



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Las tareas de expresión corporal y apreciación
de la danza en instituciones privadas
de preescolar**

T e s i s

**Que para obtener el grado de Maestra en desarrollo
educativo en la línea de educación artística**

Presenta:

Lic. Elsa Sarai Alfaro Camarillo

Director de tesis:

Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

México, D.F., Diciembre, 2008

Dedicatorias

A mi madre por estar siempre a mi lado apoyándome en todos los sentidos y demostrando con el ejemplo que día a día podemos levantarnos y seguir adelante.

A Isabel gracias por estar ahí cuando más te necesito hermanita y soportar estos dos años de trabajo intenso.

A todos los que integran mi familia, los grandes y los pequeños, porque sin ustedes todo el camino hasta ahora recorrido no valdría la pena.

A mis amigas del alma Anita, Elvira (la maestra de grupo) y Elideth por estar siempre recordándome que nunca debo desfallecer.

A mis nuevos hermanos de vida Maru, Lucia, Margarita, Omar, David, Mítzi, Roció, Elsa, y a esa personita que nos cuida todos los días que solo se nos adelanta en el camino

A todas mis alumnas y alumnos de la Escuela Luis Cabrera que me muestran todos los días que nací para transmitirles mi pasión por la danza.

Gracias al Colegio Arboleda y todo su personal por abrirme las puertas para realizar este proyecto.

Gracias a Berenice González porque tus enseñanzas nuevamente me han llevado a triunfar.

Gracias a todos los profesores de la maestría en desarrollo educativo de UPN y CENART por sus comentarios y críticas para este proyecto y por todo lo que me enseñaron.

Gracias a todos y cada de ustedes que durante estos dos años estuvieron ahí...amigos (as), compañeros (as) de trabajo y los que a pesar de no estar tan cerca se que están conmigo, y que en este momento no los menciono por falta de espacio... gracias.

Y por su puesto a mi asesora la Dra. Alejandra Ferreiro por tomar en sus manos este proyecto a veces tan complejo y tan laborioso como lo soy yo... pero en verdad muchas gracias por todos sus consejos, críticas, aportaciones... en fin... por ser mí asesora.

Índice

Introducción: El punto de partida	4
Capítulo I: las escuelas privadas del nivel preescolar y el papel de las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en el curriculum	
1.1 Las escuelas privadas en México	11
1.2 El lugar de la expresión corporal y la apreciación de la danza en la historia del curriculum de preescolar en México (1858–1982)	18
1.3 Programa de Educación Preescolar 1982	26
1.4 Programa de Educación Preescolar 1992	33
1.5 Programa de Educación Preescolar 2004	40
1.6 La educación artística en preescolar	44
1.7 La expresión corporal y la apreciación de la danza en el preescolar hoy.....	47
1.8 El lugar donde observé las tareas.....	49
Capítulo II: La tarea como categoría de la práctica de la EC y apreciación de la danza desarrollada por maestras en escuelas privadas	
2.1 La tarea y el curriculum	57
2.2 La tarea y sus observables	60
2.3 Mirar la tarea a través de la etnografía educativa	64
2.4 El campo de la expresión corporal	67
2.4.1 La pedagogía de la expresión corporal	70
2.5 La construcción de aprendizajes y experiencias significativas a través de la expresión corporal	73
Capítulo III: La práctica pedagógica de la expresión corporal y apreciación de la danza en una escuela privada de la Delegación Iztapalapa	
3.1 La tarea semanal: organizador de la jornada escolar.....	76
3.2 La tarea y los tiempos de canto	82
3.3 La tarea y la fiesta	92
3.4 La tarea de los cantos y juegos: aprender jugando.....	98
Conclusiones: Las tareas escolares: contenido de la práctica	
Qué me permitió ver la tarea y a dónde llegue.....	109
BIBLIOGRAFÍA	114
Anexo 1: “Una mirada del aula”	
Las tareas que organizan a la jornada escolar.....	117
Anexo 2: Recopilación de cantos y juegos del aula observada	137
Anexo 3: Mis ojos y la tarea	141

Introducción: El punto de partida

El significado de la práctica y del currículum en la acción puede analizarse a partir de las actividades que rellenan el tiempo en el que transcurre la vida escolar, o que se proyectan en ese tiempo, y en cómo se relacionan unas tareas con otras.

José Gimeno Sacristán

¿Qué hacen los maestros durante las jornadas escolares y cómo estructuran sus actividades? Esta pregunta es el inicio de este largo proceso de búsqueda, de hallazgos inesperados y de reflexión de lo que ocurre en el aula y es la que detona mi interés por el tema.

Mi formación como pedagoga y mi labor como maestra frente a grupo me han llevado a realizarme la misma pregunta en diversos momentos.

En un inicio como estudiante de un campo tan complejo como la educación, en el que es muy fácil perderse, encontré una primera respuesta para esta interrogante: *el currículum*. Al cual concebía como una construcción en cierto sentido “sagrada” que delinea lo que han de enseñar los maestros y lo que han de aprender los alumnos: cómo, cuándo y dónde han de ocurrir estos procesos.

Los estudios acerca del *currículum* me permitieron dar forma a una propuesta de intervención de Expresión corporal que a mi parecer proponía un qué y cómo hacer en la escuela para cualquier profesional de la educación interesado en el tema. Gracias a esta perspectiva cumplí dos metas, por un lado, diseñar una propuesta de intervención pedagógica con matices constructivistas y, por el otro, proponer y exponer mis ideas sobre un área de la educación que con frecuencia es relegada: la expresión y apreciación del movimiento corporal en la escuela.

De esta manera encontré una primera respuesta de qué hacen los maestros todos los días en las escuelas y de qué posibles argumentos parten; sin embargo, debo reconocer que desconocía a la vez que tenía supuestos acerca de la complejidad de las tareas que organizan e instrumentan en la práctica.

Posteriormente al insertarme al campo profesional como docente, en el nivel preescolar donde me abrieron las oportunidades de trabajo, súbitamente todo se tambaleó. Desde el inicio de mi labor me percaté de que en realidad ese *curriculum* que, en algún momento consideraba como el manual de trabajo, para las autoridades era y sigue siendo determinante de lo que ocurre en las escuelas, no era creíble del todo, ya que mis actividades como docente estaban determinadas por numerosos factores que la hacían aún más compleja y el *curriculum* sólo era uno de ellas.

El proyecto de investigación: un problema que surge de la práctica

Como ya mencioné, mi experiencia como maestra de preescolar influyó en que ciertas creencias se derrumbaran para dar paso a otras que se han consolidado nuevamente ahora con la convicción de que la escuela y lo que ocurre en ella no es un mundo de ensueño y las tareas que organizan las maestras y su fundamentación tampoco son parte de él.

En el año 2005, cuando me incorporé a las filas de la docencia en preescolar, se encontraba en plena instrumentación la reforma curricular del PEP2004,¹ una nueva propuesta de enseñanza por competencias² que trajo consigo reformas cruciales sobre todo para aquellos profesionales que nos

¹ Programa de Educación Preescolar 2004 que inicio su operación formalmente en el ciclo escolar 2005 – 2006.

² El que el programa se estructure para el desarrollo de competencias supone una ruptura con la tradición pedagógica que caracterizaba a los programas educación preescolar en los que se establecían temas generales como contenidos educativos que los alumnos habrían de adquirir. Esta decisión curricular obedece a la necesidad de propiciar que la escuela constituya un espacio para el desarrollo integral de los niños, en donde adquiera aprendizajes y los utilice cotidianamente. Todo desde una noción fundamental: que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en el ambiente familiar y social donde se desenvuelven. De esta manera, la función de la educación preescolar es promover el desarrollo y fortalecimiento de competencias que cada niño posee.

incorporábamos a este ámbito, ya fuera público o privado. Y es en el privado, donde yo prestaba mis servicios, el que presentó mayores sobresaltos, ya que aunque tuviéramos estudios vinculados con la educación en un primer momento no comprendíamos ni los objetivos reales del programa ni tampoco la manera de realizar nuestro trabajo.

Por una parte y como medida de regulación para las instituciones privadas, se estipuló que todo profesional que se encontrara laborando en este nivel debía tener una formación profesional vinculada con el sector educativo,³ o en su caso contar con una acreditación por parte de alguna institución reconocida oficialmente, como personal capacitado para realizar esas labores.

Esta medida me llevó a participar y formarme en el Curso de Capacitación Didáctica en Educación Preescolar,⁴ que hasta el año 2006⁵ impartió el CAM DF.⁶ En este curso conviví con otras muchas docentes que se encontraban en condiciones similares a las mías, ya fuera porque éramos profesionales recién regresadas o porque no sabíamos en realidad qué hacer en nuestras aulas. Bajo la propuesta curricular vigente se nos inculcó que el *juego* es la herramienta de enseñanza–aprendizaje fundamental de este nivel.

A consecuencia de esta experiencia surge con más fuerza mi interés por lo que sucede en las aulas y cómo se organiza el trabajo, ya que el PEP2004 tenía una apertura tal que dejaba en nuestras manos el diseño y la organización de situaciones didácticas⁷ que promovieran el desarrollo de las competencias en los alumnos, y sobre todo que organizara el tiempo escolar y en consecuencia nuestra práctica.

³ Con un perfil de Licenciatura en Psicología Educativa, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Básica y Pedagogía ó licenciaturas afines con la educación.

⁴ Este curso tenía por objetivo brindar a las profesionales de la educación las herramientas teórico-didácticas para laborar como educadoras, con clases semanales durante un año.

⁵ Este programa de capacitación fue desconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) al decretarse el acuerdo publicado en el Diario Oficial el día viernes 03 de Junio del 2005, bajo el cual se establece que todas las escuelas que imparten el nivel preescolar han de contar con una plantilla docente conformada únicamente por Licenciadas en Educación Preescolar y ya no otro tipo de profesionistas, efecto que regula la incorporación de instituciones privadas al sistema educativo mexicano.

⁶ Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal.

⁷ El nombre que reciben las planeaciones de las tareas que estructuran las educadoras para cada una de las jornadas en el preescolar.

Así cuando ingreso a la maestría en Desarrollo Educativo de la UPN creo necesario indagar estos aspectos, ahora enfocándome sólo en el campo de la Educación Artística, particularmente en el área de la expresión corporal y la apreciación de la danza, uno de los campos formativos⁸ en que se divide el PEP2004 y propone competencias concretas a desarrollar en los niños. Fue en este campo en el que tuve conflictos para consolidar las tareas que habría de instrumentar en el aula y por lo cual me cuestionaba ¿qué harán otras maestras y en qué se fundamentan para organizar sus tareas?

El interés por este campo surge por mi gusto por la danza, en concreto mi experiencia como ejecutante aficionada a la danza jazz y por el otro, la pasión por esta actividad que hoy en día rige mi profesión.

Perspectiva teórica: cómo mirar la práctica pedagógica de la expresión corporal y la apreciación de la danza en el aula de preescolar y las tareas que la organizan.

Gimeno Sacristán define a la **práctica pedagógica** como aquella “en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos”,⁹ y las **tareas** en las que se consolida esa práctica, como esas actividades “que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del curriculum”.¹⁰

Estos dos conceptos son los que tomo como orientadores para comprender lo que ocurre en la escuela respecto al trabajo docente, en especial en la enseñanza de la EC¹¹ y la apreciación de la danza.

⁸ El PEP 2004 establece seis campos formativos que han de estructurar a la educación preescolar, los cuales abarcan las áreas de desarrollo humano a partir de las cuales se estructuran nuestros aprendizajes.

⁹ GIMENO SACRISTAN, José. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid. 1991. p 248.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ Siglas que se utilizarán para designar a la expresión corporal.

La tarea es el concepto central, porque permite mirar el hacer cotidiano del aula, su organización, la construcción de metodologías de enseñanza y en qué aspectos se fundamentan éstas, los esquemas de acción de los profesores y sobre todo la complejidad de la interacción de los planteamientos didácticos y curriculares en la definición de una organización escolar.

De acuerdo con el PEP2004, la EC y la apreciación de la danza en el marco de la institución escolar supone la organización de actividades que propicien un desenvolvimiento de las capacidades creativas y de expresión de los alumnos, así como la apreciación e interpretación, a partir del reconocimiento de sí mismo y las capacidades de movimiento propias, para posteriormente compartirlas con otros. Estas actividades se promueven por medio del juego y sus posibilidades.

Las preguntas de investigación y lo que pretendo lograr al responderlas.

