecuencia, su estilo y práctica docente. “De nada sirve el movimiento exterior cuando el mundo interno permanece inmóvil, necesitamos renovar nuestros sentimientos y el encargado de hacerlo es el arte” (Espinasa, 2004:66). El contacto de las educadoras con el arte, representa entonces, la posibilidad de activar su mundo interno como factor de cambio en la

enseñanza artística, al ser también acompañantes y guías de los niños en su viaje interior, lo cual puede resultar incluso más significativo que los cambios curriculares y los recursos materiales con los que se cuenten.

El poder identificar las consecuencias de lo experimentado a lo largo de la trayectoria de vida, es también un factor de movilidad en la práctica, ya que al comprender de qué y cómo se ha constituido el estilo docente, emergen motivos e intenciones respecto a la mediación, en este caso, del conocimiento artístico, lo cual implica la oportunidad de valorar los saberes y experiencias que se asumen y que se transfieren. Ixtli, comparte de este modo sus reflexiones:

No tengo ningún método ni técnica en especial, yo creo que lo que yo hago es una mezcla de lo que observé, de lo que relaciono que es mejor según yo, es un constante experimentar de qué funciona y qué no, qué impacta, cómo impacta, cómo no impacta. El estilo docente, yo digo que tiene mucho que ver con la forma en que te enseñan a comunicarte y a aceptarte. En mí por ejemplo, las actividades musicales y dancísticas han estado siempre permeando la afectividad, la relación y el lenguaje entre mi familia y yo, entonces eso pues, fue muy natural, muy fácil manifestarlo ya con mis alumnos, y ese gusto que yo tuve de niña, por tener todo ese abanico de experiencias, es el que a mí me ha interesado plasmar en los chicos (E-1 ICG: 9, E-5 ICG: 10).

El estilo docente entonces, va más allá de un método o técnica específica a seguir, ya que más bien se presenta como una conjunción del ser y el hacer docentes, relación en la que intervienen de manera diversa sentimientos, experiencias y conocimientos. Ante esta complejidad, el estilo docente se torna un proceso de experimentación continua a través de la práctica, y si este proceso es infiltrado por el arte, las oportunidades de interacción afectiva, autoconocimiento y renovación, pueden ser mayores. Para Ixtli, la experimentación dancística y musical ha sido una influencia constante en su trayectoria, desde su ámbito familiar, por lo que para ella, dicha experimentación significa un proceso natural en su práctica, y la oportunidad de compartir y suscitar en los niños, las experiencias y satisfacciones de las que ella ha sido partícipe. De esta manera, la danza y la música se manifiestan entonces, como una experiencia pedagógica en la que a través de la práctica docente, los procesos educativos y artísticos convergen armónicamente en la interacción maestro-alumno, así como en la enseñanza artística preescolar, la cual incluye

también experiencias estéticas y cognitivas, al proyectarse como un acto de conocimiento integral.

REFLEXIONES FINALES

*Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca,
sí aprendemos la narrativa a través de la vida,
o la vida a través de las narraciones:
probablemente las dos cosas*

Bruner

Este trabajo ha sido causa de transformaciones en mi desarrollo personal y profesional. Mi forma de ver y vivir la práctica docente y los lenguajes artísticos, ha sido trastocada por este proceso investigativo en donde la construcción de significados, me ha permitido aventurarme a una intervención pedagógica más propositiva, en relación a las alternativas artísticas y estéticas en el acontecer educativo.

No es fácil dar por concluido un trabajo como este, en el que a la par de los hallazgos acaecidos a través del proceso interpretativo, han surgido nuevas inquietudes y expectativas, por lo que he considerado más preciso, exponer algunas reflexiones finales a manera de cierre, en las cuales pretendí reflejar tanto el sentido y alcance de la investigación, como aquellos asuntos que se presentan como pendientes para futuros procesos.

Plantearme como objetivos generales, el dar cuenta de vínculos y experiencias de las educadoras en torno a la danza y la música, así como la comprensión de la realidad social en la que las educadoras han construido saberes en torno a dichos lenguajes artísticos, implicó la posibilidad de construir una estrategia metodológica que me permitiera involucrarme de manera muy cercana con las educadoras sujetos de estudio. Este proceso, resultó también conveniente para abordar tanto el ámbito educativo, como el artístico, de una manera convergente y equilibrada a lo largo del trabajo. Fue así como la opción de una perspectiva etnosociológica, me permitió el encuentro con el relato de vida, como un recurso particularmente eficaz, a través del cual pude valorar la información oral y encauzarla hacia el logro de los objetivos propuestos. El enfoque narrativo, fue fundamental en la identificación y construcción de significados implícitos en las trayectorias recopiladas, ya que posibilitó la comprensión de realidades sociales generadas desde la referencia experiencial de las educadoras como sujetos socio-históricos.

Al terminar el tercer capítulo, estimé que de alguna manera, se habían desarrollado ya ciertas conclusiones y que las cuestiones que me planteé al iniciar el proceso de investigación, estaban ya dilucidadas a través de las reflexiones e interpretaciones desplegadas. No obstante, conviene puntualizar y manifestar algunos aspectos concernientes a los supuestos y motivos que guiaron el curso de la investigación:

-El contacto con experiencias dancísticas y musicales, como parte de la trayectoria personal y profesional de las educadoras, influye en el desarrollo de un estilo docente en el nivel preescolar de manera variable. Valorar la influencia de tales experiencias, para tomar decisiones respecto a la práctica, es factible a partir de la aprehensión del estilo docente por parte de cada educadora, en donde el trabajo autobiográfico resultó significativo al permitir una comprensión del trabajo en el aula. Mientras que el trabajo narrativo, al facilitar el desarrollo de una autointerpretación de la propia práctica docente, genera que ésta pueda tornarse inteligible y portadora de significados. Lo anterior, permite distinguir dos niveles de reflexión e interpretación, uno en relación a los significados explícitos en la autobiografía y otro en lo que respecta a la reconstrucción de significados en el proceso de narrarse a sí mismo.

-La cantidad y calidad de las experiencias dancísticas y musicales vividas desde temprana edad, de acuerdo a lo reportado en este estudio, no son del todo determinantes en el estilo docente, ya que durante el resto de su trayectoria, las educadoras pueden encontrar influencias de mayor trascendencia, es decir, que en la infancia pueden germinarse muchas pasiones y predilecciones, pero no establece necesariamente un destino.

-Una multiplicidad de prácticas musicales y dancísticas, puede implicar un riesgo de acumulación de percepciones, en donde los posibles efectos estéticos y artísticos queden difuminados y sin advertirse las consecuencias en la sensibilidad y el desarrollo tanto personal como profesional, es decir, que se inhibe la posibilidad de asumir la danza y la música como una verdadera experiencia.

-El entorno lúdico es un elemento que vale la pena destacar como promotor de la imaginación, la creatividad, el regocijo y el disfrute, cualidades que forman parte de las experiencias caracterizadas como estéticas, y que las educadoras exaltan tanto en su trayectoria personal, como profesional.

-La posibilidad de experiencias estéticas y artísticas, puede ser mayor cuando se está en un ambiente afectivo constante y cuando la interacción con otros es enriquecedora en cuanto al reconocimiento de cualidades y capacidades. Esto impulsa la participación en procesos donde es posible experimentar a través de la emoción, la espontaneidad y el disfrute, como en el caso de los lenguajes artísticos. Las expectativas personales por tanto, mantienen una estrecha relación con expectativas familiares y sociales.

-La manera de ser docente cambia, por lo que no puede hablarse de un estilo acabado en cada educadora. El estilo se transforma de acuerdo a las experiencias y los sentidos que adquiere la práctica, sin embargo, se presenta una coincidencia en proyectar las ventajas de la danza y la música como algo fundamental en el proceder educativo, siempre y cuando las educadoras lo hayan experimentado previamente en su trayectoria como un despertar sensible, como un acceso al autoconocimiento y al conocimiento de los demás, más allá de los posibles momentos catárticos. Es así que una referencia experiencial estético-artística configurada de manera significativa, durante la trayectoria de vida, guarda relación con la construcción de un estilo docente diferente.

-A través del estilo docente, la educadora refleja cualidades y actitudes hacia los niños, por ello la construcción de un estilo docente frente al desarrollo de experiencias estéticas y artísticas, demanda que las educadoras reflexionen y renueven de manera constante, facultades, como la inteligencia, la imaginación y, sobretodo, los sentimientos; lo que en consecuencia transformará también la práctica docente. Así, la innovación de dichas facultades, puede resultar incluso más significativo que los cambios curriculares y los recursos materiales con los que se cuenten.

-En la manera como es transferido el conocimiento artístico por parte de las educadoras en su práctica docente, se llegan a reconocer muchas veces, prácticas artísticas estereotipadas, por lo

que una visión renovada y fundamentada en la experiencia de las educadoras respecto a las artes, puede contribuir al desarrollo de una auténtica educación artística en el nivel preescolar, en donde la sensibilización, la expresión y la actividad estética sean una constante en las interacciones y en la práctica cotidiana.

-El fomento de la apreciación y expresión artísticas en los niños, desde el nivel preescolar, puede presentarse como una experiencia significativa, en la medida en que este aspecto sea planteado y priorizado, primeramente en las educadoras desde su proceso formativo.

-Proponer e implementar prácticas alternativas a las ya institucionalizadas y sedimentadas, es un hecho esencial para la inclusión del conocimiento artístico como parte de una verdadera educación integral que incluya procesos sensoriales, cognitivos, emocionales y creativos de manera equilibrada. Dichas prácticas, pueden apuntar hacia la interdisciplinariedad entre diversas clases de conocimiento, incluido el artístico y su contribución a la experiencia y al saber humano.

-El espacio de cantos y juegos en los jardines de niños, no es lo suficientemente valorado como una alternativa trascendente de experimentación musical y dancística, por lo que para su aprovechamiento en el desarrollo de experiencias estéticas y artísticas con los niños del nivel preescolar, es importante resaltar y comprender aspectos relevantes de la trayectoria personal y profesional, que inciden en la conformación del estilo docente de las educadoras. En el caso de este estudio, es posible destacar aspectos como los siguientes:

- La repercusión del enfoque artístico en los distintos ámbitos escolares, que hace de la experiencia musical y dancística algo rutinario y obligatorio, o por el contrario, un proceso placentero y disfrutable.
- Las experiencias extraescolares significadas como positivas al involucrarse en ellas voluntariamente, o como una saturación de actividades carentes de sentido.
- La experiencia estética propiciada desde el hogar, que influye en la apropiación de los gustos y del acervo musical y dancístico, mismo que se ve reflejado en la mediación del conocimiento artístico por parte de las educadoras.

- El reconocimiento del entorno lúdico en el que se han visto involucradas las educadoras, como promotor de experiencias estéticas y que por tanto, transfieren en su práctica docente.
- El valorar de forma positiva, el reconocimiento de capacidades musicales y dancísticas por parte de otros, sitúa a las propias educadoras como sujetos clave en la valoración de estas mismas capacidades en los niños, lo que se refleja en una figura docente cercana al alumno y que procura cualidades como la pasión, el placer y el gusto en torno al conocimiento artístico, más allá del requisito escolar.
- Las experiencias de presentarse frente a un público, así como de portar cierta vestimenta y accesorios especiales, al influir de manera emocional y estética en la trayectoria de las educadoras, se torna un aspecto trascendente en el desarrollo de experiencias dancísticas y musicales.
- El experimentar procesos de creación colectiva en torno a la danza y la música, como una aventura placentera, se refleja en una práctica docente en la que las educadoras, valoran la espontaneidad, la necesidad de expresión y la interacción entre compañeros, al pretender desarrollar experiencias estéticas y artísticas.
- El reconocimiento de obstáculos personales a vencer, así como el ubicar elementos inhibidores a lo largo de la trayectoria de vida, por parte de las educadoras, implica transitar de una enseñanza artística enfrentada con temor e inseguridad, a una práctica docente en la que se disfruta el abordar el conocimiento artístico con un sentido de renovación y búsqueda constante.
- El sentido humano, afectivo y reflexivo, valorado como una cualidad relevante en las experiencias formativas, se ve transferido en la construcción de un estilo docente por parte de las educadoras, al proyectar una enseñanza estética y artística de manera integral.

Superar lo tradicional y rutinario con que muchas veces se llevan a cabo las actividades de cantos y juegos, supondría entonces la posibilidad de una actividad artística interdisciplinaria e integradora. La trascendencia de las diferentes propuestas en el espacio de cantos y juegos, así como de las interacciones entre las educadoras y los docentes de enseñanza musical en los jardines de niños, se presenta como motivo de próximas investigaciones.

-La inclusión del conocimiento artístico en la educación preescolar, es considerado por las educadoras, como un aspecto que permite cubrir las necesidades de expresión de los niños, y por otro lado, prevalece también el factor oficial al formar parte del currículo, sin embargo, al ser retomado como algo prioritario en la práctica docente, el conocimiento artístico adquiere un sentido de innovación, que llega a asumirse incluso como un riesgo o una aventura.