La intención es mirar qué se plasma en esas tareas, desde qué mirada son abordadas y a través de qué elementos o instrumentos una docente cree pertinente abordar un contenido de una manera determinada. Estos aspectos son los que sustentan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué elementos organizativos de la tarea constituyen a la práctica pedagógica de la EC y la apreciación de la danza en el caso docente estudiado?
- ¿Cuál es impacto de las actividades de cantos y juegos en la construcción de tareas formales para el campo de la expresión corporal y la apreciación de la danza?
- ¿Cómo trasladan a tareas formales los planteamientos del PEP 2004 las docentes de preescolar con respecto al campo formativo de EC y apreciación de la danza?

- ¿Cuáles son los referentes que toman en cuenta para la construcción de tareas de EC y apreciación de la danza las docentes que no cuentan con una formación profesional como educadoras, bajo la perspectiva de un “currículum abierto?”

Los objetivos a alcanzar con esta investigación de tipo etnográfico en el aula de un grupo de segundo de preescolar, de una escuela del sector privado, apuntan a tres aspectos fundamentales:

- Establecer los ejes de análisis de la práctica pedagógica que organiza al campo de la EC y la apreciación de la danza en preescolar, que permitan entender cómo las prácticas curriculares sedimentadas en la educación infantil como los cantos y los juegos han delineado el desarrollo y estructura de tareas escolares en ese campo formativo.
- Analizar la práctica pedagógica, en el campo de la educación artística, que desarrollan las maestras de preescolar que no cuentan con una formación como educadoras.
- Identificar el papel de los cantos y juegos en la práctica curricular de la EC y la apreciación de la danza como organizadores de las tareas encaminadas al trabajo corporal en el preescolar y su importancia durante la jornada escolar.

El texto tiene la siguiente estructura, en primer lugar se encuentra una contextualización histórica acerca del papel que se le ha asignado a la expresión corporal en el preescolar, cómo cada uno de los planteamientos curriculares lo ha llamado y qué objetivos y acciones se han determinado para estas actividades y sobre todo cuál es papel de los cantos y los juegos en este proceso.

Posteriormente se retoma cómo y por qué la noción de **tarea** de José Gimeno Sacristán me dio posibilidades de mirar y construir nociones para

nombrar lo que ocurre en el aula con las maestras y los niños, así como una mirada conceptual de la expresión corporal y las metodologías creadas para esta área en palabras de sus creadoras y cómo se ha configurado un campo y una perspectiva pedagógica para sustentarla.

Y finalmente los hallazgos durante el trabajo etnográfico y cómo lo observado me dio herramientas para construir cuatro categorías de análisis de las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en instituciones privadas de preescolar.

Es este itinerario que he construido durante poco más de dos años, que invito a compartir y mirar a través de mis ojos.

Capítulo I. Las escuelas privadas de nivel preescolar y el papel de las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en el curriculum

1.1 Las escuelas privadas en México

Las tareas de enseñanza de EC y apreciación de la danza que desarrollan docentes de escuelas privadas que no cuentan con una formación como educadoras no pueden ser comprendidas sólo por las interpretaciones que realizan del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP2004). Es necesario acercarse a la cultura de la institución en que laboran, conocer las aportaciones de otras docentes de esa institución y sobre todo considerar su visión como profesionales de áreas de estudio distintas a las de una educadora formada en las normales.

Ahora bien, con el fin de encontrar claves con las cuales interpretar algunas prácticas que se han privilegiado en las instituciones privadas de preescolar, es necesario rastrear los acontecimientos que han favorecido su auge y acelerado crecimiento en el contexto del sistema educativo nacional. Para ello utilizo como orientador de dicho rastreo el concepto de historicidad de la institución, propuesto por Berger y Luckman en su texto *La construcción social de la realidad*, pues como ellos mismos señalan: “es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico por el que se produjo”.¹²

La historia de la institución preescolar privada está marcada por un acontecimiento crucial: la inserción obligatoria en el sistema educativo mexicano de este nivel y la ampliación del periodo de estancia en este nivel a tres años, lo que exige el ingreso de los niños y niñas desde los 3 años de edad. El decreto de la Ley General de Educación en que se consigna esta disposición oficial fue publicada en julio de 1993 en el diario oficial. En este decreto se reconoce al nivel preescolar como parte de la educación básica, de

¹² BERGER P. y T. Luckman. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. 1986. p. 76.

tal forma que es obligación de todos los mexicanos que sus hijos cursen cada uno de los niveles de educación básica, incluido dicho nivel.

Un primer indicio de la expansión de este nivel educativo puede observarse en los años ochenta durante el mandato del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, periodo en el cual se le presta mayor atención, se le considera uno de los programas prioritarios y una meta a alcanzar. Como parte de las acciones gubernamentales para lograr las metas previstas se plantea la necesidad de expandir la cobertura en este nivel, que debía pasar de un 35% en el ciclo escolar 1980 – 1981 a un 70%, a nivel nacional, para el periodo 1982 – 1983.¹³

Cabe destacar que el grupo de edad de entre 5 y 6 años sería el más beneficiado, ya que el programa educativo instrumentado daba oportunidad a todos los niños en este rango de ser absorbidos por la escuela y les brindaría las herramientas necesarias para su ingreso a la educación primaria.

Se proponía cubrir esta meta considerando, además de los jardines de niños que constituían en ese momento el sistema escolarizado oficial, la apertura de varias alternativas a través de las cuales se llevaría la educación a todos los sectores sociales que hasta este momento no habían sido atendidos, como es el caso de comunidades indígenas, las urbano-marginadas y las rurales. De ahí que el sector educativo privado tomara una gran fuerza, pues sirvió de apoyo para el logro de las metas gubernamentales planteadas en el sexenio.

Años más tarde, en noviembre del 2002, la obligatoriedad de la educación preescolar incrementó la fuerza de este sector, pues la reforma al artículo 3º constitucional establece que el estado tiene obligación de cubrir los requerimientos que tal disposición supone y, al no existir ni el número de instituciones, ni suficiente personal que atendiera a todos los niños que se

¹³ *Programa de educación Preescolar 1982*. Libro 1. Planificación general del programa. México. p. 7.

encuentran en este rango de edad, se abren las puertas al sector privado para cumplir con lo establecido por la constitución.

Lo anterior permite comprender la vertiginosa expansión, particularmente en la Ciudad de México de instituciones de este nivel, que se establecen en pequeños espacios como: casas, departamentos o pequeños terrenos improvisados y tratan de dar atención a todos aquellos alumnos que no encuentran cabida en las instituciones públicas y se ven en la necesidad de incorporarse en estas escuelas.

El Plan Nacional de Educación 2000 – 2006 plantea nuevas perspectivas a corto y largo plazo en los ejes del desarrollo educativo nacional, en especial destaca la inclusión de la perspectiva de las competencias del aprendizaje.

Este nuevo plan transforma significativamente la mirada de la educación infantil, de ahí que para comprender su impacto en las prácticas curriculares sea necesario revisar los argumentos centrales en que se sustenta esta nueva visión educativa.

En una primera aproximación al PEP 04 es posible detectar que los planteamientos programáticos encuentran sustento en aspectos tales como:

- La concepción del aprendizaje infantil.
- La importancia de la educación preescolar en el desarrollo infantil.
- Los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar.
- Los fundamentos legales de la educación preescolar como una obligación y derecho de todos los mexicanos.

Estos aspectos constituyen la estructura del rubro *“Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos”*, que a primera vista fungen como sustento de las características del programa: principios fundamentales, principios pedagógicos, campos formativos y competencias a desarrollar, la organización del trabajo docente y las finalidades y funciones de la evaluación de la actividad.

El nivel preescolar se constituye como “un espacio propicio para que los niños pequeños convivan con sus padres y con los adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños”.¹⁴ Esta consideración implica un reconocimiento del *significado* de este nivel educativo dentro del sistema educativo nacional, lo que sugiere, tal como lo señalan Berger y Luckman, que la institución ha logrado el reconocimiento social de que es una “solución permanente” a un problema “permanente” de una colectividad dada”.¹⁵

Conforme se analiza la estructura del PEP2004 también es posible percibir que “toda transmisión de significados institucionales entraña, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor”¹⁶, aspecto que nos remite a la regulación de las prácticas que construyen las maestras, con base en una perspectiva de “*currículum abierto*”, sobre el cual ha de descansar el enfoque metodológico de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula, y que obliga a la docente a “establecer y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.”¹⁷

Bajo estas circunstancias, las tareas de EC y apreciación de la danza que elaboran las maestras, en mi opinión, han de contar con características peculiares, pues si bien el que no cuenten con una formación profesional como educadoras puede influir, la apertura de su currículum da pie a prácticas diversas.

¹⁴ Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04). Secretaría de Educación Pública (SEP). México. p. 13.

¹⁵ BERGER P. y T. Luckman. *La construcción social de la realidad*”. Op. Cit. p. 93.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 85.

¹⁷ Programa de Educación Preescolar 2004. p. 23.

El mirar la práctica pedagógica como resultado de una tendencia curricular, hace necesario pensar qué significados tiene el currículum. Para Stenhouse “un currículum, si posee un valor, expresa en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje”.¹⁸

Esto tiene relación con el planteamiento del PEP2004, en donde sí se enmarcan los lineamientos generales de la actividad docente para construir las situaciones didácticas en que desplegarán su práctica pedagógica, pero al mismo tiempo el *carácter abierto* del programa permite a las docentes “la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes.”¹⁹

El currículum de preescolar no determina ni controla rigurosamente cada una de las actividades que se desarrollan en las aulas, pero define los campos formativos, las competencias, los propósitos, los tiempos, los espacios y la utilización de algunos materiales, que han de ser integrados por las maestras, en la medida de sus posibilidades, a cada una de las situaciones didácticas que construyan.

Lo anterior permite reflexionar, como sugiere Stenhouse, acerca del modo en que los supuestos de los maestros toman fuerza ante los planteamientos curriculares, por lo cual señala que “las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores bajo la forma de currícula. Estos son procedimientos hipotéticos comprobables sólo en la clase. Todas las ideas educativas han de hallar expresión en los currícula antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica.”²⁰

¹⁸ STENHOUSE, L. “¿Qué es el currículo?”. En Stenhouse L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid. 1987. p. 104.

¹⁹ PEP2004. p. 23.

²⁰ STENHOUSE, L. *Op. Cit.* p. 104.

En este sentido, resulta importante estudiar los supuestos con que las maestras de escuelas privadas que no tienen formación como educadoras construyen e instrumentan situaciones didácticas con las cuales responden simultáneamente a las demandas del currículum institucionalizado (PEP 04) y a las exigencias de la institución en que laboran, la cual privilegia el aprendizaje de la lectura y la escritura, por encima de otros campos formativos. Esta circunstancia hace prever que su práctica pedagógica se singularice de un modo significativo.

El PEP2004 establece como propósito fundamental que las niñas y los niños “desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos”.²¹ Esto repercute en la organización de cada campo formativo, tal como es el campo de expresión y apreciación artística en el que se establecen áreas de desarrollo como:

- Expresión y apreciación musical
- Expresión y apreciación plástica
- Expresión dramática y apreciación teatral
- Expresión corporal y apreciación de la danza

En cada campo formativo el trabajo docente se guía por competencias básicas a desarrollar en los alumnos. En el caso de la expresión corporal y apreciación de la danza, el objetivo es potenciar en el niño las siguientes competencias (cabe aclarar que estas competencias abarcan los tres grados de preescolar):

- “Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.
- Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.

²¹ PEP2004. p. 28.

- Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él, al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas”.²²

Centrar el trabajo en estas competencias supone a las maestras la tarea de diseñar situaciones didácticas que “impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables para el trabajo y la convivencia, etcétera), para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.”²³

Por lo tanto, las estrategias, medios, selección de actividades y materiales que utilicen las maestras para potenciar el logro de estas competencias, así como el establecimiento de vínculos entre cada uno de los campos es relevante, más aún si estas docentes no cuentan con una formación encaminada al trabajo en preescolar, ya que es aquí donde intervienen las concepciones propias de su formación y su interpretación del curriculum de preescolar.

La perspectiva curricular vigente determina las orientaciones de cada campo formativo; en el caso de la expresión y apreciación artística supone “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 de producciones artísticas.”²⁴

La justificación del campo de la Educación Artística en la educación preescolar, su perspectiva curricular abierta y las orientaciones de trabajo docente, permiten mirar que el *curriculum* es construido también en la práctica misma. Para Stenhouse, el currículum es “una propuesta que especifique tan

²² *Ibíd.*, p. 98.

²³ *Ibíd.*, p. 22.

²⁴ *Ibíd.*, p. 94.

claramente como sea posible un conjunto de contenidos/métodos - posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender.”²⁵

Lo anterior sustenta mi interés por la construcción de propuestas de trabajo docente que se han singularizado de un modo significativo en la medida en que suponen una manera de trabajar en la escuela un área artística influida por: un tipo de maestra, un curriculum abierto, una escuela peculiar, un programa apenas renovado y sobre todo una concepción institucional de lo que supone el trabajo corporal.

A continuación, a manera de contextualización histórica retomo los principales fundamentos que han sido plasmados en las propuestas curriculares con respeto al área de la EC y la apreciación de la danza en la educación preescolar y que han servido de sustento a la práctica pedagógica.

1.2 El lugar de la expresión corporal y la apreciación de la danza en la historia del curriculum de preescolar en México (1858 – 1982).

La expresión corporal y la apreciación de la danza tienen sustento en lo que en un momento constituyeron las actividades de cantos y juegos. En México estas actividades han encontrado cabida en el *curriculum* de preescolar desde los orígenes de los primeros jardines de niños e incluso como parte de la formación de educadoras en las escuelas normales, llevándose a la práctica como instrumentos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas.

Dichas actividades han sufrido modificaciones de acuerdo con el tiempo y contexto donde se ubican. En un primer momento eran considerados como puentes de vinculación entre el hogar de los infantes y la educación inicial, posteriormente se vincularon más con actividades de educación física, para finalmente adoptar un carácter desde el cual se confirma el interés por parte de

²⁵ STENHOUSE, L. (1987). "El currículum hipotético". En Stenhouse L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid. 1987. p. 106.

la escuela de reconocer la capacidad de expresión, los procesos de desarrollo y las características propias del ser humano durante esta etapa de su vida.

Así, se hace necesaria una revisión histórico-contextual del tránsito de lo que hoy en día se considera expresión corporal y apreciación de la danza en el nivel preescolar, mostrar el papel que este campo ha jugado en el *currículum* escolar y por ende lo que supone su práctica en el aula.

La educación preescolar a lo largo de la historia de nuestro país ha tenido trayectorias diversas acordes con intereses políticos, económicos, sociales y culturales; aspectos que marcaron los primeros indicios de su surgimiento fueron los suscitados durante el gobierno del presidente Benito Juárez (1858 a 1872), en el cual se consolidaron la obligatoriedad de la educación y el carácter laico de la misma, acciones que ciertamente delinearon el camino que la educación básica habría de seguir a partir de ese momento.

Durante el Porfiriato, en el Ministerio de Instrucción Pública, bajo la administración de Joaquín Baranda, se empezó a perfilar una política educativa basada en el respaldo legal para garantizar el cumplimiento de la reforma de la enseñanza y los avances de la teoría pedagógica. Durante esta administración de manera notable surge la idea de las escuelas de párvulos, aunque desde 1880 el Ayuntamiento Constitucional había aprobado la apertura de una escuela para niños de ambos sexos de entre 3 y 6 años de edad a favor de la clase obrera, en la que fue nombrada como directora la señorita Dolores Pasos y como encargado del sistema de enseñanza al Lic. Guillermo Prieto. “Este sistema de enseñanza establecía que los niños a través del juego comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarán en las escuelas primarias; la Escuela de Párvulos No. 1 quedó abierta al público el 4 de enero de 1881”.²⁶

²⁶ *Educación Preescolar México 1880 – 1982*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. CIDEP. México. 1988. p. 24.

Los lineamientos pedagógicos de la educación preescolar tienen sus orígenes en los planteamientos de Peztaozzi y Froebel, retomados por el profesor Manuel Cervantes Imaz, quien planteó la necesidad de prestar mayor atención específica a los niños menores de 6 años.

A pesar de la falta de apoyo constante y aun frente a las disposiciones que ya habían sido tomadas a favor de este nivel, en 1919 el Presidente Venustiano Carranza otorga presupuesto para que las escuelas de experimentación pedagógica cuenten con un kindergarden anexo. En este momento el papel de las educadoras de la época contribuyó en gran medida a que los kindergarden adquirieran paulatinamente mayor aceptación dentro de la sociedad.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, las escuelas que en un primer momento dependían de los ayuntamientos de los Estados, pasaron a ser parte de la Federación, incluyendo a los kindergardens,²⁷ hecho que propició en ese mismo año la petición formal de la obligatoriedad de este nivel educativo.

Desde este momento, la formación de las educadoras, así como la atención de los alumnos, se enfocó ante todo en aprovechar las capacidades de los alumnos y sus habilidades para favorecer su desarrollo armónico e iniciarlo en la vida social; sin dejar de lado el carácter maternal que lo caracterizaba.

La introducción de actividades como cantos y juegos en la formación de las educadoras aparece ya en el año de 1916 y 1923²⁸ como parte de las

²⁷ Nombre proveniente de la corriente pedagógica norteamericana (Manhattan, Nueva York) con el que se les conocía a los jardines de niños en los que se atendía a la población menor de 6 años, y que en México sustituyó a las denominadas escuelas de Párvulos como se les conocía antes de la gestión de Justo Sierra como Subsecretario de Instrucción Pública (1901-1905) en donde el estudio de las corrientes pedagógicas contemporáneas representó un papel primordial.

²⁸ Boletín de la SEP del año 1921/t.1/No.4 en *Educación Preescolar México 1880 – 1982*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección Peral de Educación Preescolar. CIDEP. México. 1988. p. 62.

asignaturas del 3º año de la carrera en compañía de otros campos como ejercicios físicos además de recitaciones y dramatizaciones.

Durante el gobierno de Plutarco Elias Calles (1924 – 1928), Lauro Aguirre llevó a cabo la reorganización de la Escuela Nacional de Maestros, convirtiéndola en un centro profesional donde se graduarían: maestros rurales, maestras misioneras, educadoras, maestros primarios y maestros técnicos. Como parte de las materias que contemplaba el programa durante los dos años de profesional se incluía la asignatura de cantos y juegos, además de cultura física.

En 1928, a raíz de la desintegración del entonces existente gremio de educadoras, la Inspección General de Jardines de Niños intentó como tarea fundamental aglutinar en un sólo sector a todas las educadoras para así mantener un mayor control del personal y por ende realizar una restauración de la educación preescolar, en que se imprimiera el sello del nacionalismo y patriotismo a todas sus acciones, todo esto a cargo de Rosaura Zapata.

Se propuso establecer reformas en donde el método froebeliano continuaría siendo la base que sustentara el trabajo educativo del kindergarden, pero respondiera a la necesidad del niño de desenvolverse con mayor independencia y libertad.

Las reformas de este proyecto debían orientarse a modificar las actividades del nivel con la finalidad de crear un sentimiento patriótico en los niños. Así mismo las actividades en la escuela debían ser una prolongación del hogar. Dentro del proyecto de reforma se incluye a las actividades de cantos y juegos, estableciendo:

- 3º Que las actividades que en el Jardín de Niños se realicen estén de acuerdo con la edad y el grado de desarrollo párvulo y en relación con las experiencias de éste en su mundo infantil.

4º Que la libre manifestación del niño sea respetada para el conocimiento de su ser interno y su propia dirección:²⁹

Un elemento importante dentro de este proyecto de reforma lo constituye el punto décimo segundo, en el que se acepta la denominación de Jardín de Niños, eliminando así los vocablos extranjeros, acción que reafirmaría la nacionalización de la institución.

A lo largo de los siguientes años el carácter social, nacionalista, laico y de apoyo a las clases populares continuó siendo una marca tanto en la formación de las educadoras como en la formación de las niñas y niños mexicanos que accedían a las escuelas. En 1929 continuaba la fundación de Jardines de niños anexos a las escuelas de formación del profesorado, bajo la idea aún presente de establecer un eslabón entre los conocimientos que adquiriría en este nivel y el primer ciclo de educación primaria.

Para 1940, bajo el mandato de Manuel Ávila Camacho, se hace posible la reincorporación del personal de jardines de niños a la Secretaría de Educación Pública, ya que en 1937 fue la Dirección General de Asistencia Infantil la que mantuvo el control del preescolar. En estos años es notable el crecimiento de los jardines de niños como resultado del control del Estado de estas instituciones, de ahí que se presentaran propuestas curriculares concretas para el trabajo que se desarrollaría durante los tres años que comprendía el nivel, todas ellas orientadas a la política de unidad nacional que caracterizó al sexenio.

Dentro de esa propuesta aparecen nuevamente las actividades de cantos y juegos, acompañadas ahora también por las denominadas actividades para la expresiones artísticas; estas actividades se tenían previstas durante los

²⁹ ZAPATA, Rosaura. *Educación Preescolar México 1880 – 1982*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. CIDEP. México. 1988. p 1.

dos primeros ciclos de educación preescolar en las que las variantes entre ciclo y ciclo sólo se enfocaban en la dificultad para su realización. En el tercer ciclo las mismas actividades del 1º y 2º eran retomadas, pero abarcaban otras más en las que la iniciación a la aritmética, geometría, la educación física y la lectura se convertían en elementos importantes.

En 1946, Miguel Alemán Valdés asume la presidencia y con ello las políticas de exaltación de la mexicanidad continuaron; sin embargo, la enseñanza técnica fue el foco de atención de este gobierno, lo que implicó un apoyo constante al programa de industrialización de donde surgió el Departamento de Capacitación del Instituto Politécnico Nacional con la finalidad de formar obreros calificados. De igual forma, como resultado de esta tendencia se fundó el Instituto Nacional de Bellas Artes, el Instituto Nacional de la Juventud y se inició la construcción de Ciudad Universitaria.

De 1946 a 1947 se intensificó el mejoramiento de los jardines de niños, ahora con la colaboración de los padres de familia, aliviando así las consecuencias del bajo presupuesto asignado a este nivel. En este momento se hace evidente la falta de planteles para captar a la población en edad escolar, por lo que fue necesaria la apertura de turnos vespertinos, así como la apertura e incorporación de *jardines privados*, los cuales contaban con una supervisión especial.

Se implementaron “El diario pedagógico” y el “Diario de observación” como instrumentos que permitían el registro y control de la planeación del trabajo docente, así como de las observaciones del grupo y sus participantes, iniciándose la aplicación de criterios técnicos en la labor docente.

En 1947 se funda la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, lo que supuso la profesionalización del personal que atendía los jardines. Además, se replantea el plan de estudios en que los cantos y juegos y la educación artística (música, artes plásticas, literatura y teatro infantil), nuevamente se presentaban como parte de las áreas de formación docente en los tres años que comprendía su estancia en la escuela normal.

Esta tendencia marca la presencia de las actividades de expresión como parte del *currículum* escolar; sin embargo, es perceptible una tendencia en la cual es reconocida como importante la formación artística como una vía para la educación integral de la niñez mexicana. Y son los cantos y los juegos el reflejo de la expresión artística y cultural, la cual ha de ser rescatada y encauzada por la docente.

Hasta el momento he señalado las tendencias de los programas de formación de las educadoras y el *currículum* de los jardines de niños, sin embargo hay que precisar que las transformaciones hasta el momento descritas no son radicales, por el contrario sólo han sido adaptaciones e integraciones de actividades y orientaciones de acuerdo con la política educativa característica de cada régimen presidencial.

Entre 1949 y 1950 las actividades del sector de educadoras se extendieron más allá de los planteles, ya que con la creación de la Comisión Nacional de Trabajo Social, la educadoras intensificaron su labor social, por lo que su preparación requirió de formación adicional, a modo de cursos de formación. Y de estos cursos, que consideraron áreas como: la iniciación al ritmo, la danza y cantos y juegos,³⁰ se retomaron algunos de los ejes de formación, para ser integrados al *currículum* de preescolar.

En el sexenio de Adolfo López Mateos (1958 -1964), Jaime Torres Bodet fue asignado nuevamente Secretario de Educación Pública, y desde el principio de su gestión realizó una serie de reformas al sistema educativo. En estos cambios el nivel preescolar no quedó al margen; como parte de la reforma se estableció que los jardines de niños debían contemplar cinco ejes de acción, entre los cuales destaca el cuarto, que reconoce y pide a las docentes

³⁰ ZAPATA, Rosaura. *Educación Preescolar México 1880 – 1982*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. CIDEP. México. 1988 p. 132.

potenciar “los sentimientos, la aptitudes artísticas y la capacidad creadora, para cultivarlas lo mejor posible”.³¹

Lo anterior obedeció al hecho de que el nuevo programa de preescolar se organizó en cinco áreas de trabajo entre las que destaca la quinta: “el estímulo de su expresión creadora y de su capacidad para interpretar el ambiente que lo rodea, y para expresar libremente su concepto del mundo y de la vida”.³²

En 1970, durante el gobierno de Luis Echeverría, fue notoria la tendencia hacia el carácter permanente y abierto del proceso educativo, la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad del conocimiento y el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza, a través de la cual se pretendía desarrollar una actitud crítica y activa en los estudiantes.