-La confianza que las educadoras adquieren a lo largo de su trayectoria de vida, con respecto a sus capacidades y experiencias dancísticas y musicales, es una cualidad que influye en la convicción con la que ellas transfieren el conocimiento artístico en su práctica docente. Así que lo que las educadoras piensan, sienten y manifiestan ante cierto lenguaje artístico, será proyectado hacia los niños de igual manera.

-Los saberes construidos en torno a los lenguajes dancístico y musical por parte de las educadoras, influyen de manera fundamental en el planteamiento y desarrollo de procesos de enseñanza artística en el nivel preescolar, por lo que considero pertinente el trabajo de las educadoras desde sí mismas, es decir, su participación en experiencias y procesos estéticos y artísticos que les permitan un reconocimiento de manera constante, para poder enriquecer con su experiencia personal, la experiencia de la práctica educativa en el nivel preescolar. La posibilidad de espacios en los que las educadoras pudieran tomar distancia de su práctica, para reflexionar sobre sus propias experiencias, sería así mismo, una alternativa en la transformación de la enseñanza artística.

-Destacar el valor de la experiencia, como fundamental en los procesos educativos y artísticos, ha resultado esencial para vislumbrar una propuesta pedagógica integral en la que sea factible experimentar lo estético en contextos de trabajo intelectual y artístico, como una fuente de placer y de procesos de desarrollo humano.

-Tanto la educación preescolar, como la actividad artística, comparten condiciones de oportunidad que deben ser valoradas y aprovechadas para incidir pedagógica y estéticamente, de manera flexible, al poner en práctica procesos de indagación y capacidades como la imaginación,

la exploración de emociones y la improvisación de las educadoras, en el sentido de experimentación constante.

-Los espacios curriculares y extracurriculares, representan diferencias importantes en cuanto a las experiencias dancísticas y musicales de las educadoras durante su trayectoria escolar, por lo que las oportunidades de participar en espacios de carácter extracurricular, representan mayor libertad y posibilidades de apropiación de experiencias, de exploración y desarrollo de capacidades. Las actividades extracurriculares, se manifiestan también como necesarias para el equilibrio del proceso escolar mismo, al identificarse como experiencias en las que se participa sin condicionamientos o coacción alguna, y en las que se encuentra un fin en el propio proceso y no en resultados cuantitativos.

-Desde el mismo contexto escolar, los docentes pueden ser importantes promotores de experiencias de carácter extracurricular y extraescolar en torno a las actividades artísticas, ya que si el docente disfruta lo que hace, identifica y confía en las capacidades de los alumnos, entonces podrá generar en ellos un interés por incursionar más allá del contexto escolar y por aventurarse a la exploración de lenguajes artísticos, al ser considerados éstos como algo cercano y no como algo accesible para algunos cuantos privilegiados.

-En lo que se refiere al trabajo con los niños, la modalidad de talleres, puede ser una metodología favorable para el desarrollo de procesos de enseñanza artística en el nivel preescolar, principalmente en los jardines de niños con servicio mixto, sin embargo, esta opción enfrenta aún graves carencias debido a la falta de formación del personal docente al respecto y a una inadecuada organización, lo que reduce las ocasiones para suscitar experiencias estéticas y artísticas en la educación preescolar. Indagar de manera más amplia en torno a la propuestas de talleres, como una iniciativa para la enseñanza artística en el nivel preescolar, se muestra como una inquietud factible de ser desarrollada a partir de este estudio, en donde la reflexión sobre la construcción del estilo docente de las educadoras, permite vislumbrar herramientas para la didáctica de la música y la danza en el nivel preescolar.

-Enfrentarse a la enseñanza artística en el nivel preescolar, representa para las educadoras, el lidiar con ciertas limitaciones arrastradas de su proceso formativo y/o con obstáculos institucionales y normativos, por lo que la construcción de un estilo docente al respecto, es resultado en gran medida, de un sentido de renovación y búsqueda constante de experiencias formativas por las propias educadoras, ya que de acuerdo a este estudio, las oportunidades ofrecidas institucionalmente en cuanto al conocimiento artístico, no son muy alentadoras para que se cuenten con los medios suficientes que permitan trabajar con los lenguajes artísticos en el nivel preescolar.

-Los cambios desde la política oficial y de carácter institucional o tecnológico, son casi siempre superficiales, en comparación con los cambios se dan desde la práctica, por lo que sitúo la figura del docente como el sujeto social que mejor puede protagonizar la posibilidad de un cambio exitoso en el contexto escolar. Valoro entonces, de una manera positiva el acercamiento a la práctica docente, el cual fue posible en este trabajo a partir de la experiencia y los saberes de las educadoras, recopilados a través de sus relatos, de los cuales se tomó en cuenta no sólo las recurrencias y estereotipos, sino también la movilidad y la historicidad que construyen como docentes y sujetos sociales particulares.

-Colocar al sujeto como el eje para debatir aspectos tanto artísticos como educativos, y destacar la experiencia como fuente de conocimientos y significados, fue trascendente al estar convencida de que la aprehensión del propio sujeto, se da a partir de la reflexión sobre su propio acontecer, en donde el arte representa una vía de acceso a dicha reflexión, al prestar igual importancia al ámbito personal y cultural en los procesos de experimentación estética y cognitiva. El estilo docente de las educadoras, se torna así, como un proceso de experimentación continua a través de la práctica, proceso que infiltrado por el arte, puede brindar mayores oportunidades de interacción afectiva, autoconocimiento y renovación.

-Considero que la educación por el arte ya no es más una frase que pueda ser asumida sin abrir un debate respecto a la formación de los docentes, quienes son los encargados de poder hacer de la educación por el arte, una realidad en los contextos educativos. El trabajo de las educadoras en el nivel preescolar y en relación a la enseñanza artística, de manera específica, puede constituir

una experiencia significativa, factible de ser propagada y capitalizada por otros, en la medida en que desde los contextos educativos, se asuma un compromiso de promover espacios para compartir angustias, creatividad, indiferencia, frustración, imaginación, inquietudes, experiencias y saberes en la formación y práctica de las educadoras como profesionales de la educación preescolar.

-El ámbito de la formación docente de las educadoras, fue un aspecto concerniente al presente trabajo de investigación, sin embargo, es un tema que requiere ser retomado de una manera más profunda y específica, ya que comprende distintas dimensiones que no fue posible abordar desde esta propuesta, pero que permanecen latentes para desarrollarse, particularmente en cuanto a los procesos, características y necesidades de educación artística en las instituciones de formación docente.

-Ante las posibilidades proporcionadas por la inclusión de la historia oral, los relatos de vida y los procesos autobiográficos, surge el interés de desarrollar espacios en los que los docentes, puedan precisamente, valorar, compartir y reflexionar acerca de sus experiencias, para así construir conocimientos a partir de ellas, hacia la transformación de su práctica. Esta propuesta de constitución de “espacios experienciales”, la asumo entonces, como un asunto pendiente que puede llegar a ser complemento del proceso iniciado a través de esta investigación.

ANEXOS

I. GUIONES DE ENTREVISTA.

1. Formación docente inicial.

- Motivaciones o razones para ingresar a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.
- Expectativas iniciales en dicha institución.
- Expectativas respecto al área de expresión y apreciación artística, al conocer el plan de estudios.
- Trayectoria en relación al lenguaje dancístico y musical durante esos años de formación.
- Aportes más significativos (teóricos y prácticos) en cuanto a la formación en los lenguajes dancístico y musical.
- Experiencias significativas que se recuerden al respecto. (positivas y negativas)
- Experiencias extracurriculares en cuanto a la danza y/o la música, ya sean por decisión propia o de manera obligatoria.
- Experiencia como practicante en relación al trabajo dancístico y musical con los niños.

2. Práctica y estilo docente.

- De manera general y descriptiva, ¿cómo han sido estos años de experiencia como educadora? (contextos, cambios, motivos, cargos, etcétera).
- Aprendizajes que consideres significativos en tu práctica docente.
- Influencias significativas para el desarrollo de tu práctica.
- ¿Cómo caracterizas tu práctica docente?
- ¿Qué lugar tienen los lenguajes dancístico y musical en tu práctica docente?
- ¿Qué obstáculos enfrentas para el desarrollo de dichos lenguajes artísticos y cómo los has superado?
- Influencia de las experiencias cotidianas en la práctica docente y viceversa.

- ¿Qué tipo de experiencias has procurado ofrecer a los niños en torno a la danza y la música?
 - Experiencias significativas con los niños en relación a dichos lenguajes.
3. Experiencias de formación continua.
- Cursos, diplomados o algunos otros estudios de carácter formal. en relación a lenguajes artísticos. ¿Cuándo y por qué has decidido tomarlos, de qué han tratado, qué han significado, qué te han aportado, etcétera?
 - Otro tipo de experiencia además de estar frente a grupo, que consideres formativas (Comisiones, encargos, puestos especiales, etcétera).
 - Talleres y cursos independientes de la práctica docente (formación y desarrollo personal) y si se ha encontrado una relación entre éstos y su labor como educadora.
4. La familia. historia y contexto familiar.
- ¿Qué lugar ocupas en tu familia, quiénes y cuántos la conforman, con quién vives actualmente, etcétera?
 - Situaciones económicas y sociales por las que se ha atravesado
 - Relaciones familiares en la niñez.
 - Influencias familiares, aprendizajes significativos en la familia.
 - ¿Admiras a alguien, te identificas con alguien en especial en tu familia?
 - Actividades o costumbres particulares en la familia.
 - Lugares o eventos que te sean significativos en torno a tu familia
 - Tipo de experiencias que se propiciaban y se propician en relación a la danza y la música en la familia.
5. Historia de vida y lenguaje musical.
- ¿Cuáles fueron tus primeros contactos con la música?
 - ¿Qué música se escuchaba en tu casa?, ¿Cuál se escucha ahora?
 - ¿Cuáles han sido tus experiencias escolares en relación a la música?

- ¿Cuáles experiencias musicales en el hogar y/o en la escuela han sido más significativas y por qué?
- ¿Hay algún tipo de música o canción que haya sido especialmente significativa y/o que haya marcado algún momento de tu vida?
- ¿Qué relación existe entre la música y tu práctica docente?
- ¿Cómo procuras el acercamiento de los niños a la música?
- ¿Cómo te ubicas ante la música actualmente?

6. Historia de vida y lenguaje dancístico

- ¿Qué contactos has tenido con la danza?
- ¿Se acostumbraba bailar en tu casa en tu casa?, ¿Se acostumbra ahora?, ¿Quién y qué bailaba o baila?
- ¿Cuáles han sido tus experiencias escolares en relación a la danza?
- ¿Cuáles experiencias dancísticas en el hogar y/o en la escuela han sido más significativas y por qué?
- ¿Hay algún tipo de baile o danza que haya sido especialmente significativa en algún momento de tu vida?
- ¿Qué relación existe entre la danza y tu práctica docente?
- ¿Cómo procuras el acercamiento de los niños a la danza?
- ¿Cómo te ubicas ante la danza actualmente?

II. TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

A continuación, presento dos ejemplos de registro de las entrevistas realizadas, una de ellas incluye reflexiones y comentarios iniciales que realicé a partir de los primeros análisis. El segundo registro, contiene sólo la parte descriptiva de la entrevista, ya que muchas veces, prefería hacer los comentarios en borradores, con las transcripciones ya impresas.

E-3 MTM

NÚMERO DE ENTREVISTA: 03
 FECHA: 1 DE SEPTIEMBRE DE 2005
 HORA: 4:30 p.m
 DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 40 MINUTOS
 LUGAR DE REUNIÓN: SALÓN DE LA EDUCADORA. JARDÍN DE NIÑOS
 “ÁNGEL DE CAMPO”
 ENTREVISTADA: MONICA TAPIA MORA (MTM)
 4 AÑOS DE SERVICIO
 ENTREVISTADORA: AIDE ANGELES GARCIA (AI)
 CONDICIONES DE ENTREVISTA: ENTREVISTA AUDIOGRABADA

OBJETIVO: Ahondar sobre las experiencias artísticas y estéticas, a partir de un texto autobiográfico proporcionado por la educadora, en cuanto a la presencia de la música y la danza en su trayectoria escolar.