La Reforma Educativa fue uno de los principales planteamientos de este régimen, aunque el contenido nacionalista continuó siendo la base de las tareas educativas. Esta reforma implicó cambios sustanciales en el sistema; en el aspecto técnico se sustituyó el Programa de Jardines de Niños y los temas mensuales que manejaban unidades de acción y centros de interés, por guías didácticas.

Las guías didácticas planteaban orientaciones para las educadoras, acerca del desarrollo del niño; los objetivos y los contenidos temáticos se referían a los seres y fenómenos sociales y naturales cercanos al niño. El objetivo se centraba en que pudieran vivirlos, analizarlos y asimilarlos a través de las actividades que se realizaban en la escuela; dichos contenidos eran abordados como unidades básicas de acuerdo con el grado y era la educadora quien podía ampliarlos y diversificarlos de acuerdo con el interés del grupo.

Lo anterior ya suponía una práctica pedagógica en la que la docente de preescolar, a partir de postulados generales, estructura prácticas que potencien

³¹ Educación Preescolar México 1880 – 1982. *Op. Cit.* p. 166-167.

³² *Ibíd.*, p. 168.

los aprendizajes, acorde con las necesidades e intereses del grupo al que atiende.

En 1977, durante el gobierno del Lic. José López Portillo (1976-1982), el Lic. Porfirio Muñoz Ledo al frente de la SEP reorientó el quehacer educativo, a partir de la elaboración del Plan Nacional de Educación con el que se pretendía resolver las necesidades educativas del país. El nuevo secretario de educación propuso el proyecto de diez años de Educación Básica, que incluyó al preescolar como nivel reconocido, aunque sólo contemplaba un año obligatorio, lo que supone un eslabón preparatorio para los siguientes seis años de primaria y tres de secundaria.

1.3. Programa de Educación Preescolar 1982

La educación preescolar pasa a formar parte del *currículum* de Educación Elemental, por lo que los contenidos en este nivel son la base para dar continuidad a los de la escuela primaria, estableciendo así una estructura curricular al Programa de Educación Preescolar como un organizador de la práctica pedagógica en este nivel educativo.

En los planteamientos del programa se reconoce “un viraje histórico en la educación preescolar de nuestro país, el **programa pedagógico** es el instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente, concreta y cotidiana en la educación preescolar”.³³ De acuerdo con lo anterior se concibe al programa “como un instrumento de trabajo de la educadora, con el fin de que le sirva para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación”.³⁴

No se desvalora la práctica que hasta el momento las educadoras han realizado, por el contrario se enriquece con planteamientos teóricos acerca del

³³ *Programa de Educación Preescolar 1982*. Libro 1. Secretaría de Educación Pública. México. p. 8. (PEP 82)

³⁴ *Ibidem*.

desarrollo del niño y del proceso de enseñanza aprendizaje como sustento del programa educativo.

El material que estructura al *currículum* se organizó en tres libros con la intención de hacer más funcional su abordaje:

- **El Libro 1** contiene la planificación general del programa, que posibilita que la educadora tenga una visión total del proceso de enseñanza – aprendizaje, los fundamentos teóricos que lo sustentan, los ejes de desarrollo basados en las **características psicológicas del niño** durante el periodo preescolar y la manera en que se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).
- **El Libro 2** contiene la planificación específica de diez **unidades temáticas**, que sistematiza la planificación general de una manera operativa. La visión del *Libro 1* y *Libro 2* evita la mecanización del trabajo y permite a la educadora **ver el sentido** de sus acciones y la de los niños en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **El Libro 3** ofrece apoyos metodológicos; es un auxiliar que brinda orientaciones y actividades para enriquecer el trabajo de la educadora, y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que existe con los ejes del desarrollo. También se incorpora el concepto de *situación* como forma de organizar las actividades en el aula.

La fundamentación psicológica del programa comprende tres niveles:

- La perspectiva psicogenética como base teórica del programa.
- La construcción del conocimiento del niño.
- Características del niño durante el periodo preoperatorio.

Se asume “que el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y de sentir, que necesita ser “respetado” por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un

medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social”.³⁵ Y desde esta visión el juego es un vehículo trascendental para el logro de estos propósitos.

En la estructura del apartado de las “Características del niño durante el periodo preoperatorio” se menciona la importancia de **la función simbólica** o **capacidad representativa** como un factor determinante para la evolución del pensamiento. Dentro de las expresiones de esta capacidad se distinguen las siguientes:

- La “imitación” en ausencia de un modelo.
- El juego simbólico o el juego de ficción, en el cual el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales del su yo.
- La expresión gráfica (dibujo).
- La imagen mental.
- El lenguaje que le permite un intercambio y comunicación continua con los demás.

El **juego simbólico** como una de las manifestaciones del manejo de símbolos individuales es una de las exposiciones más notables y características de las actividades del niño en el periodo preoperatorio, por lo que el PEP 1982 propone que las actividades de juego se organicen y le permitan al niño la vinculación con los contenidos propuestos.

En lo que corresponde al planteamiento de los objetivos de desarrollo se incluye al **desarrollo psicomotor** como un indicio de la educación corporal en la escuela, cuyo propósito es que el niño “desarrolle su autonomía en el control y coordinación de los movimientos amplios y finos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos”.³⁶

³⁵ *Ibíd.*, p. 12.

³⁶ *Ibíd.*, p. 44.

El planteamiento de este objetivo, y otros más que se exponen, supondrá la construcción de las denominadas *situaciones* como parte del trabajo de la educadora y que son definidas como: “expresiones dinámicas de los contenidos [...] cada una de ellas globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema que se trate y orientadas según los ejes de desarrollo”.³⁷

Lo anterior, marca el intento por organizar las actividades de manera secuencial en la escuela, lo que permite dar cuenta de una práctica pedagógica que comienza a encontrar puntos de enlace entre las pretensiones curriculares, los contenidos a desarrollar, las características del contexto y las prácticas de la docente.

Las actividades a desarrollar durante la jornada escolar desde los supuestos del programa son consideradas como “medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento”.³⁸ Y lo primordial es que estas actividades se vinculen con el desarrollo natural de los niños, y es el “juego” una característica trascendental de este periodo de desarrollo, ya que “se ponen en acción todos sus órganos y capacidades”.³⁹

El programa menciona que es necesario distinguir entre un “**juego**” en el que hay placer por la actividad en sí misma y el “**juego- trabajo**” en el cual “el sentido no es totalmente lúdico, sino que requiere del niño un esfuerzo”⁴⁰. El esfuerzo hace referencia a la implicación de aprendizajes y cómo esta acción supone un proceso de equilibrio entre la asimilación y acomodación de los mismos.

La organización de las actividades se dará con base en los contenidos propuestos en el programa, cuyo propósito fundamental es el “dar contexto al

³⁷ *Ibíd.*, p. 46.

³⁸ *Ibíd.*, p. 53.

³⁹ *Ibíd.*, p. 54.

⁴⁰ *Ibídem.*

desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño”,⁴¹ retomando situaciones que se le presentan en su vida diaria.

Los contenidos se organizaron en 10 unidades temáticas las cuales a su vez se desglosan en diferentes situaciones. Todos los contenidos se estructuraron de acuerdo con el núcleo organizador denominado “*el niño y su entorno*”. Por lo que cada situación se estructurará de acuerdo con un aspecto de la realidad del niño, que aparece como título de cada una de las unidades y por ende requiere de actividades.

El temario original se estructuró de la siguiente manera (Ver cuadro 1)

Cuadro 1. Organización del Temario propuesto en el Programa de Educación Preescolar 1982.

Temario General de las Unidades
Núcleo organizador: el niño y su entorno
UNIDADES
UNIDAD: INTEGRACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA
Situaciones:
1. Organicemos nuestro salón.
2. Organicemos una convivencia.
3. Iniciemos la formación del rincón de dramatizaciones.
UNIDAD: EL VESTIDO
Situaciones:
1. Juguemos a la tienda de ropa.
2. Juguemos en el rincón de dramatizaciones.
UNIDAD: LA ALIMENTACIÓN
Situaciones:
1. Hagamos cultivos.
2. Juguemos a preparar y vender comida.
3. Hagamos recetarios.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 45.

UNIDAD: LA VIVIENDA

Situaciones:

1. Juguemos a la casita.
2. Construyendo casas.
3. Cuidemos animales y plantas

UNIDAD: LA SALUD

Situaciones:

1. Juguemos al doctor
2. Hagamos deporte y ejercicio.
3. Juguemos en el rincón de ciencias.

UNIDAD: EL TRABAJO

Situaciones:

1. Juguemos a trabajar como papá o mamá.
2. Juguemos al agente de tránsito (u otro servidor público).
3. Juguemos al artesano.
4. Organicemos una visita a la escuela primaria.

UNIDAD: EL COMERCIO

Situaciones:

1. Juguemos al mercado.
2. Juguemos a la panadería (o cualquier otro comercio que exista en la comunidad).

UNIDAD: LOS MEDIOS DE TRANSPORTE

Situaciones:

1. Vámonos de viaje.
2. Descubramos lo que hace mover algunas cosas.

UNIDAD: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Situaciones:

1. Juguemos a la imprenta.
2. Juguemos al correo.
3. Hagamos un programa de radio.

UNIDAD: FESTIVALES NACIONALES Y TRADICIONALES

Situaciones:

1. Organicemos una fiesta de cumpleaños.
2. Organicemos las fiestas navideñas (o cualquier otra celebración tradicional o cívica).

Como puede observarse dentro de esta estructura el juego es la actividad primordial por medio de la cual todas las actividades se organizan y ponen en práctica. Todas estas acciones bajo los criterios metodológicos incluidos en el **Libro 3** del programa:

1. Operaciones lógico matemáticas
2. Desarrollo afectivo – social
3. Función simbólica
4. Estructuración del tiempo y espacio (operaciones infralógicas)

Dentro de los cuatro criterios metodológicos se propone a la educadora acciones para promover la adquisición de representaciones espaciales y temporales por medio de juegos de distintos tipos (desplazamiento, desplazamiento con materiales, desplazamiento con reglas, juegos tradicionales, juegos cíclicos, juegos con arena y agua, laberintos, rompecabezas, actividades de construcción, actividades preparatorias para la medición, medición de tiempo, actividades de música y movimiento y juegos de actividades cotidianas), en que se procura alcanzar los siguientes objetivos:

- Que el niño se sienta con libertad de desplazarse según lo requiera la actividad que esté desarrollando, evitando al máximo obligarlo a que permanezca sentado por largos periodos de tiempo.
- Dentro del contexto de las actividades, proporcionarle una amplia gama de materiales con los que pueda realizar acciones de localización, ordenamiento y acomodo.
- Propiciar que utilice materiales cuya forma original pueda ser transformada y cuyo manejo implique razonamientos espaciales; por

ejemplo todos los que permiten la expresión gráfico – plástica, los de construcción, etc.

- Promover actividades en las que el niño pueda evocar y representar objetivamente determinados lugares de su casa, de su jardín o de su comunidad.
- Animarlos a descubrir la posición y ubicación espacial de su cuerpo, objetos, otras personas, tomándose como punto de referencia a sí mismos o a otros referentes identificados por la educadora y el grupo.
- Promover la observación y el registro de sucesos que se den gradual y cíclicamente; por ejemplo: la germinación de las semillas, el crecimiento de su cuerpo, las sombras que proyecta el sol a diferentes horas, etc.
- A través de cuentos, relatos, conversaciones, favorecer la reflexión sobre el orden temporal de los acontecimientos, de las actividades de la vida cotidiana, etcétera, guiando a los niños hacia una anticipación o reconstrucción de los mismos.

Precisamente dentro de estas acciones se comienzan a entrelazar elementos de lo que hoy en día se promueve dentro del campo de la expresión corporal y la apreciación de la danza (una expresión por medio del cuerpo en diferentes situaciones de canto y música, expresión a través de la danza de sensaciones y emociones y el explicar y compartir las sensaciones y emociones que se produjeron al apreciar actos dancísticos), tomando como eje de acción el juego y sus variantes.

1.4. Programa de Educación Preescolar 1992

De acuerdo con el programa de educación preescolar expedido por la SEP en 1992, la estructura del programa “constituye una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país. Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e

intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización”⁴².

El programa se fundamenta en la necesidad de situar “al niño como centro del proceso educativo”,⁴³ ya que de no hacerlo los propósitos de la educación preescolar no podrán ser cumplidos. Establece también que la función docente no puede ser concebida si no “posee un sustento teórico y no conoce cuáles son los aspectos más relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende”.⁴⁴

Se reconoce que el *desarrollo infantil es un proceso complejo*.⁴⁵ Es un *proceso* en la medida en que se desarrollan ininterrumpidamente transformaciones de distinta naturaleza en el niño desde antes del nacimiento, en estructuras del *aparato psíquico* (afectividad, inteligencias) y en sus *manifestaciones físicas* (estructura corporal, funciones motrices). Y es *complejo* porque las transformaciones ocurren en todas las dimensiones que constituyen al niño (afectiva, social, intelectual y física), producidas por las relaciones que se establecen entre el medio natural y social, “entendiendo por social aquello esencialmente humano que se da en las relaciones entre personas y que las constituye mutuamente”.⁴⁶

El programa establece que el *desarrollo* “es resultado de las relaciones del niño con su medio”,⁴⁷ refiriéndose a los afectos de sus padres y hermanos en un primer momento, los cuales más adelante serán enriquecidos por las influencia de otras personas en la vida del niño. Y reconoce otras formas de relación que parten “de la capacidad y sensibilidad que tengan los padres para dialogar con ellos y de compartir las ricas *creaciones*, a través de las cuales el niño puede expresarse y representar sus ideas, sus conflictos y placeres”⁴⁸.

⁴² *Programa de Educación Preescolar 1992*. Secretaría de Educación Pública. México. p. 5.

⁴³ *Ibíd.* p. 7

⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ *Ibíd.* p. 8.

⁴⁸ *Ibíd.*

Es necesario destacar que a diferencia del Programa de 1982, se incorpora a la fundamentación del programa el concepto de *expresión* como elemento fundamental en el desarrollo infantil, y es definido de la siguiente manera:

La expresión es la manera que el niño adopta para decir aquello que le pasa o siente. Puede ser un grito, un llanto, sus risas, sus juegos, los movimientos del cuerpo, sus trazos en el papel, la palabra misma. Son estas formas símbolos diversos que están en lugar de aquello que el niño no puede decir de otro modo.⁴⁹

Como parte de la fundamentación se hace referencia a elementos característicos del niño preescolar, que engloban los aspectos cognitivos, afectivos y sociales representativos de esta edad. En cuanto a los aspectos de expresión y la importancia del juego para este nivel se destacan los siguientes:

- El niño preescolar es una persona que expresa, a través de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales.
- Estos y otros rasgos se manifiestan a través del juego, el lenguaje y la creatividad. Es así como el niño expresa plena y sensiblemente sus ideas, pensamientos, impulsos y emociones.

Se reafirma que el programa da importancia al juego y a la creatividad por lo que se desarrollan a profundidad estos temas. En cuanto al juego se establece que:

El juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos; es el espacio donde niños y adultos pueden crear y usar la personalidad. Puede ser también el espacio simbólico donde se recrean los conflictos, donde el niño elabora y da sentido a lo que le evoca sufrimiento o miedo, y volver a disfrutar de aquello que le provoca placer.⁵⁰

En cuanto a la creatividad y su relación con el juego se menciona:

⁴⁹ *Ibíd.*, pp. 8-9.

⁵⁰ *Ibidem.*

Crear significa, de alguna manera, inscribir los sentimientos, afectos e impulsos; el juego, creación por excelencia, puede considerarse como un texto donde se puede leer ese mundo interno, lo que el niño siente y piensa.⁵¹

Lo anterior determina el desarrollo de un programa coherente con los planteamientos teóricos y el Método de Proyectos, que fue considerado como la estructura operativa ideal para el logro de los objetivos planteados, así como para responder al principio globalizador de la educación preescolar. Se toman en cuenta las siguientes implicaciones metodológicas:

- Definir los proyectos.
- Consolidar una organización de juegos y actividades.
- Organizar el desarrollo de las actividades.
- Considerar la organización del ambiente del aula.
- Dar lugar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión.
- Respetar el derecho a la diferencia de cada niño.
- Incorporar progresivamente a los niños.
- Realizar la evaluación.
- Considerar la función del docente como guía.

Dentro del programa se propone una metodología de trabajo que encuentra sustento en los denominados *Bloques de juegos y actividades*, en los que de forma globalizada y con cierta especificidad responde al desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño, lo que determina una continuidad metodológica con el Programa de 1982. Para el logro de este objetivo es necesaria la presencia de bloques de juegos y actividades en:

- La sensibilidad
- La expresión artística
- Psicomotrices
- De relación con la naturaleza
- Matemáticas

⁵¹ *Ibíd.* p. 12.

- Lenguaje

Estableciendo una organización y desarrollo de las actividades que favorezcan formas de cooperación e interacción entre los niños, los espacios y el ambiente.

El Plan 92 tiene una organización denominada por *Proyectos* que implica planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del alumno. Dentro del plan se define al proyecto como:

...una organización de juegos y actividades propicios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.⁵²

Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferente, siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí, que adquieren sentido al vincularse con los intereses de los niños, así como por la ubicación que éstas tengan en el proyecto. Las características de los proyectos se pueden sintetizar de la siguiente manera (Ver cuadro 2 p. 38).⁵³

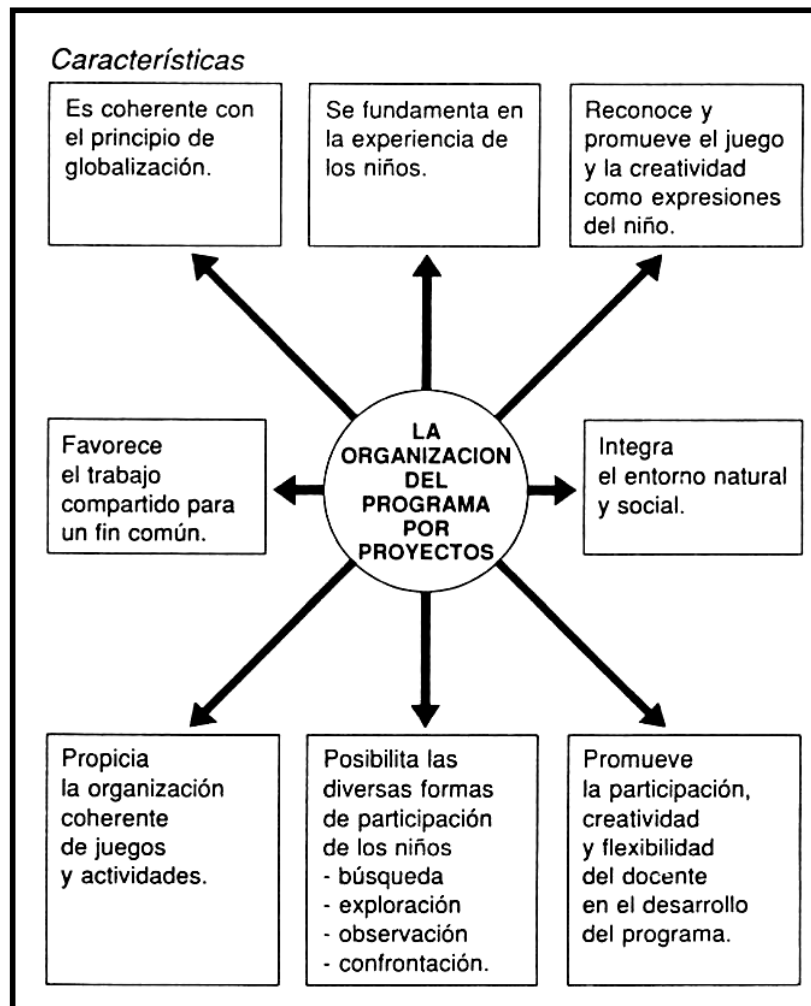
Desde esta perspectiva se proponen cinco bloques de juegos y actividades a desarrollar con los niños:

1. Sensibilidad y expresión artística
2. Relación con la naturaleza
3. Psicomotricidad
4. Matemáticas
5. Lengua oral, Lectura y Escritura

⁵² *Ibíd.*, p. 18.

⁵³ *Ibíd.*, p. 20.

Cuadro 2. Organización por proyectos. Programa de Educación Preescolar 1992.



El principio de globalización que sustenta el programa constituye según sus fundamentos la base de la *práctica docente*. Considera al desarrollo infantil como un *proceso integral*, en el cual cada uno de los elementos que lo conforman depende uno del otro (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales). Si bien la relación del niño con el entorno social y natural no se maneja fragmentada sino por el contrario totalizadora, la realidad se ha representar de manera global. Desde aquí la trascendencia de esta mirada en la escuela en cuanto al vínculo entre los juegos y el aprendizaje.

Las actividades encaminadas hacia un trabajo corporal se sitúan en los proyectos donde el niño:

- Caminan, corren, suben y bajan durante la actividad.

- Juegan y hacen dramatizaciones.
- Inventan y cantan canciones.

El programa da una sugerencia de proyectos que la maestra ha de determinar de acuerdo a las características particulares de su situación (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Propuesta de la áreas temáticas de los proyectos Programa de Educación Preescolar 1992.

Proyectos:
<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a arreglar nuestro salón. • ¿cómo podemos construir... <ol style="list-style-type: none"> 1. un invernadero 2. una hortaliza 3. un jardín? • Organicemos una exposición de... <ol style="list-style-type: none"> 1. pintura 2. escultura 3. fotografía • La fiesta para ... <ol style="list-style-type: none"> 1. la primavera 2. el carnaval 3. el día de la madre 4. el día del maestro • Vayamos ... <ol style="list-style-type: none"> 1. al río 2. a la playa 3. a la milpa 4. al cerro 5. al parque • Los artistas de <ol style="list-style-type: none"> 1. teatro 2. circo 3. danza • La fiesta para ... <ol style="list-style-type: none"> 1. la primavera 2. el carnaval 3. el día de la madre 4. el día del maestro • Vamos a formar una biblioteca con <ol style="list-style-type: none"> 1. cuentos 2. recetarios

3. libros
4. revistas

- Cocinar con las recetas de la abuelita...

1. dulces
2. pan
3. ensaladas
4. antojitos

- ¿Cómo nacen los pollitos?
- El museo de ciencia del jardín de niños

1.5. Programa de Educación Preescolar 2004.

El Programa de Educación Preescolar 2004 parte del reconocimiento de las capacidades de los alumnos y la necesidad de potenciar y reconocer las competencias con las que cuenta el niño, a través de seis campos formativos (Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística y Desarrollo físico y salud), que contribuyen a la formación y desarrollo integral del niño, así como a desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas en el aula.

Se reconoce que las actuales investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil han identificado un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy tempranas edades, además de la existencia de cambios que tienen lugar en el cerebro y muestran la existencia de un periodo de producción y estabilización de conexiones neuronales que abarcan a la edad preescolar. Sin embargo, se tiene muy claro que *las experiencias* que tengan los niños en su estancia en la escuela en esta etapa son primordiales y las *experiencias sociales* son eje fundamental de aprendizaje.

Dentro de las *experiencias sociales* se considera la “interacción con otras personas, ya sea adultos o niños”,⁵⁴ de las cuales dependen muchos aprendizajes para el desarrollo de su vida: la percepción de su propia persona, las pautas de relación con los otros, el desarrollo de capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender de manera permanente como la curiosidad, la atención, la formulación de preguntas y explicaciones sobre algún suceso, la memoria, la imaginación y la creatividad.

Y **el juego** es una de las diversas *experiencias sociales* que destaca en este nivel, ya sea con la familia u en otros espacios. Es a través de esta actividad donde “los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que le permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que le rodea”.⁵⁵

Las posibilidades de relación, dentro de las cuales se incluye al juego, la convivencia y la interacción con sus pares o con niños un poco mayores, ejerce una influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil, porque en estas relaciones de pares también se construye la identidad personal y se desarrollan competencias socioafectivas.

El lenguaje tiene un papel fundamental dentro de estas relaciones, porque es a través de él que “se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas”.⁵⁶

Esto representa una continuación ya institucionalizada en planes y programas anteriores, en los que el juego es un vehículo de aprendizaje fundamental para el desarrollo de la práctica pedagógica en cualquiera de los campos de desarrollo dentro del nivel preescolar.

⁵⁴ Programa de Educación Preescolar 2004. Secretaría de Educación Pública. México. p 12.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 12.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 13.

La expresión y apreciación artística es un campo de formación y acción establecido en el *currículum* desde el cual se han de desarrollar las competencias artísticas infantiles. Dicho campo tiene por objetivo “potenciar en los niños y las niñas 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”,⁵⁷ objetivo que se ha de tomar en cuenta para el desarrollo de la práctica pedagógica y que resulta relevante en el desarrollo integral de niño.