REGISTRO DE ENTREVISTA NÚMERO 3

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES/ COMENTARIOS
AI: Ahorita vamos a retomar aspectos del texto, bueno, algunos y si no, lo seguimos trabajando este, sí ¿no? ya lo habías comentado así en otras ocasiones, esto de que tu etapa preescolar, como que no tienes muchos recuerdos... MTM: No... ¿Por qué no los tengo? no sé Aide. AI: Pero, si estuviste en preescolar ¿no? MTM: Sí <u>sí</u> estuve en <u>preescolar</u> , recuerdo en el Jardín en el que estuve, que se llama “Vicente Shubert” si, creo que sí, que	El hecho de haber realizado esta tercera sesión el salón de Mónica, me pareció conveniente, ya que siento que a ella le da mayor seguridad y confianza, lo que a mí me hace sentir también más confianza y comodidad, además, prácticamente no hay distractores externos. El jardín es muy grande y su salón es uno de los que está hasta el fondo, por lo que los pocos movimientos de personas que aún permanecen en la

<p>esta acá por por la Campestre, por lo que es la colonia campestre, Campestre Guadalupe, bueno, es la colonia Campestre ¿si conoces no, más o menos por ahí?</p> <p>AI: Sí, más o menos.</p> <p>MTM: En ese jardín estuve ahí, mmm, creo que nada más estuve un año, en tercer año me parece que nada más estuve, y no recuerdo, es que, mira, te digo que mi mamá me dice: “ay ¿por qué no te acuerdas?” Pero no, <u>no recuerdo cosas así muy muy marcadas no, recuerdo el jardín, recuerdo el salón donde hacíamos las actividades de cantos y juegos, la canción que recuerdo es la de la pelota nada más, que me gustaba mucho este... en el recreo nos prestaban algunos juguetes, a mi me gustaba mucho un juguete de reloj, que ese era como que mi preferido en preescolar. Mi maestra se llama o se llamaba, no sé si todavía viva, se llamaba Socorrito, sí, era Socorrito, y era así como de las, era como su consentida yo digo, porque era así como, yo muy tranquilita, como luego les digo yo, la niña modelo ¿no? así ya ves, de esas niñas que son así bien tranquilitas, obedientes y trabajan bonito y bla bla bla, y yo me imagino que era de esas porque era, pues consentida de la maestra porque siempre me andaba trayendo para acá y para allá. Estuve en la escolta del jardín de niños, también recuerdo eso este, y pues creo que ya, o sea, son así muy vagos mis recuerdos de de preescolar, te digo, a lo mejor porque nada más estuve un año, o sea, por ejemplo hay chiquitos que si lo viven tres años, pues tienen muchas cosas que contar, pero de un año y así cosas muy muy específicas, o sea, <u>ni siquiera puedo recordar quienes fueron mis compañeros de juegos</u>, es muy raro, pero no recuerdo, de verdad no recuerdo más.</u></p> <p>AI: Y por ejemplo en, a veces, o sea, lo típico de las mamás así, que cuentan anécdotas de ti, de chiquita, de que “¡Ay! que</p>	<p>institución a esa hora, no interfirieron en el desarrollo de la entrevista.</p> <p>Me llama la atención que ella misma se autocuestiona antes de que yo lo haga.</p> <p>RECUERDOS SIGNIFICATIVOS DEL JARDÍN DE NIÑOS</p> <p>Refiere pocos recuerdos, entre ellos menciona elementos en torno a la música: el salón de cantos y juegos, y la canción de la pelota que le gustaba mucho.</p> <p>Menciona su juguete preferido.</p> <p>Menciona a su maestra y se ubica ante ella en una posición de “consentida”</p> <p>¿Qué significa ser consentida? ¿Quiénes son las consentidas?</p> <p>¿Por qué no recuerda compañeros de juegos en preescolar? Hubo pocas oportunidades de interacción con pares en esta etapa o interacciones poco significativas.</p>
---	--

<p>cantabas esto...”</p> <p>MTM: “¡Ay! que te acuerdas de...”</p> <p>AI: ...y que hacía esto...</p> <p>MTM: ...No, fíjate que no no recuerdo no, mi mamá no cuenta, cuenta más de la primaria, pero de preescolar no no, yo creo que no, y no no recuerdo, sólo que me haga un psicoanálisis a ver si ahí sale ¿no? una introspección y a lo mejor ahí pueden salir cosas.</p> <p>(risas de las dos)</p> <p>AI: Pero no no, no lo vamos a hacer.</p> <p>MTM: Bueno, ah ok, está bien.</p> <p>AI: Y entonces, ya de la primaria...</p> <p>MTM: ¡Ay! la primaria...</p> <p>AI: ...que decías que, bueno, mencionas ¿no? de aquí, de esto de los bailables, como que siempre fue de tu interés, de tu gusto ...</p> <p>MTM: Sí <u>siempre me gusto este, desde primero, desde primer año este, creo que esa vez bailamos este “pajaritos a volar, cuando acaban de nacer” (se ríe) esa creo que fue la primera que baile en primero ¿no? y hasta nos pidieron una sombrillita ¿no? y este, pero era así de que “¡ay, vamos a bailar!” ¿no? “¿Quién quiere bailar?” y yo siempre levantaba la mano ¿no? y este, y este, y siempre en los bailables me gusto participar ¿no?</u></p> <p>AI: Pero ¿por qué tú crees que eso te haya gustado? ¿Qué te motivaba?</p> <p>MTM: <u>¿Qué me motivaba?... pues, pues yo creo que el movimiento, la la música, el estar ahí y que nos pusieran los pasos, y no sé, el estar... Te lo comentaba, a lo mejor, no sé si lo puse ahí, pero así como medio contradictorio ¿no? porque si bien me daban nervios, pero a la vez me, como que era adrenalina, así que la gente me viera (se ríe) así, véanme que</u></p>	<p>REFERENCIA EXPERIENCIAL</p> <p>DANCISTICA</p> <p>La educadora manifiesta gusto por participar en <u>los bailables de la primaria</u>, su experiencia en el primer año al respecto, parece haber sido significativa, ya que a diferencia de otras experiencias, esta vez menciona incluso el nombre de la canción que bailó y detalles como la “sombrellita” que portó.</p> <p>¿Qué diferencia hay entre bailes y bailables?</p> <p>¿Se podría diferenciar el uso de los términos de acuerdo a la formalidad, al contexto?</p> <p><u>Contexto escolar = bailable.</u></p> <p>Refiere <u>motivaciones para participar en las propuestas en torno a la danza en la primaria</u>, motivaciones entre las que encontramos: “el movimiento, la música, el estar ahí y que nos pusieran los pasos”</p>
--	--

<p><u>estoy bailando, igual y no a la mejor bailarina, ni, a lo mejor ni me aprendía los pasos, no sé, lo que tú quieras, pero hasta eso que sí, creo que sí me aprendía los pasos este, pero creo que esa este, esa necesidad, ese gusto de de de escuchar la música y de los movimientos, y de estar este, con mis compañeros y todas mis compañeras, yo creo que eso fue, no sé, pero si era como que siempre de manera espontánea, de “¡yo yo quiero bailar!”</u> ¿no? y bueno, vamos a ver que pasos y si, esto ¿no? y y este, ahí de hacer mis pininos.</p> <p>AI: Sí disfrutabas todo este proceso, digamos...</p> <p>MTM: Sí, <u>sí disfrutaba eso</u>, mmj, <u>me gustaba</u>, y te digo, y todos, creo que de todos porque <u>aparte ya ves que en primaria este, todos tienen que salir</u>, bueno, eso me acuerdo, que salíamos todos los compañeros, <u>no recuerdo si alguien que no le gustara, no bailara, no recuerdo</u>, pero este, todos los años bailé, a lo mejor ahorita así ¿qué bailes? te digo, el de primero, el de pajaritos a volar, en, creo que en cuarto y quinto bailé Veracruz, y luego bailé una norteña y no sé, así, te digo, <u>no sé específicamente qué baile, pero todos los años bailaba algo.</u></p> <p>AI: Y bueno, también mencionas la parte esta de...</p> <p>MTM: ¡Ah sí! aparte me acordé de algo de, ahorita te lo cuento. De la secundaria si.</p> <p>AI: Mmmj. Esta parte de que, lo entiendo ¿no? lo disfrutabas porque también veías a tú mamá que lo disfrutaba ¿no? el verte ahí...</p> <p>MTM: ¡Ah sí...!</p> <p>AI: Entonces, no sé, o sea, ¿qué tendría más peso, cómo lo ves tú de...?</p> <p>MTM: Sí mi mamá o lo propio...</p> <p>AI: ...el de gustarte porque sabías que tú mamá iba a estar contenta, o más tú gusto personal.</p>	<p>“que la gente me viera así, véanme que estoy bailando, igual y no a la mejor bailarina, ni, a lo mejor ni me aprendía los pasos, no sé”</p> <p>Existe una relación con la necesidad de ser vista. <u>La mirada de otros para reconocer su experiencia dancística.</u></p> <p>También se ubica la convivencia, la interacción, como una motivación:</p> <p>“esa necesidad, ese gusto de escuchar la música y de los movimientos, y de estar con mis compañeros y todas mis compañeras, yo creo que eso fue”</p> <p>“¡yo, yo quiero bailar!”</p> <p>Ella declara su <u>gusto por el baile</u>, aún cuando reconoce su <u>carácter “obligatorio” en la primaria.</u></p> <p>Se hace notar lo significativo de la experiencia de baile en primero por sobre otras en los años siguientes, en los que ya no recuerda mayores detalles</p> <p>¿Qué determina que haya sido más significativa la experiencia en primer año?</p> <p>Podría ser una <u>experiencia estética</u> el “<u>gusto personal</u>” que manifiesta la educadora en torno a sus <u>participaciones dancísticas en la</u></p>
---	--

<p>MTM: No, <u>mi gusto personal, más mi gusto personal</u>, eh, porque este, no creas que has de cuenta que decían “¡ah, vamos a bailar!” Y yo decía “¡ay sí, para que mi mamá se ponga contenta!” No, realmente no, porque a lo mejor habrá quien sí podría decir “sí sí, para agradar a mi mamá” No, <u>era más el gusto personal ¿no? ese deleite que yo tenía, y ya eso daba pie a que yo decía “ay, a mi mamá le va a encantar la idea de que me vea ahí” ¿no? Y mi mamá era feliz, porque así de ¡ay! que ya ves que “y este es el traje” ¿no? Y mi mamá me lo hacía y pues, el peinado y que hay que comprarle esto, o si no había dinero, mi mamá me lo conseguía, pero me vestía como decían que tenía que ir ese día, pero más era por por mi, en cuanto a persona, o sea, de manera personal, o sea, no tanto por segundas o terceras personas, te digo, eso daba pie a que, pues a mi mamá le agradara ¿no? y que por ende, que mi mamá dijera “¡ay, mi hija está ahí bailando!” pero era más por mí,</u> mmj, sí.</p> <p>AI: Y también, bueno de, por lo general, que los llamamos así, tú aquí también le llamas así a “los típicos festivos”...</p> <p>MTM: Sí, clásicos ¿no?...</p> <p>AI: Tú ¿cómo ves eso de típico, a que te refieres...?</p> <p>MTM: <u>¿A qué me refiero con típico o clásico? Pues, es que, es como una una ¿cómo decirlo? como una característica de de de lo que es educación primaria, que en el diez de mayo se baile algo para las mamás, o sea, es algo así, te digo, ahorita ya lo veo ¿no? a lo mejor en primaria yo no lo veía así, hasta ahorita, ya después de todo esto que ha sucedido, que ha pasado, pues la edad que tengo, lo veo, porque finalmente es una constante que hay en las primarias ¿no? o sea, es el diez de mayo y diez de mayo es sinónimo de bailable, entonces por eso digo ahí, lo típico ¿no? los bailes ¿no? y lo típico también porque</u></p>	<p><u>primaria</u>, en las cuales también <u>encuentra “deleite”</u></p> <p>Aunque se prepondera el gusto e interés personal, este se relaciona con el reconocimiento, la mirada de los otros. De manera particular, Mónica expresa su <u>gusto y su deleite en relación al reconocimiento de su mamá y a un involucramiento afectivo</u> con ella.</p> <p>Se presenta el <u>aspecto individual en relación a lo social</u> en este tipo de experiencias referidas.</p> <p>¿A qué hace referencia con <u>lo típico o clásico en la primaria?</u></p> <p>Es una característica que ve ahora como docente y que no veía como alumna. Es característico que el 10 de mayo se baile algo para las mamás.</p> <p>Es una constante en las primarias: 10 de mayo = bailable</p> <p>¿Qué significa lo típico de los bailes en la primaria?</p> <p>Significa una temporada especial para poder bailar o danzar, para ensayar más que para participar en una clase de danza.</p> <p>¿Qué significa el ensayo? “Algo repetitivo”</p>
--	---

<p><u>solamente en esas temporadas o sólo en esas épocas, era cuando se prestaba a que uno estuviera bailando, a que uno estuviera danzando, o clases de danza, porque a lo mejor, no tal como clase, porque no puede ser una clase, más bien era el ensayo ¿no? y a lo mejor algo repetitivo que era, venías, no sé, de a lo mejor de un mes antes y era todos los días un horario a salir al sol y a estar ahí zapateando o que si el baile, el movimiento, y es eso, a eso le llamo a lo típico, a lo clásico ¿no? de que era el diez de mayo, era un mes antes estar ahí en el patio dale y dale y dale y dale. Yo me acuerdo que a mi sí me gustaba, porque había niños que se fastidiaban y ni querían, y este, y empezaban a hacer travesuras y se chocaban, pero a mi, aún con todo y esto que era así, de de diario, como de cajón, por decirlo así, para los maestros en, a nivel primaria. Y a lo mejor en preescolar también lo hacemos ¿no? porque también viene diez de mayo y también caemos en lo mismo ¿no? o sea, que diez de mayo y vamos a preparar, a lo mejor no tanto nosotros, no muchos bailes, pero sí es un canto o es una actividad en especial, que igual a lo mejor de repente caemos en que, que no nada más debería ser, nada más en esa época, sino siempre porque la música, el movimiento, la expresión, pues son, es parte de uno ¿no? Y es eso ¿no? Probablemente sí, a lo mejor me estoy viendo o me vi a la hora de escribir eso, a lo mejor un poco contradictoria, o no sé como llamarle, porque digo, estoy mencionando algo típico e igual y yo caigo en algo igual ¿no? porque es diez de mayo y “¡ay qué vamos a hacer para las mamás!” ¿no? “¡ay, que el baile!” “¡ay, que el canto!” “¡ay, que la poesía, que la rima!” O no sé, lo que se prepare ¿no? Es eso, pero este, a eso me refiero con con lo típico, sí sí.</u></p> <p>AI: Sí, y también a eso iba ¿no? que, bueno, eso de lo clásico también como en preescolar ¿cómo lo ves? que bueno, ya me</p>	<p>10 de mayo = “un mes antes estar ahí en el patio dale y dale y dale y dale”</p> <p>La educadora al hacer un descentramiento y reflexión respecto a su propio hacer como docente, <u>objetiva su práctica en el nivel preescolar</u>, reconociendo dimensiones que le son constitutivas <u>respecto a “lo típico”, “el 10 de mayo”, “el baile”</u>, elementos a los que había hecho referencia antes desde su experiencia como alumna en la primaria. Ella reconoce una <u>contradicción entre su pensar y su hacer</u>:</p> <p>Por un lado expresa que <u>la música, el movimiento y la expresión</u> son elementos que como <u>parte de uno deben trabajarse siempre</u>, y por otro lado, encuentra que ella cae en lo mismo que critica en las prácticas de la primaria: <u>lo típico de las actividades especiales para el 10 de mayo</u>.</p> <p>Al referirse de manera específica al <u>lugar de la danza en su práctica docente</u>, la educadora reconoce que el abordaje de la danza es ocasional, aún cuando “el movimiento y la expresión son elementos que como parte de uno deben trabajarse siempre” (<u>Contradicción entre el deber ser y el hacer</u>)</p>
--	--

lo acabas de decir ¿no? que también se repiten estas pautas...