Desde este planteamiento se sustenta lo que se considera ha de ser el trabajo pedagógico (aquél que ha de desarrollar la docente): “la creación de oportunidades para que los niños y las niñas hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros”,⁵⁸ por lo que queda en manos de la docente la determinación y creación de situaciones didácticas que posibiliten el desarrollo de las competencias artísticas de los niños y niñas, además de propiciar los momentos claves para el logro de objetivos dentro de cada una de las áreas de las artes:

- Expresión y apreciación musical
- Expresión corporal y apreciación de la danza
- Expresión y apreciación plástica
- Expresión y apreciación teatral

Con base en lo plasmado hasta el momento se tiene claro que el PEP 04 tiene en sí mismo fines ciertamente delineados, por lo que creo necesario ubicar la perspectiva de la enseñanza de las artes en preescolar en nuestro país en alguno de los enfoques que Eisner ubica como concepciones y visiones de la enseñanza de las artes.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 94.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 95.

Por un lado, el programa responde a una perspectiva de las *artes basada en las disciplinas*, que supone el abordaje de “las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia”.⁵⁹ Esto se refleja al establecer competencias a desarrollar en cada una de las cuatro áreas del arte, que se han de abordar como parte del *currículum* (Ver cuadro 4).

Cuadro 4. Competencias del campo formativo de expresión y apreciación artística. Programa de Educación Preescolar 2004.

Expresión y apreciación artísticas	
Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Expresión y apreciación musical	Expresión corporal y apreciación de la danza
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. • Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
Expresión y apreciación plástica	Expresión dramática y apreciación teatral
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. • Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representación teatral y conversa sobre ello.

El interés por la expresión corporal y la apreciación de la danza de las niñas y los niños menores de 6 años dentro del preescolar ha seguido caminos diversos. En un principio se planteó como una estrategia arraigada a los cantos y juegos, como un elemento de reconocimiento de la capacidad de juego de los

⁵⁹ EISNER, Elliot. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. Barcelona. 2004. p. 47.

alumnos, así como de las características propias del ser humano en esta etapa del desarrollo. En un segundo momento, pasó a constituir lo que sería la necesidad de formar un sujeto integral, en el cual la expresión artística y física en la escuela es esencial; se organiza así lo que hoy se concibe como las competencias corporales de expresión y apreciación de la danza, que en mi opinión constituyen una mirada del ser humano global y a la vez una tendencia pedagógica de la educación en México.

Esta tendencia determina la práctica de docentes y alumnos en la Educación Básica, en la que el alumno no es ya solamente un receptor sino por el contrario un sujeto que cuenta con capacidades, competencias y habilidades que ha desarrollado desde su nacimiento hasta su incorporación a la institución escolar.

De esta manera, la actividad corporal y la apreciación de los lenguajes dancísticos no es algo solamente ornamental dentro del acto educativo, es un aspecto esencial para el desarrollo integral y armónico en el preescolar, que organiza prácticas peculiares dentro del aula.

1.6 La educación artística en preescolar

La educación artística en preescolar como uno de los campos de formación ha sido integrada a cada planteamientos curricular sustentada en una manera de pensar a la educación y el arte en la escuela, de lo cual ha resultando su inserción en diversas áreas entre las que se encuentra: la música y movimiento (PEP1982), la expresión artística y psicomotricidad (PEP1992) y el campo formativo de la expresión y apreciación artísticas (PEP2004).

Cada uno de estos planteamientos curriculares ha supuesto un modo de pensar al niño y sus procesos de aprendizaje, a la educación como proceso, el arte, el por qué de su inclusión en la escuela y por su puesto la labor de la educadora para el logro de los principios pedagógicos que cada propuesta persigue. Dicho en palabras de Juan Acha, sobre la educación artística escolar:

“Los medios educativos empleados son los pedagógicos, lo mismo que sus principios, medios y fines, que varían según el criterio a que ella obedezca.”⁶⁰

Esta afirmación me hace pensar en los criterios a los que obedece el PEP2004 al establecer como uno de los campos formativos para el desarrollo de competencias el campo de la “Expresión y apreciación artística”, y que tal y como se abordó en el Capítulo I de esta investigación tiene por objetivo, potenciar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad a través de experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

Lo anterior me lleva a reflexionar sobre que esta estructura curricular obedece a concepciones que influyen a la vez que determinan las tareas que organizan la jornada escolar. Concibe al preescolar como una etapa preparatoria para el nivel primaria en la que, el desarrollo de aprendizajes y competencias afectivas, sociales y cognitivas en los niños, se propiciara a través de un conjunto de *experiencias*.

La manera en que la expresión y apreciación artísticas han de tomar forma en tareas escolares organizadas para el logro objetivos pedagógicos y que la educación artística en preescolar se encuentra estructurada para ubicarla y desarrollarla en diversos espacios, gracias a que tiene una *perspectiva curricular abierta*, además de ser dirigida a niños en pleno proceso de maduración psíquica, psicológica, física y socio-cultural.

Para Juan Acha la definición de educación artística depende de “nuestro punto de vista, esto es, de cómo enfoquemos las realidades de la educación y de lo artístico por separado”.⁶¹

⁶⁰ACHA, Juan. *Educación artística escolar y profesional*. México. Trillas. 2004. p. 15.

⁶¹ *Ibíd.*, p 12.

Desde el reconocimiento de la EC como una actividad donde se expresa, crea, comunica y comparte por medio del cuerpo, se ha vinculado estrechamente a esta actividad con las manifestaciones a través de las artes, como el teatro, la danza y la música. Lo que se intenta reconocer con esto es que ya que el individuo tiene su propio instrumento, que es su cuerpo, es él mismo y a la vez es el instrumento con el que se expresa.

La expresión corporal se ha integrado en mayor o menor medida al concepto de danza de acuerdo con el nivel educativo donde se ubique, sólo si se entiende por esta última una respuesta corporal a determinadas motivaciones y no específicamente a la danza como disciplina, como actividad artística profesional. Por lo que es tarea del educador promover experiencias a través de las cuales sus alumnos desarrollen al máximo sus competencias creadoras, como parte de su labor educativa.

La expresión corporal así como la danza, la música y otras artes no se encuentran desvinculadas unas de otras, son maneras de exteriorizar estados anímicos a la vez que promueven la expresión de lo humano y la apreciación de lo que constituye al que nos rodea.

De acuerdo con esta doble finalidad de expresión y apreciación, es necesario posibilitar desde un principio que los alumnos puedan alcanzar la máxima capacidad expresiva. Tomando en cuenta que "(...) vale decir que al alumno se le educa su sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasía. Estas facultades principales del ser humano, que aquí representan su totalidad psíquica, han de estar orientadas hacia cuestiones artísticas, en las que cada género corporiza una completa y compleja totalidad (pintura o danza, música o dibujo)."⁶²

La institución escolar ha traducido y anclado estos objetivos en disciplinas como la danza y los cantos y juegos dentro de las aulas, a pesar de

⁶² *Ibíd.*, p 14.

que la expresión corporal no corresponda al nivel de eficacia técnica de la danza o la gimnasia, las propuestas curriculares se han justificado en la necesidad de formar alumnos que desarrollen competencias de expresión y apreciación del movimiento y es precisamente en el preescolar donde se inicia con el desarrollo de estas competencias.

De acuerdo con Juan Acha “la educación artística escolar sólo puede predisponer al alumnos a la creatividad, como una facultad en la que interviene su personalidad, sin llegar, por esto, a ser necesariamente creador.”⁶³

Con esta mirada sobre el objetivo de la educación artística, es que el nombre de *expresión y apreciación artística* con el que se ubica en el PEP2004 tiene sentido, ya que la creación y el virtuosismo se dejan a la labor de la educación artística profesional, dejando al preescolar la tarea de estimular y promover las competencias necesarias para que los alumnos vivan el arte de un modo significativo y ante todo, dentro de sus posibilidades y capacidades. Y a la educadora la libertad de organizar tareas diversas y acorde con la necesidades de sus alumnos y sus propias capacidades profesionales.

En esta medida, las tareas escolares que las maestras organizan para el campo de EC y la apreciación de la danza son estructuras complejas no sólo por la(s) metodologías que puedan surgir, sino también por este cruce de prácticas diversas tradicionales y la adopción e incorporación de una nueva perspectiva curricular que determine una práctica pedagógica en la que entrelazan todos estos aspectos.

1.7 La expresión corporal y la apreciación de la danza en el preescolar de hoy.

Este recorrido histórico me ha llevado a detectar dos grandes posiciones acerca del trabajo corporal, en cuanto a la **expresión corporal** dentro de la educación preescolar: por un lado, la que corresponde a la expresión del cuerpo que ha de ser canalizada a través del juego, dentro y fuera del aula, en

⁶³ *Ibíd.*, p 29.

todas sus variantes, ya sea en actividades dirigidas por la docente como parte del trabajo de clase y con base en los planteamientos curriculares o simplemente en los juegos que los alumnos construyen en los horarios propicios para la recreación. Y por el otro, un juego educativo que tiene como finalidad reafirmar y estimular los aprendizajes de las áreas temáticas propuestas curricularmente.

Tal postura concibe al juego como eje de experiencias significativas y educativas dentro del cual los niños y adultos interactúan en experiencias sociales primordiales en esta edad; de ahí que se ha concebido como una práctica pedagógica fundamentada en esta actividad tanto en espacios públicos como privados de educación.

Como bien se expresa en el PEP 2004, “el Jardín de Niños – por el hecho mismo de su existencia- constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos [...] esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños”,⁶⁴ lo que significa que **el juego** hoy en día es considerado como la vía principal para la adquisición de competencias; sin embargo no la única, **las experiencias** que las docentes promuevan a través de diversas actividades con una gama amplia de variadas temáticas que los alumnos vivencien, tienen un papel fundamental y si son promovidas a través del juego pueden ser elementos altamente potenciales de aprendizajes.

Una segunda posición es la que ubica a la **apreciación corporal** como área de trabajo dentro del tiempo escolar, concepción que hasta el 2004 se incluye dentro de la estructura del programa de preescolar y que hace referencia nuevamente a *las experiencias sociales* ahora con un objetivo primordial: **la expresión y la apreciación de producciones artísticas**. Como parte de este planteamiento se establece que las niñas y los niños “cuando tiene la oportunidad de observar una obra de arte y conversar sobre ella, se estimula y desarrolla su sensibilidad pues las imágenes, los sonidos, el

⁶⁴ Programa de Educación Preescolar 2004. Secretaría de Educación Pública. México. p 13.

movimiento, la escenografía, etcétera, despiertan en ellos sensaciones diversas”.⁶⁵

Para esta nueva propuesta pedagógica el papel de “niño espectador” toma un nuevo y valioso significado, porque es en esa postura donde se reconoce que los niños “hacen intentos por comprender el significado de la obra (musical, plástica, teatral, pictórica), captan mensajes, se plantean interrogantes sobre quién lo hizo, cómo y porqué y centra su atención en aquello que más le atrae.”⁶⁶

Lo anterior sustenta lo que hoy se propone a la educadora desarrollar en el campo de la expresión corporal y apreciación de la danza, lo que se ha de fundamentar en un trabajo pedagógico basado en “la creación de oportunidades para que los niños y las niñas hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros”,⁶⁷ y toma en cuenta que los niños necesitan ocasiones para “jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar”.⁶⁸ Acciones que hacen aún más complejo y rico el trabajo corporal en el preescolar y que dan las pautas para la propuesta de situaciones didácticas por parte de las docentes innovadoras y potenciadoras de aprendizajes.

1.8 El lugar donde observé las tareas

La escuela donde realicé el trabajo de campo se localiza en la delegación Iztapalapa al oriente de la Ciudad de México. Es una escuela privada de nivel preescolar que cuenta con el servicio de preescolar y primaria dentro de sus instalaciones.

La escuela tiene instalaciones ciertamente pequeñas (en un edificio de dos plantas) para el número de población que atiende, la que en el nivel

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 95.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ *Ibíd.*

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 96.

preescolar tiene un número aproximado de 50 – 60 alumnos distribuidos en tres grupos de entre 15 y 20 alumnos cada grupo (1°, 2° y 3°).

El horario de una jornada para preescolar está organizado de la siguiente manera: los alumnos de 8:30 a.m. a 13:00 p.m. y las maestras de 8:00 a.m. a 14:00 p.m.

De acuerdo con algunos comentarios hechos por el personal directivo, la escuela tiene por objetivo: “el desarrollo de competencia en los alumnos, una educación que se encuentre sustentada en la adquisición de valores morales y sociales y una preparación para el futuro”.⁶⁹

El aula en la que se realizó el trabajo etnográfico es la correspondiente al 2° grado, que tiene una población de 17 alumnos de los cuales 9 son niñas y 8 niños. Es atendida por tres maestras durante la jornada diaria: la maestra de grupo o titular (una por grado), la maestra de inglés y la maestra de danza, estas últimas también participan con 1° y 3^{er} grados.