MTM: Sí sí, sí cae uno en esos esquemas de solo a, en ocasiones abordar este aspecto, te digo en en determinadas fechas porque bueno este, salvo a lo mejor que aquí en en el caso del servicio continuo, que hacemos a veces el taller de danza este, pero igual solamente que los niños que tengan el taller de danza, van a tener la oportunidad de, y que escojan y de poder, a lo mejor no tal como danza, porque realmente yo creo que nos falta mucho aquí, al menos a nosotros en cuanto a nivel jardín, estructurar mejor lo que es un taller, lo que debería ser un taller de danza o un taller de expresión, porque finalmente también tenemos poco tiempo, nada más lo hacemos cada quince días, entonces sí ves, digo, un taller yo creo que en quince días, para abordar a lo mejor, lo que es la danza, la expresión, requeriría mucho más tiempo...

AI: Dura, o sea ¿quince días cada taller?

MTM: Quince días, cada taller se, nos vamos rolando, entonces eh, rifamos los talleres ¿no? y decimos “a ver, yo ahora voy a taller de danza” pero dentro de quince días voy a tener a lo mejor el de pintura, y así, entonces yo creo que para poderle dar esa secuencia, pues tendría que ser un taller de al menos ¿qué te gusta? unos tres meses o un mes, no sé, realmente no sé cuanto sería el tiempo, pero en quince días, pues no, realmente no podemos abordarlo como tal, pero sólo es así en diez de mayo cuando, te digo que luego nos propone la maestra de enseñanza musical “oigan vamos a hacer esto” “ah, bueno” Y también estamos en lo mismo ¿no? estamos a lo mejor ahí en el ensayo y “vámonos a ensayar” y ensayo general ¿no? (voz como de tedio) Y sí sí sí es muy, pues a lo mejor muy ¿cómo decirlo? pues feo, no, feo no es la palabra... triste ¿no? que también caemos en eso...

AI: Después de tantos años...

MTM: Sí sí sí, y yo recuerdo mucho eso, siempre, y a lo mejor lo mencioné y aún sigo, yo creo sin cambiarlo, pero sí lo tengo presente, aunque tendría que ponerlo a la práctica. La vez que tomamos el taller de, que tomamos el Diplomado, no sé, ya ves si te acuerdas lo que fue el espacio de danza y todo esto, siempre se hacía mucho énfasis en este aspecto, siempre se criticó también esto ¿no? que los, y también había muchos de nuestros compañeros que dijeron “¡ah, es que siempre es lo mismo, los festivales! y por qué no aplicarlo todo el año, todo el ciclo escolar, sí sí sí, sí es cierto!” Y eso me quedó muy grabado y dije “sí, es que tienen razón” o sea, es que es lo mismo de siempre y lo mismo de siempre, lo mismo de siempre, pero bueno, finalmente nosotros, en nosotros, o sea, está la crítica, pero no, no hacemos nada por cambiarlo, bueno, yo en mi caso.

AI: En tus grupos digamos, no, a la práctica ¿no lo has llevado, no se ha podido...?

MTM: No, así como tal no, no no he llevado así como decir, yo creo que, fíjate que el año pasado uno de las, de los errores o de algo de lo que me pude percatar y que este año es como mi objetivo o una de mis metas a alcanzar; el año pasado ya ves que vino la evaluación de preescolar ¿no? la intermedia y la final, y entonces ahí, a nivel este, escuela, salió que los niños estaban muy bajos en lo que es la expresión, la expresión corporal, todo esto de, lo que es también el área de de las artes, el gusto por el arte, entonces este, y pues sí, yo analizándolo dije “pues sí es cierto, porque me he enfocado en otros aspectos ¿no?” Que todos son importantes y a todos hay que darles su espacio, pero yo me dediqué más el año pasado, por ejemplo, a lo que fue el, porque también cuando yo hice mi

Mónica nuevamente hace una objetivación de su práctica. Al descentrarse y reflexionar respecto a su propio hacer:

La educadora objetiva su práctica al autoevaluarse respecto a cómo, cuando y cuanto ha propiciado el aspecto artístico con los niños:

¿Cómo valida la educadora el conocimiento artístico? ¿Qué lugar tiene este aspecto en su práctica?

Ella dice que todos los aspectos son importantes y hay que darles su espacio (un manejo equilibrado de todas las áreas de conocimiento) sin embargo en el hacer, el aspecto artístico parece ser algo separado de las demás áreas, entre las cuales el aspecto matemático y la lecto-escritura, parecen

<p><u>diagnóstico, mis niños estaban muy bajitos también en matemáticas, entonces ese año me enfoqué más al aspecto matemático, cuestiones de de otro, de lecto-escritura, de otras cosas, otros aspectos, pero expresión sí lo dejé mucho de lado, entonces cuando llegó la evaluación, dije “ay dios mío, sí es cierto” O sea, y haciendo el análisis, caí en la cuenta, y es que realmente nunca hice, ni propicié, ni creé estrategias para abordar este aspecto, entonces este año que inició, dije “no, ahora sí tengo que darle un giro y obviamente, no olvidándome de todo ¿no?” Porque finalmente, tú ves que en preescolar, pues hay que, ahorita con lo que viene, las competencias ¿no? los campos formativos pues son seis y a los seis hay que darles la importancia necesaria, y en esos seis viene uno, que es el que nunca han dejado, a pesar de la reforma curricular, pues siguen insistiendo en lo que es el arte, los lenguajes de de música este, teatro, danza y este, entonces sí, este año es así como te digo, mi, como uno de mis objetivos, como uno de mis propósitos ¿no? a trabajar, este aspecto, y a ver que tal. Sí porque, si te digo que el año pasado sí dije “mm” sí me regañé yo.</u></p> <p>AI: Y regresando a esa experiencia tuya en la primaria, también mencionas aquí la la parte de que la danza, bueno, ya lo mencionabas que es más, que era como requisito y que realmente la expresión como tal a través de la danza, no era lo que se pretendía, entonces ya viendo todo esto, tú ¿qué crees que se pretendía entonces, así en general...?</p> <p>MTM: <u>¿En la primaria? ¿con los bailes?... pues los maestros, yo digo, en lo personal, los maestros lo que pretendían, pues era cubrir un requisito ¿no? o sea, este... hacer, tener listo el festival y quedar bien con los papás ¿no? yo decía, yo digo este, pues yo digo que nada más eso es lo que se pretendía, a</u></p>	<p>encontrar más validez.</p> <p>La educadora expresa la necesidad de <u>incluir el aspecto artístico en su práctica, de manera equilibrada respecto a otros aspectos, lo cual avala a partir de requerimientos y especificaciones curriculares.</u></p> <p>Volviendo a su experiencia dancística como alumna en el contexto de la primaria, Mónica reitera el carácter de “requisito” la <u>práctica docente en torno a la danza como requisito:</u></p>
--	---

<p>no ser que, no pues es que siento, ahorita recordando a los maestros que tuve, pues no, <u>alguien que a lo mejor dijeras que otros días nos daban a lo mejor alguna otra cuestión de expresión o que dijeran, hoy vamos a preparar algún baile, sin tener algún motivo, pues no no, yo siento que nada más está como simple, mero requisito.</u></p> <p>AI: Y si, aquí bueno, mencionas, y se nota esa diferencia, o sea, cómo lo viviste en la primaria y luego ya dices que ingresas a la secundaria...</p> <p>MTM: Sí, es otra cosa...</p> <p>AI: y lo disfrutaste de de otra manera ¿no?....</p> <p>MTM: Sí porque...</p> <p>AI: ¿Qué diferencia encontraste ahí?</p> <p>MTM: No, ahí hay una enorme diferencia, es lo que te digo, <u>en la primaria yo siento que los maestros lo único fue, el requisito y ya hasta ahí se acabó, y en secundaria entro y conozco al maestro Rosendo y ese maestro, o sea, es a la fecha, todavía lo encontré hace como tres meses con su grupo de danza, es uno de los maestros que yo siento que él, y lo menciono ahí, está y sigue impartiendo, no sé si en esa secundaria, pero en otra secundaria, de lo mismo que es danza, pero <u>él siento que es más, no siento, pienso que es más por por gusto, por deleite, por placer, por quererle comunicar a los alumnos esa parte de él, y no tanto por el simple hecho de que, bueno tiene a su cargo esa esa asignatura y ya.</u> Este maestro sí, o sea, <u>desde que yo entré, o sea, dije “¡guau que cambio! ese maestro” Y él daba sus clases y él se desvivía “así y así háganle y miren” O sea, como que te inyectaba ese gusto ¿no? y eso fue lo que me agradó de él ¿no? Me acuerdo que en secundaria, o sea, a mis compañeras nunca les gusto su clase ¿no? o sea, porque, pues mis compañeras en el relajo ¿no? y <u>el maestro como más así,</u></u></u></p>	<p>El 10 de mayo como único motivo de baile y movimiento</p> <p>La entrevistada <u>contrasta la visión, la percepción del trabajo dancístico en la primaria, con su experiencia dancística en la secundaria,</u> refiriéndose en particular a la práctica de un maestro que actúa no tanto por requisito</p> <p>Un maestro que <u>“inyecta” la experiencia estético-artística de manera significativa</u></p> <p><u>El docente no puede pedir lo que no da:</u> “el maestro como más entregado, más apasionado, y él quería que la misma</p>
---	---

<p>como más así, más entregado, más apasionado, y él quería que la misma respuesta la diéramos los alumnos ¿no? o en este caso alumnas porque éramos puras mujeres ¿no? Él esperaba yo creo eso mismo ¿no? porque, y con justa razón porque sí él está dando algo, pues también puede exigir lo mismo que está dando ¿no? entonces este, él siempre tuvo así como que, él daba su clase ¿no? y él, o sea, independientemente de que hubiera personas o compañeras que no la disfrutaban o si no le hacían caso, a él no le interesaba, o sea, él daba su clase y y todas las clases era lo mismo y hasta sudaba, y así como que... y así con todos era igual, entonces ahí, ahí fue donde me gustó, y y nos dejaba tareas ¿no? así de investigar y todo eso y pues, yo le hacía las tareas y siempre “¡ay! tú sí haces la tarea” Pero a mi me gustaba ¿no? Él tenía un grupo de de danza extra, o sea, extraescolar porque él siempre fue, a parte de danza, lo que es danza regional, se dedicó a la danza prehispánica, por lo que poco recuerdo, creo que todos sus orígenes eran así, o sea, todos sus familiares han sido así de danza prehispánica, entonces esa vez mi hermano, él siempre tuvo más convivencia con él ¿no? porque se llevó mejor con él, después a mi me conoció porque estuvo conmigo dándome clases, entonces nos invitó a los dos a bailar al grupo “pues vamos ¿no?” Era danza prehispánica ¿no? otra onda ¿no? muy diferente a lo que es la regional ¿no? desde el vestuario ¿no? y este, y diferente porque no era para cubrir la propia materia, la calificación, ni un festival, no, era ya mucho con él, en su casa ensayos y nos llevaba a la delegación, fuimos a la delegación Azcapotzalco y así, a varios lugares que fuimos “ay, que vamos a tener presentación en tal lado ¿no?” “pues vamos ¿no?” Y sí, sí era padre esa etapa que disfruté este, pero terminé la secundaria y este, y ya no, ya no, dejé, te digo, después llegó mi, después</p>	<p>respuesta la diéramos los alumnos, él esperaba yo creo eso mismo y con justa razón porque sí él está dando algo, también puede exigir lo mismo que está dando”</p> <p>¿Si el maestro disfruta lo que hace, logra este mismo gusto en los alumnos?</p> <p>¿Se deben propiciar experiencias diferenciadas? ¿El maestro influye en cada uno de manera diferente?</p> <p>La entrevistada refiere en torno a la experiencia dancística en la secundaria, un trabajo no sólo práctico, sino también teórico</p> <p>En la etapa de la secundaria, Mónica menciona otra experiencia de danza, pero de carácter extracurricular, en la que participa, motivada por él mismo maestro de danza de la secundaria: “grupo extraescolar de danza prehispánica”</p> <p>Esta experiencia es referida como algo que trasciende la práctica de la danza como requisito, en donde el papel del docente resulta determinante.</p>
--	--

este, pues entré ya al bachilleres, ya en otras cosas y yo ya dejé eso, pero en la etapa esta, fue algo que me agradó, por por lo que, por lo que yo pude ver aparte de lo que fuera el simple requisito, ya no era eso, ya era otra parte del, de lo que es la danza. Y te digo, mucho mucho tuvo que ver ese maestro.