Las jornadas escolares de preescolar cuentan con un horario de actividades establecido por la dirección de la escuela, lo que posibilita que las tres maestras atiendan a los grupos diariamente.

El salón de clases cuenta con un espacio aproximado de 4 metros cuadrados con ventanales muy amplios,⁷⁰ que además de permitir una iluminación adecuada, posibilita a la directora de preescolar no perder detalle de lo que sucede en cada aula.

El patio de juegos se utiliza en dos turnos a las 10:40 am ingresan a él los niños de preescolar y a las 11:00 am los de primaria. El espacio de juego cuenta con estructuras como una resbaladilla y llantas para jugar.

⁶⁹ Fragmento del diario de campo.

⁷⁰ Estas características del salón de clases de 2° son las mismas de las otras dos aulas de preescolar.

Este es el espacio en que me ubiqué como observadora durante un ciclo escolar y desde el cual y con ayuda de la noción de la tarea realicé un análisis de lo que ocurre en esta aula para el desarrollo de competencias de la EC y la apreciación de la danza.

Capítulo II: La tarea como categoría de análisis de la práctica pedagógica de la EC y apreciación de la danza desarrollada por maestras en escuelas privadas

La educación artística en el nivel preescolar ha seguido una trayectoria cruzada por el juego como medio de aprendizaje e instrumento para la enseñanza, al ser reconocido y justificado como la mejor manera de aprender y de enseñar durante la infancia.

De igual forma, los cantos y juegos han atravesado el campo de la expresión corporal y la apreciación de la danza, pues han sido considerados como los pilares en la construcción de tareas de enseñanza y aprendizaje. En estas tareas, los niños se expresan corporalmente en diferentes situaciones lúdicas acompañadas del canto y de la música, comunican sensaciones y emociones y comparten con sus compañeros lo que experimentan al apreciar manifestaciones dancísticas.

Estas actividades han dado forma a lo que se denomina *clase de cantos y juegos*, donde se incorporan cantos tradicionales y/o canciones creadas por las propias maestras, de acuerdo con las necesidades o unidades temáticas que trabajan en el aula y en las cuales el movimiento del cuerpo y la expresión es fundamental.

Dentro del preescolar se ha sedimentado una tradición en la que los cantos y juegos representan actividades de enseñanza muy significativas para las maestras, que hoy bajo una propuesta curricular renovada han sido reelaborados y planteados bajo una nueva perspectiva para su abordaje. .

El recorrido histórico realizado en el capítulo anterior permitió identificar una postura frente a la enseñanza y el aprendizaje dentro del *currículum* en el nivel preescolar, que otorga un papel protagónico a los cantos y juegos como medio para el logro de lo que en el planteamiento curricular de 1982 de este nivel se denominó **“juego – trabajo”**. Esta modalidad tiene como característica la realización de actividades ya no en su totalidad lúdicas, sino vinculadas con un *esfuerzo* como pueden ser las actividades de *aprendizaje*.

El enfoque del *juego – trabajo* supuso la organización de tareas escolares entre los cantos y los juegos y las unidades temáticas abordadas. Además, implicó la adopción de una postura frente a lo que supone jugar: por un lado, como vía de interacción social (con sus semejantes o con los adultos) y, por otro, como una oportunidad libre para la indagación, el desarrollo de la creatividad, la imaginación y para satisfacer la curiosidad de manera significativa y libre, pero siempre bajo la mirada docente.

El desarrollo de estas tareas de enseñanza, cuyo principal objetivo es propiciar la creación de ambientes favorables para el aprendizaje, se ha centrado en unidades organizativas de la actividad escolar conocidas en un primer momento como *situaciones*, y consideradas como instrumentos conductores de la enseñanza en este nivel. Esta forma de organización permite observar la orientación de la práctica pedagógica con respecto a la expresión del cuerpo.

Al analizar la tendencia del preescolar, que hoy se ocupa de la adquisición de competencias en los seis campos de formación propuestos por el *currículum*, se observa un cruzamiento entre una tradición educativa en la que el *juego con fines educativos* es protagónico y la construcción de ***experiencias de interacción***. Lo anterior supone formas complejas de apropiación e interpretación por parte de las educadoras de un *currículo abierto* y deja a su cargo la construcción de propuestas de enseñanza, que toman en cuenta las necesidades e intereses en cada población escolar en particular.

Esta postura hace necesario reconocer cómo la educación corporal transita por estos caminos y cuáles son las tareas que la constituyen.

Las actividades que se desarrollan durante una jornada escolar cuentan con estructuras diversas, algunas más complejas que otras, en las cuales se plantean los objetivos, los contenidos o aspectos a abordar, la manera de evaluar, los materiales, etc. Sin embargo, toda actividad es parte de una práctica estructurada y cargada de significados para los alumnos, los maestros

y la institución escolar, además de ser expresión de los propósitos establecidos en el *currículum* de cada nivel educativo y de su contexto. Por todo ello, es necesario mirar la práctica pedagógica como un producto de la tradición escolar, la renovación curricular de nuestro país y los aportes y significaciones que los profesionales que laboran en este nivel dan a la educación preescolar.

En este sentido, pienso la **práctica pedagógica** como esa acción que comúnmente llamamos “enseñanza”,⁷¹ desarrollada en las instituciones escolares y en la que “se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo; profesores y alumnos”.⁷²

La práctica pedagógica, según Gimeno Sacristán, es el “*currículum en la acción*”; esa praxis en la que todo *currículum* cobra significado para los profesores y los alumnos en cuanto a las actividades que unos y otros realizan; de ahí que pueda “analizarse a partir de las actividades que rellenan el tiempo en el que transcurre la vida escolar, o que se proyectan en ese tiempo, y en cómo se relacionan unas tareas con otras”.⁷³

De acuerdo con este pedagogo, “la práctica de la enseñanza podemos visualizarla como una secuencia ordenada, aunque sólo sea en la medida en que es algo que se reitera, de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción”.⁷⁴ Bajo esta lógica, la observación de la tarea puede constituirse en una guía para mirar la complejidad de la práctica pedagógica de la expresión corporal y la apreciación de la danza, desarrollada en un contexto peculiar.

⁷¹ GIMENO SACRISTAN, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid. 1991. p. 248.

⁷² *Ibíd.*, p. 241.

⁷³ *Ibíd.*, p. 248.

⁷⁴ *Ibíd.*

Existen actividades de distinta importancia, por un lado, aquellas preparatorias para la actividad escolar misma, otras más que se desarrollan durante el tiempo de actividad escolar y finalmente aquéllas que se dan fueran de la institución o extraescolares.

Dentro del tiempo destinado para el desarrollo de la clase, se realizan distintas actividades escolares con diverso grado de complejidad y duración; pero son aquellas que incluyen a otras dentro de su estructura y que se desarrollan en el tiempo de clase, las que se transforman en objeto de interés al contener en sí mismas actividades secundarias que determinan una estructura compleja. Es precisamente esta estructura a la que se le denomina *tarea*.

Con la intención de clarificar los supuestos teóricos que justifiquen la utilización de la noción de "tarea" como categoría para la observación e interpretación de la práctica pedagógica de la EC y apreciación de la danza en una escuela privada de nivel preescolar, se utilizará la definición de Gimeno Sacristán de *tarea formal* como "aquella que institucionalmente se piensa y se estructura para conseguir las finalidades de la propia escuela y del *currículum*"⁷⁵. Una tarea no es una actividad espontánea y desordenada, por el contrario tiene un orden en sí misma, *ya que obedece a esquemas de acción práctica*.

Una *tarea formal* se construye a partir de la implementación de algunas actividades de manera sucesiva o recurrente, algunas de mayor importancia que otras; que caracterizan una jornada escolar, una metodología o el estilo de enseñanza de un profesor.

La noción de la tarea permite mirar una práctica pedagógica como resultado de prácticas institucionalizadas, la construcción de significados docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la infancia y una toma de postura de la institución escolar privada ante el papel que tiene la expresión y

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 249.

el movimiento en el preescolar, y analizarla en el momento justo de la acción, en una circunstancia peculiar: con una docente que no cuenta con una formación como educadora.

El análisis de las tareas escolares también permite establecer en qué medida la práctica pedagógica de la EC y la apreciación de la danza impacta las concepciones propias de la educación corporal a partir de las experiencias de juego en el preescolar, en combinación con la nueva tendencia de la expresión del cuerpo sustentada en el desarrollo de competencias. De ahí la necesidad de enfocar la mirada en aquellas tareas que se estructuran durante el tiempo de clase.

La planeación y el desarrollo de tareas constituye la organización de la vida en las aulas; de esta manera, “las tareas son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjuntan todos los factores que la determinan”.⁷⁶ En el *currículum* vigente en el nivel preescolar de nuestro país, la determinación de las tareas que se han de realizar en el tiempo escolar depende del desarrollo y abordaje de las competencias de los seis campos formativos (expresión y apreciación artística, desarrollo personal y social, pensamiento matemático, desarrollo físico y salud, lenguaje y comunicación y exploración y conocimiento del mundo).

Para los fines de esta investigación es necesario destacar los elementos observables de las “tareas”, como unidad central de organización del trabajo docente, dentro de la cual la enseñanza toma forma y es posible observar lo que Gimeno Sacristán denominó la *cristalización del currículum*, estructura en la que las actividades de maestro y alumnos toman significado, a la vez que constituye al *currículum* como un puente entre la teoría y la acción, es decir, entre los proyectos construidos y lo que acontece en la realidad escolar.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 250.

2.1 La tarea y el *curriculum*

Antes de iniciar la caracterización de la **tarea** es necesario establecer una postura frente al *curriculum* como cimiento estructural de la práctica pedagógica. Existe una gran diversidad de planteamientos teóricos que han tratado de definir al **curriculum** como concepto y establecido diferentes perspectivas, por lo que a continuación planteo algunas de las más relevantes:

Para Grundy (1987):

“...el *curriculum*, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.⁷⁷

Para Stenhouse (1987):

“El *curriculum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.⁷⁸

“...un *curriculum*, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación”.⁷⁹

Dentro de estas posturas existe claridad en la utilización de la noción de *curriculum* como un puente entre los propósitos y la práctica, es decir, entre las intenciones de un grupo social y lo que ocurre en el aula, una organización esquematizada de la enseñanza en donde se plasman los intereses de la institución escolar y por lo tanto de la sociedad donde se implementa.

⁷⁷ GRUNDY S. En Gimeno Sacristán. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid. 1991. p 14.

⁷⁸ STENHOUSE, L. “Definición del problema”. En *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. Madrid. 1987. p 29.

⁷⁹ STENHOUSE, L. “El currículo hipotético”. En *La Investigación como base de la enseñanza*. Op. Cit., p. 104.

U. P. Lundgren afirma que los *currícula*⁸⁰ se producen para resolver el problema de la *representación*, de ahí que incluyan todos los materiales escritos para los estudiantes que complementarán su actuar en la escuela, las instrucciones o consejos para los profesores, el denominado “texto verbal” que, aunque no escrito, expone las actividades de la clase y/o de la vida en la escuela. Y estos constituyen los principios del *curriculum* que moldean:

- La *selección* de contenidos y de objetivos para la reproducción social; es decir, una selección de los conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación.
- La *organización* del conocimiento y de las destrezas.
- La indicación de los *métodos* relativos a los contenidos que deben ser enseñados; su orden y control.

Hasta el momento he transitado por definiciones que abordan al *curriculum* como una organización para un fin, en el que se integran significados, representaciones y maneras de pensar de lo que ocurre en la escuela. Y es la *práctica* la que me interesa por su complejidad en cuanto a la manera en que acontece y la toma de decisiones mediatas e inmediatas que supone, además de que conforma un área de estudio del *curriculum* que algunos autores han denominado ***curriculum como práctica***.

Grundy señala que el *curriculum pertenece al ámbito de lo práctico*, lo que implica afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y está relacionado con la interacción entre profesores y alumnos. Si se acepta que el *curriculum* es un asunto práctico, es necesario reconocer que todos los participantes del *acontecimiento curricular* habrán de ser considerados como sujetos y no como objetos.

Esto último supone considerar a la educación como una práctica (desarrollada a través de la interacción humana), en la que se entrecruzan

⁸⁰ Lundgren utiliza el término *currícula* para referirse a los textos que se producen para resolver el problema de la representación y que incluye: libros de texto, materiales curriculares, fichas para los estudiantes, etc.

criterios de juicio, acciones, objetivos, significados, valoraciones, principios racionales, etc.