AI: ¿Daba en los tres años de secundaria que estuviste?

MTM: Este, de danza sí, los tres años, los tres años, primero, segundo y tercero. No, creo que el primer año no tuve danza, o si tuve en primero danza, pero no sé si con él, creo que era otra maestra, o no, yo creo que si, con él porque era lo que me gustaba, sí yo creo que sí, o sea, pero si recuerdo muy bien. Yo creo que el segundo año y el tercero, si, segundo año y tercero, no, primero no ¿sabes por qué primero no? porque primero estuve en otra secundaria, ya me acorde. No, primero no pudo ser, por eso no lo recuerdo, no, antes de que yo me cambiara de casa este, obviamente me inscribí, me inscribieron en una secundaria cerca de la casa, por San Juan de Aragón, entonces, ahí hice el primer año, ya me acorde, el primer año. Ahí era técnica, pero ahí llevaba este... creo que si danza, pero ya ni me acuerdo, bueno, pero pues como que ese año, como que lo borre y no sé qué onda, qué paso con ese año, pero entonces por eso ubico más segundo y tercero, por que fue cuando llegué a esta, a la secundaria 98, donde allí encuentro al maestro Rosendo, y te digo, mi hermano y yo tenemos buenos recuerdos de, de ese maestro ¿no? porque siempre, a mi hermano más porque él, yo creo que él estuvo más tiempo con él conviviendo, aunque ahí menciono que a mis hermanos nunca les ha gustado mucho esto de la danza y eso, pero en esa ocasión, mi hermano ahí se involucró con este maestro, en este aspecto de lo de la danza, junto con sus amigos, y pues ya, y ese ratito fue nada más para mi hermano, pero este, fueron dos

Otra perspectiva de la danza. Los maestros como responsables de brindar otras perspectivas en torno a la danza

Trascendencia de la actitud, del estilo del

<p><u>años que estuvimos ahí con el maestro, te digo, luego nos acordamos “¡ay! ¿qué será del maestro Rosendo?” “no, pues que, quién sabe” Pero te digo que, <u>hace como tres meses yo creo, que lo encontré ¡ay! me dio un gusto así “¡ay! ¿Maestro Rosendo?” “Sí ¿quién eres?” Así de que ya había cambiado y así de “¡ay! oye ¿cómo estás?” No, pues que me dice “mira, que sigo trayendo aquí al grupo, que con los muchachos, que no se qué, y sigo...” ¿en dónde dijo? No me acuerdo en que secundaria estaba, es más, creo que se venía para ese entonces el, no, creo que no era ni una fecha importante, pero me dijo “fíjate que voy a tener una presentación con mis alumnos ¿por qué no vas? que no sé que” Pero ya ves que con el trabajo. Entonces él, o sea, sí, <u>independientemente de que te da su asignatura, él aparte tiene su grupo y pues, ahí anda con sus chavos...mmm, muy muy bien.</u></u></u></p> <p>AI: Ahí en su grupo ¿estuviste con él dos años?</p> <p>MTM: Con él no, con él, te digo, mi hermano fue el que convivió más, te digo, él sí estuvo dos años, dos años, <u>yo estuve nada más en el tercer año, ya en el último, porque creo que sí me habían hecho la invitación, pero yo como que no me animaba bien porque aparte decía ¿sabes por qué? decía “es que no, por el vestuario” digo, es que ha sido medio chistoso, me agrada y todo eso, pero a veces de repente como que me entra un poco así el, como un poco de pena o no sé, es como muy chistoso, no sé o no sé, no lo puedo entender, porque digo, no es posible que me guste, pero me de pena, o sea, como que no, no sé, ahí no sé que haya en mí, pero este, decía, “es que, cómo me voy a vestir así, como esa chava” porque ya ves que es así aquí, tipo así como faldita y sin zapatos, o sea, así, los estos cascabeles ¿no? y decía “ay no ¿si me verá bien?” pero ya empezó y dije “sí, sí me veo bien” Y entonces el</u></p>	<p><u>docente en los alumnos:</u></p> <p>¿Para que una <u>experiencia artística sea significativa, tiene que darse de manera extraescolar?</u></p> <p>¿Las experiencias escolares deberían ser complementadas, enriquecidas con experiencias extracurriculares?</p> <p>“<u>agrado y pena</u>” esta es la actitud un tanto contradictoria que la educadora reconoce en sí misma <u>ante la práctica de la danza</u>, actitud que incluso para ella es confusa.</p> <p>Agrado-pena podría significar la parte individual-social en la entrevistada: agrado (su interés personal) pena (limitantes y cuestionamientos sociales)</p>
---	--

maestro nos ponía... y aparte fue bien porque con él no teníamos que comprar vestuario porque él como se dedica a todo esto, él hace, borda sus propio trajes este, tiene sus penachos y nos prestaba todo, hasta los trajes “ay, pues escógelo” “no pues que” este, y ya, nos prestaba todos los trajes...sí muy padre.

AI: Y bueno, ya en el bachillerato, ya mencionabas que ahí ya nada que ver con el baile...

MTM: Ah no, ahí ya no...

AI: Pero incluso, bueno, aquí dices ¿no? Lo menos que quería, era hacer, como el baile, bueno, como que te interesaron otras cosas...

MTM: Sí...

AI: que hacer, menos el el baile ¿no?

MTM: Sí, ya te digo, entré al bachilleres y dejé al maestro Rosendo, me enfoqué a otras cosas este, también ahí fue como otro cambio en mi vida porque, pues venía de convivir con puras este, pues con puras mujeres ¿no? por el grupo ¿no? este, la, una experiencia no muy grata en la secundaria con ellas, entonces como que así, como que ya no, entonces entré al bachilleres, fue otro ambiente, ya conviví con chavos, con chavas este, pues ya como que en ese momento, como que dije “no, ahorita no quiero saber nada” Y ahí en bachilleres no había, pues creo que si había una parte de talleres de de, creo que había de pintura, de, algo de baile o danza, no sé, pero no este, yo dije “no, aquí ya no” pero creo que no, así de pensarlo de ahorita, no sé así como que, en ese momento paso este, inadvertido todo esto, fue hasta que ya entré a la Nacional, cuando dije “¡ah! creo que otra vez ¿no?” O sea, es muy chistoso ¿no? Y ahí también este, en la Nacional, o bueno, no sé si ya pasamos a eso o ya me estoy adelantando...

Es hasta que ingresa a la licenciatura, cuando Mónica retoma las actividades en torno a la danza, resaltando el carácter extracurricular de dichas actividades en relación al disfrute

<p>AI: No no, adelante</p> <p>MTM: <u>En la nacional, pues igual ¿no? este, estaban las materias así dentro del currículum, pero estaban las extras ¿no? que eran los talleres extracurriculares, y ya pues, te había dicho que fue lo que más disfruté, lo de danza, o sea, desde que nos dijeron los talleres que había y dije “ay, yo danza, no, yo quiero danza”</u> Y este, y ya... y fue lo que disfruté ahí, pero te digo, ha sido no sé, un poco chisto en mi porque, pues <u>si bien te digo, a lo mejor desde la primaria he tenido así como que ese gusto, no sé, pero no he podido, o más bien, no he querido o no he logrado, o no sé, como que desarrollar bien esa parte,</u> no, o no sé, por eso digo que es como medio chistosin.</p> <p>AI: También mencionas esta parte, ya después de que, bueno, en la secundaria esta experiencia de danza y que lo, bueno, en las escuelas, las diurnas, la cuestión de la flauta ¿no? y que, bueno, llegando a la Nacional fue esto, el sufrir con la flauta y la danza, bueno, la disfrutaste en el taller y todo. Y haces, bueno, sí reflexionas un poco ¿no? de que, a lo mejor si hubieras estado en una escuela diurna y hubieras tenido esa experiencia previa de la flauta, hubiera sido otra cosa. Pero bueno, igual y de pronto ¿crees que sí, esa experiencia específica de la danza en la secundaria, sí te determino para que en la Nacional, así como que tu gusto y tu interés, tu disfruté por, en la danza; o crees que, por ejemplo, que si, bueno, en el supuesto ¿no? También porque dices, bueno, así sucedió y ¿si hubieras estudiado flauta en la secundaria, crees que en la Nacional igual se te hubiera facilitado más, hubieras estado más, a lo mejor en el taller de música, que en el de danza?</p> <p>MTM: No, no creo, no no creo, igual y a lo mejor me equivoco al mencionar ahí que que mejor hubiera estado en la diurna,</p>	<p>de la danza.</p> <p>Mónica reconoce su gusto por la danza desde la primaria, sin embargo también reconoce y se cuestiona acerca del hecho de no haberle dado hasta ahora una continuidad a la práctica de la danza.</p> <p>¿Es cuestión de poder o de querer desarrollar el aspecto dancístico?</p> <p>¿Los obstáculos, las limitantes que enfrenta para acceder a la práctica de la danza, son de carácter personal, social o ambos?</p>
---	--

pero ahorita que...

AI: en el supuesto...

MTM: Sí, en el supuesto, pero yo creo que reflexionándolo y así, analizándolo bien, no, yo creo que independientemente de que hubiera estado en la, en una diurna, yo creo que tampoco se me hubiera dado lo de la flauta, no, nunca he sido así muy muy este, diestra para esto de la de la, de los instrumentos, no, o sea, no sé, las notas se me complican ¿no? aún a pesar de que, bueno, la flauta nunca nunca he querido así decir “¡ay! quiero aprender flauta” Lo que de repente me ha llamado la atención, es tocar guitarra, pero de solo pensar que las notas, en el momento digo “¡ay no! mejor no” pero este, no, yo creo que, te digo, aunque hubiera estado en una diurna, yo creo que al entrar a la Nacional, aún así me hubiera enfocado más a lo de la danza, con todo y que hubiera tenido la preparación de la flauta ¿no? yo, porque sí, te digo, es que en esos momentos, yo entrando a la Nacional, cuando dijeron lo de la flauta, yo así, entré en otro momento de stress ¿no? otra tensión, y yo dije “¡ay dios mío! pero por qué, no?” Este, no, si no se me da la flauta, o sea, no. Y yo hago alusión a esto porque te digo, veía a mis compañeras, y a lo mejor fue una reflexión un poco, un tanto ilógica porque yo decía, bueno, las compañeras que estuvieron en diurna, que tuvieron flauta, ahorita están bien, entonces yo, si hubiera estado, también lo estaría bien, te dijo, a lo mejor es un tanto así como ilógico porque no necesariamente ¿no? porque había una chica que también estuvo en diurna en flauta, pero ella era arrítmica ¿no? entonces has de cuenta que en los movimientos para, ella iba a destiempo ¿no? y ella estuvo en diurna, entonces dirías “¡ay! pues, qué onda, no?” o sea, no puede ser...

AI: claro...

La educadora asume la práctica de la música como algo complicado, en relación a las habilidades propias, para ella parecen ser más determinantes estas habilidades quizá innatas, que la experiencia o las oportunidades de formación previas.

La práctica de la música, le remite a las notas, lo cual le significa una complicación

El aprendizaje de un instrumento musical como la flauta, significa para ella stress y tensión.

Nuevamente se hace referencia a las capacidades y habilidades propias como factores determinantes en el proceso de aprendizaje musical, aún más que otros factores u oportunidades.

MTM: O sea, no es algo determinante, ni es una condición que digan “a ver, quien tenga flauta, quien tome clases de flauta en secundaria, posteriormente la va a hacer” puede que si ¿no? o quien tenga danza, va a hacerlo en danza ¿no? o sea, yo creo que no es así como tan determinante, te digo, fue algo así como que yo pensé en ese momento ¿no? porque así como que quería algo que me salvara ¿no? dije esto “¿por qué no estuve en una diurna, no?” pero lo de la danza te digo, yo creo que, o sea, independientemente de que hubiera tenido o no flauta desde la secundaria, yo me hubiera inclinado por la danza porque no creo que hubiera estado yo, en un supuesto, no creo que hubiera dado al coro, no en estas cosas, no creo, no, porque aparte hicieron la invitación, así de, ay, que el coro y yo dije “¡ay no...!”

AI: Nunca fue de tu interés...

MTM: No, no fue de mi interés el coro, a pesar de que de repente me gusta cantar, pero bueno, el canto que haces así en casa o que haces hasta en la regadera, o vienes aquí y vas cantando, pero no así como, no tanto como me he inclinado un poquito a la danza, te digo, a lo mejor no me, no puedo decir que que la danza la he desarrollado así en todo su esplendor, ni he tomado así clases y así súper guau, no, pero es algo que, que me gusta, o sea, me he quedado, a lo mejor nada más me he quedado en el simple gusto, no he pasado más allá del gusto, que ya es a lo mejor como decía allí, como ya con una técnica, lo que tiene que ser ¿no?

AI: Y ese, ese gusto bueno ¿cómo lo has trasladado o sí lo has trasladado...?

MTM: ¿Con los niños?

AI: Con los niños en tu práctica, o lo has pensado...

MTM: Así como trasladar, pues a lo mejor no sé si trasladar,

También destacan el gusto y el interés propio como factores clave en la elección de actividades artísticas. De ahí que resulten más relevantes las actividades y experiencias extracurriculares en la que uno se involucra por gusto e interés personal, que las actividades y asignaturas establecidas curricularmente, en las que se participa más con un carácter obligatorio, un requisito independiente del gusto y el interés personal.

Mónica expresa el no haber hasta ahora trascendido en la danza más allá del gusto. Trascender el mero gusto en la danza, significa para ella la aparición de la técnica en la danza, pare desarrollar ésta en todo su esplendor.

En este sentido se podría encontrar incluso una contraposición gusto-técnica, relacionando el gusto con lo no formal en la danza, y la técnica con el esplendor (¿lo profesional?) en la danza.

pero por ejemplo, me remonto a las clases de cantos y juegos, que es donde se requiere aparte de, del canto, movimientos este... pues creo que puedo, lo he podido expresar con los niños ¿no? aunque te digo, si regresamos a lo que te comentaba, que el año, el ciclo pasado si fue algo que se me fue de las manos, o sea, si lo reconozco, se me fue de las manos, algo que no trabajé, así bien, y siendo que es algo que yo puedo disfrutar en cuanto a la danza, a lo mejor puedo, podrías decir a lo mejor, la pintura o la música, no es algo que que sea yo muy hábil en estas dos cuestiones, pero por ejemplo, la danza es algo que yo disfruto, que que tendría que hacer que mis niños también pudieran, pudieran este, ver eso en mi ¿no? que yo pudiera proyectar eso a ellos ¿no? pero así te digo, así como tal en forma, igual y a lo mejor no lo he trabajado así, pero en las clases trato de si ser un poco mas así, de utilizar un poco más mi expresión ¿no? un poquito más práctica en estos movimientos, y les digo “a ver niños no se estén...” De repente como que si se me viene la idea así y luego por ahí le digo a Lulú...ay, es que suena loco, pero bueno, no me hagas caso. Pero si, o sea, no puedo decir que sea del todo, que me niegue así a la expresión, porque luego hay compañeras que luego dicen “oigan, que hay que poner tal taller” “¡ay no! yo no quiero” “ay, pues a mi déjenmelo, yo quiero” Y te digo, a lo mejor vuelvo a repetir, no lo hemos podido organizar como tal, no está tal, organizado como un taller, como debiera de ser, pero si en sus en sus, en, a nivel general, pues si, creo que si...

AI: Bien, pues no sé, bueno, ahorita así del texto, es así lo que yo quería profundizar más, no sé también si tú quieras comentar otra cosa.

MTM: En la secundaria, fíjate que me incliné un poco por la

La entrevistada reflexiona en torno a la relación de las habilidades personales y su práctica docente. Lo que hace y lo que debería hacer, respecto a la danza de manera particular.

¿El no tener habilidades o gusto por determinadas áreas artísticas, justifica su exclusión de la práctica docente?

poesía, eso me faltó ¿no te lo mencioné, verdad?

AI: No, eso no lo mencionaste.

MTM: Sí, en la secundaria me dio por este, meterme a declamación en este, tercero de secundaria ¿no? con mi maestra de español, no este, según ella me vio dotes de (se ríe) de declamar ¿no? y fui hasta a concursar y si, hace rato dije, yo te iba a decir eso de que en la secundaria con la maestra de español este, llegó igual ¿no? una convocatoria que para el concurso de declamación, algo así, no sé si se llamaba así, pero bueno, entonces este, pues dijo “¿quién quiere, no?” y pues que Anahí, y pues yo que ahí ¿no? te digo, yo parezco como los niños chiquitos, de este “¡yo yo!” ¿no? y este, pues yo ¿no? Y ya, total que estuve con esta maestra preparándome y ya sabes ¿no? Y si fui hasta a concursar como dos veces creo, si, pero nada más fue este, y no algo que me halla desagradado, también creo lo disfrute ¿no? me gustó ¿no? este, es que te digo, es como así, como la adrenalina por estar al frente del público, pero también de ¡ay, chin! me está viendo medio mundo, pero no me importa, yo estoy aquí para, te digo, fue como dos ocasiones que fui a concursar, pero igual fue en tercer año y terminé y tan tan, ya...

AI: ¿No trascendió?

MTM: No trascendió, no sé, estoy como que este, a medias ¿no? como troncada ahí en ese aspecto y pues, yo creo que ya, eso es lo que podría agregar...

AI: Bueno, entonces esto sería todo por ahora.

MTM: mmj.

Mónica retoma su etapa en la secundaria, para dar cuenta de otra situación de carácter artístico de la que no había hecho mención anteriormente. Refiere entonces, su incursión en la declamación, a partir de que otra persona, en este caso su maestra, ve en ella “dotes”

Nuevamente parece presentarse el talento innato, como determinante para la incursión en ciertas áreas artísticas.

En esta experiencia con la declamación, parece también resaltar el producto, es decir, la presentación frente al público, como un factor significativo en cuanto al disfrute. Se hace referencia al proceso, pero se hace más énfasis en el resultado.

E-2 ICG

NÚMERO DE ENTREVISTA: 02
 FECHA: 17 DE NOVIEMBRE DE 2005
 DELEGACIÓN: ÁLVARO OBREGÓN
 HORA: 4:30 p.m
 DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 40 MINUTOS
 LUGAR DE REUNIÓN: OFICINA DEL FORO INTERNACIONAL EN LA E.N.M.J.N
 ENTREVISTADA: IXTLIXÓCHITL CONTRERAS GÓMEZ (ICG)
 10 AÑOS DE SERVICIO
 ENTREVISTADORA: AIDE ANGELES GARCÍA (AI)
 CONDICIONES DE ENTREVISTA: ENTREVISTA AUDIOGRABADA

OBJETIVO: Indagar en la historia y contexto familiar de las educadoras, con respecto a las experiencias significativas que han influido en su trayectoria de vida, particularmente en lo concerniente a la danza y la música.

REGISTRO DE ENTREVISTA NÚMERO 2

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES/ COMENTARIOS
<p>AI: Bueno, entonces vamos a iniciar esta segunda entrevista y para empezar, eh, de manera general ahorita algunos datos muy generales que puedas platicarme de tu familia, bueno, remontarte a tu infancia, que me puedas platicar de tu familia.</p> <p>ICG: Bueno yo nací de... <u>Mi mamá es educadora</u>, egresada de la Nacional de Educadoras, se embarazó de mi cuando estaba en el último año, que eran tres años en ese entonces. Por cierto su maestra de laboratorio era la maestra Luz María Gómez Pezuela. <u>Mi papá estaba estudiando arquitectura. Mi mamá y mi papá se conocen en la prepa cinco</u>, ehmm... Bueno, <u>vivimos cinco, no como tres años en casa de mi abuela paterna y después ya tuvimos una casa en Iztacalco</u>, eso así en general ¿pero que más? Bueno, <u>mi papá estudió arquitectura, pero finalmente la música siempre estaba acompañando, acompañando sus estudios y, aunque casi termina la carrera de arquitectura, él empieza a adentrarse en antropología, en etnomusicología...</u> No sé</p>	

exactamente su historia de cómo ahora es etnomusicólogo, pero bueno, ahora es etnomusicólogo, es investigador del Centro Nacional de las Artes, del CENIDIM, desde su origen del CENIDIM cuando estaba en el centro.

Mi mamá es educadora ahora ya jubilada y... ¿Qué más?

AI: ¿Tú eres hija única?

ICG: Yo soy hija única, mis papás se divorcian cuando yo tengo cuatro, cinco años, y vivo con mi mamá y a mi mamá la, bueno, la tenía todo el tiempo digamos, porque ella cursaba doble turno, trabajaba doble turno, o sea, que yo estaba en el jardín de niños mientras ella estaba en el primer turno y después me llevaba con ella, a cubrir el segundo turno, mientras era muy chiquita, a acompañarla, por eso es que en la entrevista anterior te decía que era la “maestra chiquita” ¿no? Yo creo que tanta práctica y estar habituada al espacio, eh, me dio confianza para interactuar con los niños de una manera, un poco “directiva” digamos. Y luego me metieron a un centro de sensibilización de la música y la danza, Escuela piloto de la Iniciación en la Música y la Danza, que era patrocinada por el DIF. Ahora es la escuela de iniciación a la danza que está a lado de la Ollín Yoliztli, pero antes estaba sobre avenida Imán. Ahí tomaba solfeo, expresión corporal, coro, organología, piano, percusiones y creo que nada más. Y bueno, a parte en fines de semana, me llevaban a clases de danza regional y teatro.

AI: Y esto, digamos, ¿fue por decisión, influencia, más de tu mamá, tu papá, o ambos?

ICG: Yo creo que ahí intervino más mi papá, mi papá empezó a trabajar ahí como maestro de organología, desde el origen de la escuela. Entonces te estoy hablando de que yo iba en tercero de primaria, no sé cuantos años tenía, pero ahí calcúlale. Ehmm, y mi mamá pues le iba muy bien, porque mientras yo estaba en esa escuela, ella estaba cubriendo el segundo turno. Y bueno, los fines de semana que se suponen eran libres, pues también iba a esa escuela o a natación, o a hawaiano, o algo más, y ya más tarde en la adolescencia a clases de, por ejemplo yoga, a clases de de educación musical, bueno, cursos un poco más breves, expresión corporal, cursos más breves. Hasta astronomía tomé, y

cocina vegetariana, danza hindú, o sea, de todo.

AI: Y esto lo tomabas, bueno, esta la escuela piloto no era, digamos era de gobierno...

ICG: Era de gobierno, estaba patrocinada por el DIF y el INBA, de todas maneras si había una cuota como de recuperación, digo en cualquier lado, pero era un proyecto bastante interesante, es muy diferente al proyecto que ahora existe a lado de la Ollín Yoliztli, porque ahora es como una carrera, introducción a una carrera, y esta más encaminado a la música. Antes era danza, teatro, música, un poco más completo, ahí solo faltaba educación artística, plástica digamos, como para ser muy completa, era lo único que faltaba.

AI: Y este proceso, esta etapa en la que estuviste tú en todos estos cursos ¿cómo la viviste en ese momento? Eh, si era, digamos, con gusto, con placer, o en algún momento se te hacía pesado ¿cómo lo vivías?

ICG: Hubo de todo ¿no? hubo de todo porque a mi me encantaba, pero sobretodo expresión corporal, era lo que más disfrutaba. Las clases de piano no me gustaban porque eran muy dirigidas, tenía que invertir tiempo estudiando y verdaderamente no tenía tiempo, si tú ves el horario de primaria, yo salía a la una, las dos de la tarde, porque teníamos comedor en el, en la primaria que era del DIF, luego que me recogía mi mamá y estábamos un rato juntas y me llevaba a la escuela, salía a las ocho de la noche, a esa hora a hacer tarea, y a parte querían que estudiara piano, o sea, ¿a qué hora? Piano si lo sufrí porque pues no no tenía la disciplina para estudiar, y los sábados y domingos la verdad estudiaba poquito, pero ay, la verdad quería hacer otra cosa. Así que organología, que era la construcción de instrumentos, era un poco la clasificación de instrumentos musicales, era un acercamiento ahí a los, a la sonoridad, digámoslo así, y expresión corporal que demandaba menos preparación, menos estudio, eran las que más disfrutaba. En el coro, me encantaba participar en el coro, pero lo que me frustraba un poco es que siempre había las alumnas preferidas, que eran ya muy muy determinadas, tres personitas en el coro y ellas siempre hacían los solistas y nunca se nos daba la

oportunidad a los demás, sin embargo bueno, fue una experiencia muy muy agradable porque hacíamos conciertos al final de cada semestre o concierto de navidad y concierto de fin de año en teatros grandes, bueno, eso fue una experiencia increíble Eh, sobre percusiones, cuando me frustré del piano, que no podía estudiar, y de la disciplina que se necesitaba para tocar un instrumento, me cambié a percusiones y pues no se me facilita tanto el ritmo, es algo complicado. Y bueno ya, duré como cinco años en esa escuela y el último año fue de percusiones. Al principio, pues era como un espacio mágico ¿no? en el que después de las materias y de la escuela, que bueno, de todas maneras la gocé, no la sufrí, porque tenía un corte yo diría como humano. Teníamos talleres y yo estaba en el taller de teatro en la primaria, estuve en el taller de poesía, estuve en el taller de manualidades, de corte y confección, de carpintería, de cocina, en la primaria, entonces digamos, no era solo las actividades académicas, pero apoyaban los talleres, eran las, después de un cierto horario. Después de la primaria iba a esa escuela, y después de cuatro, cinco años de haber estado en esas dos dos dinámicas, ya fue un poco más cansado, tenía yo ganas de jugar libremente, tenía ganas de ver la televisión porque tú sabes, la influencia de los compañeros a esa edad, te hablan de la televisión y te hablan de la caricaturas y yo no sabía de que me hablaban, no podía entrar a su núcleo social o no no tan fácilmente podía relacionarme porque no tenía temas de, temas en común con ellos, me hablaban de programas y yo no sabía ni que, porque me la pasaba afuera todo el día haciendo cosas ¿no? Y todavía a veces llegaba mi mamá y me leía cuentos de la literatura infantil, entonces realmente televisión, solo domingos. En cuarto, quinto año ya empecé como a cansarme de esa dinámica tan ruda, porque aparte, bueno, estaba mal alimentada, salíamos corriendo para estar a las siete y media, ocho de la mañana en la escuela, me daban de comer en la escuela, pero a veces, que me recogía temprano mi mamá, comía cualquier cosa en el carro, cámbiate la ropa y órale a la escuela de la tarde. Y la cena era algo más ligero ¿no? si no no podía dormir. Toda esa dinámica de estar corriendo todo el tiempo y también fines de semana, sí me llegó a cansar y le pedí a mi mamá

que ya suspendiéramos las clases de la tarde, ya estaba cansada, y si ya en la secundaria fue cuando cambió la dinámica.

AI: Y ahora también, bueno, esta, en esta escuela en ese tiempo no era tan escolarizado me imagino, no había ninguna calificación...

ICG: Sí, sí había calificaciones, eso era, bueno, había MB, ese tipo de criterios de evaluación ¿no? y también había reprobados. Sí sí había boletas, fiema de boletas, por ahí tengo las boletas, ahí guardadas de recuerdo.

AI: Y ahora más, ya hablando de de cómo era la relación, por ejemplo, con tu papá, con tu mamá en este caso, algo que recuerdes de tú niñez, digamos, en relación a esto ¿cómo afectaron, por ejemplo, la separación de tus papás?

ICG: ¡Ah! bueno, pues la separación siempre va a afectar a un niño ¿no? porque son dos figuras de apego que de repente tienes que estar con una y sufrir la, la pérdida de otro por momentos, eso siempre va a dejar una huella en mi y a dejado ¿no? entonces estoy en psicóloga, trabajando todo eso ahorita. Ehmm, sí fue doloroso, no recuerdo exactamente, yo estaba muy chiquita y yo creo que hay un bloqueo ahí sobre el tema. Mi mamá, bueno, mi papá y mi mamá, a mi papá casi no lo veía, él desde siempre ha sido un hombre sumamente ocupado, que lo absorbe su trabajo, entonces lo veía a veces fines de semana, o me quedaba con él fines de semana y bueno, me la pasaba súper bien. Antes que se separaran yo me acuerdo que me llevaba a los pueblitos porque a mi papá le encantaba salir a hacer prácticas de campo o entrevistas, o ir a comprar instrumentos musicales a algunos poblados. Y si recuerdo que íbamos, y ver a mi papá con la grabadora, preguntándole a los músicos indígenas cosas, comprándoles sus instrumentos; me acuerdo de mí, jugando con los hijos de músicos, sacando fotografías. Yo creo que habré tenido cuatro, cinco años de eso que te estoy diciendo. Entonces digamos, esa fue una experiencia bonita cuando todavía estábamos juntos, ya después no fue tan frecuente que saliéramos o que saliera yo con él a hacer ese tipo de prácticas, pero fines de semana, pues me llevaba que a la fiesta de la iglesia... de San Andrés, que porque van a estar los danzantes, y lo acompañaba a que tomara fotos, a que hiciera las entrevistas, a que, todo eso ¿no? O vamos a Cuernavaca

porque hay un constructor de ocarinas y de no sé qué, y bueno, eso eran nuestros paseos a veces, y si los recuerdo con gusto.

AI: Sí sí era algo especial ¿no?

ICG: Finalmente yo creo que esos recuerdos dejaron en mí, o esas vivencias o experiencias, dejaron en mí como una antropóloga dormida o natural, porque ahora me comporto con ciertos puntos de esta experiencia, llego a un lugar y empiezo a preguntar y empiezo a interactuar de una manera bastante natural con la gente, me gustan todo esto de las tradiciones de México, o sea, antropóloga también podría haber sido.

AI: Fue eso ¿no? a lo mejor una influencia importante en ese sentido.

¿Alguna otra influencia o aprendizaje significativo de de parte de tu familia? a lo mejor también en, yéndonos un poco más en la investigación, influencias que tú en este momento pudieras...

ICG: Sí sí hay. Bueno, no hable de mi mamá, me faltaba hablar de mi mamá. En cuanto a mi mamá, valores, yo creo que de ella lo que más he aprendido es valores, disciplina, orden, confianza en mí misma; un poco, cosas más sutiles sobre la autoconfianza, por ejemplo, o sobre la formación de la personalidad, del temperamento. Y de mi papá un poco más de la búsqueda hacia afuera, yo lo veo así, mi mamá un poco más hacia mi formación interior y mi papá hacia lo que hago afuera y cómo me relaciono con el mundo.

En cuanto a las influencias yo creo que si tuve muchas. Mi abuelo materno era escultor, bueno, era contador y en sus tiempos libres estudió en la “Esmeralda”, en la Escuela de Artes Plásticas. Hacía esculturas muy interesantes, tuvo varias exposiciones. Mi tío, o sea, su hijo ahora es artista plástico, eh, trabaja con multimedia, es director de, o fue director de la Escuela la Esmeralda, de postgrado de artes visuales en San Carlos. También, aunque no mucho tiempo e interactuado con ellos, cuando interactuó es una influencia muy grande de ellos en mí ¿no? Entonces, el haber estudiado un postgrado fue por mi tío materno, fue por por mi tío materno, Roberto Manuel Gómez, que estudié el postgrado, porque él me incentivaba, él siempre me ha dicho que estudie más cosas y ta ta ta. En cuanto a algo, un poco más de armonía con el

medio, yo diría que influyó mi abuelo paterno, él aunque era chofer de una farmacéutica, con pocos estudios digamos, era una persona muy humana y muy creativa, tú le dabas un pedazo de madera o una lata, y te construía un carrito, un espejo, una alacena; entonces era una persona súper creativa. Entonces mi abuelo Gonzalo, también digo que influyó de una manera bastante fuerte, cuando el trabajaba en su taller, es una imagen que tengo muy fuerte porque se ponía a chiflar y cantaba mucho, sobre todo tangos, y me gustaba mucho estar junto de él y me daba una tablita y según yo martillaba o, él trataba de meterme en la actividad que él estaba haciendo, claro que de otra manera, no tan, no con herramientas, no con materiales peligrosos, sino a barnizar, a pintar. Mi abuela materna yo creo que también jugo un papel muy importante sobre todo en lo afectivo, ella tuvo cuatro hijos varones, su primera nieta, fue varón y siempre quiso una niña, y la primera nieta mujer fui yo, entonces obviamente, como te imaginaras, la consentida y deseada y anhelada, y vivía en su casa, entonces de ella recibí muchísimo cariño, apoyo... una persona amorosa, muy muy como cuidadora, este mi abuela materna aunque, bueno, estudió comercio y fue ama de casa toda su vida, pero ella cantaba, canta ¡hermoso! ella soñaba con ser cantante, entonces mientras preparaba la comida cantaba. Ahorita ella está en un coro del INSEN y canta precioso eh, así como Guillén o no sé ¿cómo se llama? ¿Guillot?

AI: Ah sí ¿Olga?

ICG: Olga Guillot, así canta mi abuela, precioso. Entonces con ella tengo el recuerdo de oírla cantar, de que nos íbamos al patio, nos íbamos al patio a recostarnos en una manta mientras me leía, y luego nos poníamos a bailar, ponía así, música de distintos tipos y nos ponía dique a bailar ¿no? Y bueno, las fiestas familiares, yo creo que también fueron importantes. En la familia de mi papá, mis tíos, dos tíos estuvieron en un grupo de rock, así como de lo sesenta, los hippies. Y ellos cada navidad o cada reunión era cantar, o sea, para mi una reunión es alrededor de la música, sacan la guitarra y a cantar distintos tipos de música, ranchera, rock de ese entonces, así como baladita, y a meter a toda la familia ¿no? le pasas la sonaja o la maraca al niño y el tambor ya lo

hiciste con el bote del refresco, y sacas el vaso y le empiezas a soplar, y para acompañar la canción. Ahí cada quien busca cómo cómo adentrarse ¿no? a la actividad. En navidad era cantar villancicos. Como ves la música...

AI: Sí, estaba presente ¿no? ha estado presente siempre en esos momentos.

Bien y de manera mmm, especial, o sea, ¿tú te identificas o admiras a alguien en especial? en este, pues en la familia...

ICG: Yo creo que hay tres personas que más admiro. Bueno, ahorita ya te dije más o menos cuales son las figuras importantes ¿no? los rasgos, pero yo diría, bueno, mi mamá en cuanto a la fortaleza para salir adelante como mujer, como ser humano, como docente; eso sería admirable, bueno, es admirable. Por otro lado, mi tío es así como mi ejemplo, lo que yo quisiera ser, es una persona sumamente creativa, es el que te digo, Roberto Manuel, que es director o subdirector de no sé donde, bueno, ha estado trabajando en mil lugares y ahorita creo que está en el TEC de Monterrey. Él es así como mi ejemplo de qué es lo que quiero hacer académicamente ¿no?

AI: De superación...

ICG: De superación, de buscar de buscar y no quedarse en un solo lugar, de no enfrascarse, además él conoce muchas partes del mundo, sacó fotografías por todos lados, tiene proyectos en todos lados, bueno, eso me gusta mucho. Y mi papá obviamente, quien es una figura que aunque no estuvo en tiempo, sí está en calidad, tiempo con calidad ¿no? porque hace que yo vea una forma de vivir, o sea, el arte como acompañamiento a mi forma de vivir o como guía para para mi existencia casi, casi. Digamos que en mi familia, porque también hay una persona que yo admiro muchísimo y por la que estoy aquí en la Nacional de Educadoras, que es la maestra Perla Carrasco, que ella cuando, ella fue mi maestra en licenciatura y cuando se jubila, me pide que me quede en su lugar, y ella, bueno, en pedagogía musical es mi ejemplo, y con quien tengo una relación muy muy afectuosa también.

AI: Bien, ya has tocado muchos puntos importantes. Eh, no sé, bueno, me hablabas de los eventos significativos que, por ejemplo han estado rodeados de música o tenían que ver con la música y a parte de eso, y a parte también de

los de los clásicos eventos en la familia, que son cumpleaños, navidades, eh, no sé si recuerdas en particular algún evento, algún lugar que te sea significativo por algo, que te haya marcado por algo.

ICG: Bueno, yo creo que la casa de mi abuela paterna es el lugar en el que siempre hemos convivido la familia de mi papá, en el que se han dado este tipo de relaciones por medio de la música. Hubo una navidad que me gustó muchísimo, que fue yo creo cuando tenía unos siete años, en la que a mi papá se le ocurrió sacar o bueno, estrenar su grabadora de cinta, se usaba la cinta, y por ahí está la grabación de esa navidad, que dos ocasiones quizá en mi vida la he escuchado, pero la tengo grabada porque ahí sí todo el mundo estaba cantando y todo el mundo estaba en el proyecto de cantar los villancicos y canciones, y haber a ti qué canción, te la acompañamos. Yo era muy chica ¿no? yo no estaba proponiendo, yo simplemente me estaba adaptando a la, a lo que ellos hacían, a lo que los adultos hacían, por eso fue muy significativo para mi. Y la iglesia que esta cerca de la casa de mi abuelita, que es la iglesia de San Andrés, bueno, ahí me llevaban cada que era la fiesta de San Andrés, que es un día antes de mi cumpleaños, el siete de octubre es el día de San Andrés y mi cumpleaños es el ocho de octubre. Es significativa porque mi abuela me ha recalcado siempre, que toda la tarde del “siete de octubre de 1973” estuvimos mi papá, mi mamá y mi abuela, bueno, yo en el vientre, viendo a los danzantes, este sacando fotografías, entrevistando, comiendo pues, lo que venden en todo ese tipo de festividades y, y más tarde ya en la noche, nací yo, entonces siempre que mi abuelita oye los cuetes de la festividad de San Andrés, se recuerda de ese suceso, de mi cumpleaños. Bueno, para mí es un lugar especial...

AI: Claro, es una referencia importante...

ICG: Fue el último lugar que visite dentro de la panza ¿no?

AI: Bueno, esas referencias no, no todos las las tienen ¿no?

Y en cuanto a la danza, aparte también, bueno, de estas experiencias que me comentabas de de los cursos de expresión corporal. De danza ¿participaste en algunas otras actividades como niña, importantes?

ICG: Bueno, desde que yo me acuerdo, en jardín de niños, en segundo o tercero, tenía mi maestra que se llamaba Lolita, que me encantaba, era muy linda persona, muy educada, con una presencia increíble, y ella nos puso un vals y lo presentamos en un teatro, entonces me acuerdo muy bien de mi vestido y cómo me peinaron, del maquillaje, de los ensayos, de las luces, de haber estado en el teatro, de lo que pasaba tras bambalinas, este me acuerdo que se hizo pipi uno que era el paje del del rey pirulí, es que era la canción esta de cri-cri de el bombón, bombón primero, y yo era una de las que bailaba, no tenía así un personaje principal, pero me acuerdo lo preocupada que estaba la maestra porque se había orinado el pajecito, que cómo se iba a ver y... fue muy emocionante, veo las fotos y si me acuerdo muy bien de la sensación, de la emoción de salir al teatro, de las luces, de bailar, de mi pareja, la cara de mi pareja, del niño. Eso es quizá de lo que recuerdo del jardín de niños. En primaria, en primero nos pusieron un baile tradicional que no sé de dónde era, teníamos nuestra falda amarilla con florecitas, zapatos negros, camisa blanca con cuello cuadrado y manga corta, con bias negro, o sea, me acuerdo de los detalles, eh, y una canasta de ixtle en la cabeza, con flores de papel crepé hechas a mano, con la base de plastilina para que pesara y poderla poner sobre la cabeza, y poder bailar haciendo el equilibrio con la maceta, digámoslo así, en la cabeza; entonces ese evento que se hizo en la primaria, fue de todos los primeros, éramos tres primeros, imagínate para coordinar a tanto niño y aparte con pareja. No me acuerdo de dónde era, lo que recuerdo es que era muy divertido, que todo el mundo nos aplaudió, que la maestra estaba feliz. Después, en la primaria no recuerdo ningún otro baile, hasta la secundaria, donde nos ponían “Jesucita en Chihuahua” y cosas así, este aunado, bueno, al mismo tiempo que en la primaria, estudié en esta escuela piloto, donde tenía clase de danza regional los sábados, y nunca montamos nada, nunca se presentó nada, pero la dinámica, el estar ahí, el conocer pasos, bueno, eso me gustaba. Después tomé clases de danza hindú, mientras estuve aquí estudiando en la licenciatura, tomaba clases de danza hindú odysi y baratanakian, eh, y eso también me gustó muchísimo, es otra cultura totalmente diferente, nunca

me presenté tampoco en nada, pero bueno ahí esta...

AI: ¿Esas dónde las tomaste?

ICG: Esa fue en la, en los talleres de Coyoacán, con tres maestras diferentes, una hindú y dos mexicanas, bueno, en distintos tiempos ¿no?

AI: Y bueno, estas experiencias que tuviste de danza, de música, no sé, también son experiencias dentro del contexto escolar en la primaria y la secundaria, en comparación a lo mejor con las que estabas en la escuela piloto ¿cómo cómo las vivías? ¿Qué diferencias o similitudes encuentras, o en cuanto a ti y tu experiencia, cómo la sentías?

ICG: Con muy poco tiempo digamos, como que en la escuela había muy poco tiempo para preparar, para preparar todo esto, estaba, eh, pensado para presentarse en un evento ¿no? “el día de las madres” o de alguna festividad. Y en los otros espacios, en la escuela piloto nunca hubo un producto y tampoco se pensó en un festival de nada, era así como hacer por hacer, no para sacar un producto ni un festival. Entonces las viví, todas las experiencias las viví de forma agradable, claro que era muy importante la pareja que me tocara ¿verdad? para bailar, si si era impuesta, era mucho más difícil que se realizara con gusto, con la coordinación adecuada, y si te ponían a la pareja, en el caso de la música tradicional mexicana, si te ponían una pareja agradable con la que pudieras coordinar los movimientos, pues era mucho más, eh, atractiva la idea ¿no?

AI: Bueno, pues yo creo que esto de manera general...

ICG: Bueno y aquí en la escuela ¿no? también estuve en danza, estaba en danza en el segundo año de la carrera, de la Licenciatura en Educación Preescolar con el maestro Víctor Mendoza Centeno y me encantaba, me encantaba las danzas que ponía, los pasos que ponía, y fueron pocos productos, no se presentaron en grande, no se presentaron en grande, pero fue muy satisfactorio por poder representar o identificar otras culturas, para mi era, para mi era muy importante el poder como cambiar de personaje, el que a mi me tocara ser el hombre en la danza, por ejemplo, y el pensar que actitud y que vivencia tenía una persona que en realidad en su contexto natural hacía esta

danza y yo un poco tratar de sentir toda esa idiosincrasia el por qué esos movimientos, el por qué esa danza, eso me gustó mucho cuando estuve aquí, fue un poco, ir un poco más allá, no solo reproducir el paso, sino la actitud frente a la danza.

AI: Bueno, entonces sería ahorita todo en esta ocasión.

BIBLIOGRAFÍA

Aceves, Jorge E. (2000), *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*. México: CIESAS. 202 pp.

_____ (1996), *Historia oral e historias de vida: teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. México: CIESAS. pp. 9-33

Acha, Juan. (2001), *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas. pp. 11-62.

Achilli, Elena Libia (1988), *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Argentina: Cuadernos de formación docente 1. pp. 1-20.

Akoschky, Judith et. Al. (1998), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. México. Paidós. 310 pp.

Angeles, Aide y De la vega, Nallely (2000), *Ludismo: expresión y sensibilización en la práctica educativa preescolar*. México D.F.: ENMJN. 88 pp.

Atkinson, Paul y m. Hammersley (2001), “Los relatos nativos: escuchar y preguntar” en *Etnografía*. Barcelona: Paidós. pp 141-173.

Baz, Margarita (1998), *Lo singular y lo colectivo: el irreductible nudo de la subjetividad*. México, original sin publicar.

_____ (1999), “El cuerpo en la encrucijada de una estética de la existencia”, en Silvia Carroza (comp.), *Cuerpo: significaciones e imaginarios*, México, UAM-X. pp. 25-40

Bennett, Neville (1979), *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata. 262 pp.

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2001), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. 233 pp.

Bertaux, Daniel (1997), *Los relatos de vida*. Traducción de Mónica Moons. París: Ed.Nathan. pp. 1-62

Bolívar, Antonio (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla. 323 pp.

Bruner, Jerome. (2003), *La fábrica de historias*. Buenos aires, Argentina: FCE., 147 pp.

Calzada, Blanca E. y Lopez, Germán. *La transformación de la función social de la educadora. Una demanda inaplazable*. México: ENMJN.

Carrasco, B. Perla (2002), “¿Por qué es importante la música a nivel escolar?”, *El Mundo Pan American Montessori*, 1. pp. 10-11

Dewey, John (1949), *El arte como experiencia* .México: FCE, 315 pp.

_____ (1995), *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 382 pp.

Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. pp. 1-61

Ducoing, Patricia y M. Landesmann (1996), *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Eisner, Elliot (1995), *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, Colección Educador, pp. 1-23

_____ (1998), “¿Qué hace cualitativo a un estudio?”, en *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós. pp 9-83

_____ (2004), *El arte y la creación de la mente, el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. España: Paidós. pp 13-68 y 239-253

Espinasa, Tatiana (2004), La enseñanza del arte en el plano interdisciplinario. En *Interdisciplina escuela y arte*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Centro Nacional de las Artes. 272 pp.

Ferreiro, Alejandra (2002), “Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza “José limón”/Escenología. pp. 127-143

Fierro, Cecilia, et. al. (1995), *Más allá del salón de clases*. México: Centro de Estudios Educativos. 181 pp.

Gardner, Howard (1987), “Arte, mente y cerebro”. Buenos Aires: Paidós, Colección Studio. pp. 1-14, 103-226

Gennari, Mario (1997), *La Educación Estética. Arte y literatura*. Barcelona, España: Paidós. 333 pp.

Gimeno Sacristán (1997), *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Argentina: Lugar Editorial. 172 pp.

Goetz J.P. y LeCompte M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata. 211 pp.

González Martínez, Adriana (2000), *Seguimiento de Trayectorias Escolares. Licenciatura en Lenguas Modernas de la BAP, Cohorte 1993-2000*. México. ANUIES. 111 pp.

Gordillo José (1996), *Lo que el niño enseña al hombre*. México. Trillas. 392 pp.

Guijosa, Marcela (2004). *Escribir nuestra vida*. México: Paidós. 254 pp.

Hargreaves, A. (1996), Instrumentos y deseos. En Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata. pp 27-48.

Heller, A. (1985), *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo. pp. 123-152

Lucero González, Santiago Amadeo (2002), *Más allá del espejo de la memoria. Los estudiantes universitarios de Durango: trayectorias institucionales y manifestaciones en la vida política y social 1950-1966*. México: Plaza y Váldes. 266 pp.

Maquet, Jacques (1986), *La experiencia estética*. España: Celeste Ediciones. 335 pp.

Marín Viadel, José Miguel y Ricardo (1992), “Educación estética” en *Pedagogía de la Educación Preescolar*, Madrid, España: Santillana. pp. 287-310

McCarthy Draper, Maureen (2002), “La esencia del arte de escuchar”, en *La naturaleza de la música. Un camino para el bienestar interior* (trad. de Daniel Berlanga Ramos), Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. pp. 21-44

Mercado, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica. 230 pp.

Morton Gómez, Victoria Eugenia (2001), *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México. UPN. 191 pp.

Muñiz Martelón, Patricia E (1997), *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. México: ANUIES. 190 pp.

Reyes, Palma (1988), *Historia Social de la Educación Artística en México*. México: Coordinación general de la educación artística INBA-SEP.

Rockwell, Elsie (1982), *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela* México: Cuadernos reinvestigación Educativa núm. 4. pp 10-45.

Rowell, Lewis (1993), “La música como arte y como artefacto” en *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos* (trad. De Miguel Wald), 2ª. ed., Barcelona: Gedisa. pp.30-46

Ruiz Ávila, Dalia (2003), *Tejiendo discursos se tejen sombreros*. México: U.P.N., Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. 235 pp.

Sanjurjo, Liliana (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homosapiens. 155 pp.

SEP (1988), *Guía de Actividades Musicales para el nivel Preescolar*, México. 144 pp.

SEP (1996), *Modulo Lenguajes Artísticos/ PACAEP*, México. pp.11-18

SEP (2002), *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México*, México. 99 pp.

SEP (2004) *Programa de educación Preescolar*, México, 2004, 142 pp.

Serrano Castañeda, José Antonio (2004), *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Barcelona: Facultad de pedagogía, Universidad de Barcelona. 509 pp.

Setton, Jacobo (2003), “En busca de la experiencia estética”, *Novedades educativas*, año 15, no. 156, Argentina, diciembre 2003. p. 7

Shulman, Leo (1998), “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En Wittrock, Merlín C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/ MEC. pp 9-83

Small, Christopher (1989), *Música. Sociedad. Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia la influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación* (trad. de Marta I. Guastavino), México: CONACULTA, Dirección General de Publicaciones-Alianza Editorial, Editorial Patria. 228 pp.

Taylor, S. J y R. Bogdan (1996), *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós. pp 32-49, 100-132

Terigi, Flavia (1998), Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En *Artes y escuela*. México: Paidós. 310 pp.

Tlaseca Ponce, Marta Elba (coord) (2001), *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN. 321 pp.

Touraine, Alain. (1997), “¿Podremos vivir juntos?” La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global. México: F. C. E. pp. 9-23, 165-204.

Van Manen, Max (1994), “La práctica de la pedagogía” en Van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós. pp. 97-135

Wagensberg, Jorge (2003), “El arte es una forma de conocer la complejidad (O el principio de comunicabilidad de complejidades ininteligibles)”, en *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Barcelona: Tusquets Editores. pp. 105-139

Weber, Erich (1976), *Estilos de educación*. Barcelona: Herder. pp. 26-93, 129-132

FUENTES ELECTRÓNICAS:

Bienvenidos al sistema DIF México. (2007). Recuperado el 27 de mayo de 2007, de http://www.dif.gob.mx/inicio_1.asp

Cassette, Disco de vinilo, Rock en español. (2007). Recuperado el 30 de abril de 2007, de <http://www.wikipedia.org/wiki/portada.html>

Historia mínima de la radio mexicana 1920-1996. (1996). Recuperado el 3 de mayo de 2007, de <http://www.mexicanadecomunicación.com.mx>

Las pirekuas están hechas de esto. (2005). Recuperado el 30 de abril de 2007, de <http://www.lajornadamichoacan.com.mx>

Lenta agonía del IMER. (2004). Recuperado el 23 de mayo de 2007, de <http://www.etcetera.com.mx/pag18ne46.asp>

Los hermanos rincón, una experiencia visual y musical que estimula la imaginación infantil. (2004). Recuperado el 15 de mayo de 2007, de <http://www.cnca.gob.mx/cnca/nuevo/020399/presenc6.html>

Radio rin desaparece. (1991). Recuperado el 23 de mayo de 2007, de <http://www.proceso.com.mx/hemerotecainterior.html>

Sonidos del México Profundo. (2007). Recuperado el 23 de mayo de 2007, de <http://www.cdi.gob.mx>