Es necesario reconocer que la conceptualización de Gimeno Sacristán es un intento claro por organizar las posturas que se han ocupado del concepto de *curriculum*, el cual en mi opinión también es integral, pues recupera los cinco ámbitos de acción fundamentales de esta construcción.

- *La función social*, en tanto que es enlace entre la sociedad y la escuela.
- *Como proyecto o plan educativo*, pretendido o real, que se compone de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- *Como expresión formal y material de ese proyecto* que debe presentar en un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- *Como eje de actividad* discursiva académica o investigadora sobre la educación.
- *Como campo práctico*.

El entenderlo así supone:

1. Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica que la dota de contenido.
2. Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no se refieren sólo a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas.
3. Como discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

Precisamente el ámbito del *curriculum* que se ocupa del *cruce de diversas prácticas* es relevante para este análisis, ya que estas prácticas ocurren en contextos concretos, que dan forma y organizan los contenidos y orientaciones que constituyen a la enseñanza.

Para Gimeno Sacristán son ocho los subsistemas o ámbitos en los que se expresan prácticas relacionadas con el *currículum*, o bien en los que se decide o en los que se generan influencias para el significado pedagógico del mismo: el ámbito de la actividad político-administrativa, el subsistema de participación y control, el sistema de producción de medios, los ámbitos de creación culturales, científicos, etc., el subsistema técnico-pedagógico (formadores, especialistas e investigadores de la educación) y el subsistema práctico pedagógico, los cuales son complementarios entre sí y abarcan los ámbitos de acción de la educación en general.

En particular, el subsistema práctico pedagógico permite comprender cómo toda práctica pedagógica gravita en torno al *currículum*, ya que si la práctica es configurada por profesores y alumnos en torno a la institución escolar, es en este espacio donde se hacen realidad interacciones e intercambios entre los participantes, prácticas de enseñanza-aprendizaje, bajo enfoques metodológicos diversos y a través de tareas académicas determinadas.

2.2. La tarea y sus observables

A continuación mencionaré los observables que, según Gimeno Sacristán, constituyen a la práctica pedagógica y que muestran el potencial de la noción de tarea como orientadora de la mirada etnográfica.

- **Cada tarea o cada secuencia de una serie de actividades definen un microambiente y el ambiente general de una clase.** Para el caso estudiado es necesario reconocer el espacio que se ha establecido para las tareas de EC y apreciación de la danza dentro de la jornada escolar, la periodicidad con que se desarrollan y el encargado de desarrollarlas.
- **Una secuencia de tareas, en tanto que se repite, constituye un ambiente escolar prolongado y configura una metodología que, por su regularidad, desencadena efectos permanentes.** Es necesario establecer la secuencia o líneas de acción de las tareas que la docente utiliza para el

abordaje del campo de EC, y definir en qué medida pueden o no constituir una metodología de trabajo dentro del tiempo de clase, a la vez que se detecta la regularidad o no de ciertas tareas y los efectos que genera la presencia de esta práctica en el desarrollo de la jornada escolar.

- **Las tareas expresan el estilo de los profesores y articulan sus competencias profesionales, pues tienen como correlatos esquemas teóricos de racionalización, aunque éstos sean implícitos.** Es necesario observar en qué medida el perfil de la maestra incorpora las competencias profesionales adquiridas a través de su experiencia en la determinación de las tareas.
- **Una tarea o una serie de ellas apelan a la interacción de los planteamientos didácticos y curriculares con los aspectos organizativos del sistema escolar, porque éstos son marcos en los que se realizan y dimensiones de las mismas.** Es necesario destacar la influencia de los planteamientos curriculares internos de la institución elegida para el estudio y cómo éstos se entremezclan con los que el PEP 2004 propone.
- **Las tareas son posibles dentro de un modelo de organización escolar y de un tipo de aula determinada, o bien reclaman ambientes diferentes en este sentido.** Es necesario mostrar cómo los espacios de acción docente y de los alumnos constituyen o no elementos que modifiquen o determinen el desarrollo de una tarea, como son: las dimensiones del salón de clases, el desarrollo de la tarea en el patio escolar o simplemente los recursos materiales con los que puede o no contar la docente para el desenvolvimiento de la tarea.

El Programa de Educación Preescolar 2004 planteado bajo el supuesto de un *currículo abierto*, señala que las tareas organizadas para los campos formativos deben ser gestionadas por la educadoras, “quién debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que consideren más convenientes para que

los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales”.⁸¹

El diseño de situaciones didácticas implica que las docentes determinen un conjunto de actividades que le han de servir como vehículo para la enseñanza y desarrollo de competencias, a la vez que son reflejo de sus esquemas prácticos de acción como guías de enseñanza, los cuales han sido constituidos a partir de su trayectoria profesional dentro de algún área del conocimiento, así como la experiencia adquirida como docentes. Estos son los aspectos que influyen en la práctica que desarrollan.

Según Gimeno Sacristán “la estabilidad de esos esquemas prácticos da continuidad a los estilos y modelos pedagógicos, vistos desde la práctica, convirtiéndose en su arquitectura a través de la que se produce el vaciado de significados de cualquier propuesta curricular cuando se implanta en la realidad concreta”.⁸²

Los esquemas prácticos desde esta propuesta curricular se organizan tomando en cuenta los propósitos que se establecen en el programa, por lo que queda establecido que toda intervención educativa en cualquiera de los campos de formación implicaría:

- La creación de un ambiente en la escuela y en el aula que fomente actitudes y promueva la confianza y la capacidad de aprender.
- La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia en favor del desarrollo del niño.
- Una intervención educativa exitosa ha de contar con una planeación flexible justificada en las competencias con las que el alumno cuenta.

La intervención educativa en el campo de la expresión corporal y la apreciación artística no es atribución exclusiva del personal especializado que pueda existir

⁸¹ *Programa de Educación Preescolar 2004*. Secretaría de Educación Pública. México. p. 23.

⁸² GIMENO SACRISTAN, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Op. Cit. p. 246.

como apoyo en un jardín de niños. Toda educadora está en posibilidad de trabajar los lenguajes artísticos, ya sea a partir de una competencia específica del campo formativo, o bien al trabajar con competencias de otros campos, sin que las actividades resulten forzadas o en una relación artificial.

Lo anterior obliga a considerar, siguiendo a Jackson, que “el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco, sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y el resultado de las decisiones que adoptan”,⁸³ de ahí que sea en los actos reflexivos sobre la práctica, en que es posible explicitar y aclarar las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen a toda acción práctica, así como también el impacto que tienen o pueden tener su desarrollo.

En el caso de la docente cuya práctica pedagógica fue analizada, es necesario resaltar que su formación como pedagoga y ejecutante en danza mexicana bien pudo determinar posturas y concepciones de la enseñanza de la EC y apreciación de la danza. En suma, me enfoqué en la manera en que son integradas este tipo de tareas a la enseñanza de los otros campos formativos que constituyen el programa de educación preescolar, además de mirar los elementos que surgen de la experiencia que la docente y cómo marca a su práctica, y en un momento dado cuáles son aquellas prácticas que aún permanecen dentro de la institución y por ende son reproducidas, adoptadas y adaptadas a sus esquemas prácticos.

Miré cómo la maestra organiza las tareas de EC y apreciación de la danza; si las vincula con otros campos de formación o no y cuál es el resultado de esta toma de decisiones en la práctica dentro del aula.

⁸³ JACKSON, P.W. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid. 1991. p. 13.

2.3. Mirar la tarea a través de la etnografía educativa

El análisis de la práctica pedagógica enfocado en las tareas de EC y apreciación de la danza que se desarrollan en el nivel preescolar dentro del marco de las instituciones privadas, se realizó a partir de un estudio etnográfico, con la intención de documentar la manera en que se construyen e instrumentan las tareas de las maestras durante las jornadas escolares y cómo estas prácticas constituyen formas de apropiación del curriculum y por ende maneras de enseñar este campo de la educación artística en la escuela.

Existen numerosas posturas que abordan el uso de la etnografía en el ámbito educativo como medio de investigación, descripción e interpretación de la vida en las aulas. A continuación expongo dos perspectivas que me interesa resaltar, ya que sirven para determinar qué hacer, a la vez que ayudan a delinear con más precisión qué mirar cuando se entra al campo de estudio.

En primer lugar, utilizo lo que Clifford Geertz (1973) denominó *descripción densa*, noción que permite entender que toda realidad, incluida la educativa, puede documentarse si se atrapa su acontecer diario y se comprende el trasfondo en el cual transcurre y por el cual adquiere verdadero significado. De ahí que sirva para reconstruir la práctica docente y entender sus cualidades. Por ello, la noción abre un camino para el estudio de lo que ocurre en la escuela y por tanto es orientadora de la tarea del etnógrafo en este campo de estudio.

De acuerdo con Geertz lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo irregulares, extrañas y no del todo explícitas, y ante las cuales el etnógrafo debe ingeniarse caminos para en un primer momento captarlas y explicarlas después.

La idea de Geertz sobre las *estructuras conceptuales complejas* me remite inmediatamente a la complejidad misma de la categoría de *la tarea* y reafirma la necesidad de no ir en busca de un concepto único y acabado, por el contrario, implica considerar esos observables de la práctica pedagógica que

fueron abordados en el apartado anterior y que se entrecruzan unos con otros durante el desarrollo de las actividades en el aula. Tal situación me da una idea de la complejidad del trabajo etnográfico en la escuela, lo que exige definir cómo y a través de qué instrumentos se puede mostrar esa realidad.

En la segunda perspectiva que utilizo, destaca la clasificación que María Bertely ofrece en su texto *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, con la intención de ubicar los estudios etnográficos dentro de una dimensión de análisis en México, que incluye a la *etnografía educativa* como una técnica de investigación que afina la mirada cuando se interpreta “el modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas. Pone el acento a los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas”.⁸⁴

De acuerdo con Bertely, el uso de la perspectiva etnográfica en la investigación educativa permite estudiar “lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Se trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.”⁸⁵

Esta idea *desde dentro* es fundamental para el logro de los objetivos que me propongo, pues qué otro lugar para mirar la organización de la enseñanza que el aula, el lugar donde las deliberaciones y la toma de decisiones docentes de las que habla Gimeno Sacristán ocurren y la cual es difícil de apreciar si sólo me remitiera a encuentros verbales con las maestras.

⁸⁴ BERTELY, M. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México. 2000. p. 46.

⁸⁵ WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós. Barcelona. 1989. p. 18.

María Bertely reconoce que el etnógrafo es un observador que no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función participativa se establece en virtud de que su presencia puede modificar o no lo que sucede en el espacio que se está observando.

La observación participante en el aula y directamente sobre el desarrollo de las jornadas de clase cotidianas es lo que da riqueza y complejidad a esta investigación, ya que se trata de observar qué hacen estas maestras para organizar la jornada, cómo instrumentan y en qué medida pueden o no ser tareas de enseñanza, con una estructura y características determinadas.

Es necesario aclarar que como parte de este proceso de observación se recomienda el uso de *un diario de campo*, pues además de constituirse en “un ojo más”, será el inicio para la verbalización de lo que acontece.

Para enriquecer esta mirada de las tareas se utilizó, también la *entrevista a profundidad* como instrumento de investigación, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) consiste en “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras”.⁸⁶

Son estos encuentros los que me permitieron profundizar en lo observado durante mi presencia en el aula, pues son las protagonistas de esta investigación (las maestras) y desde la exposición de sus concepciones sobre su labor en el aula, las que confirmaron y enriquecieron los hallazgos que surgieron en el proceso.

Las primeras entrevistas tuvieron la función de generar un clima de confianza con las informantes, para que durante el proceso se constituyeran en verdaderas fuentes de información. Pero sobre todo y el objetivo fundamental

⁸⁶ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación*. Paidós. Barcelona. 1987. p. 101.

fue que sus relatos me indicaran en qué medida son tareas o no lo que organiza a la jornada escolar y qué caracteriza su enseñanza.

La utilización de los instrumentos de investigación tuvo como propósito:

- realizar un seguimiento de las tareas de EC y apreciación de la danza que constituyen la práctica educativa cotidiana en una escuela privada de la delegación Iztapalapa, por un periodo de un ciclo escolar, ya que el tiempo que las instituciones establecen para estas actividades en ocasiones es una vez a la semana o de acuerdo a las festividades mensuales a desarrollar,
- reconocer desde el discurso de la maestras el proceso de organización de las tareas de enseñanza,
- mirar en la acción la cristalización de los propósitos curriculares del PEP2004 en tareas de enseñanza.

2.4 El campo de la expresión corporal

La práctica de la expresión corporal como una herramienta de aprendizaje y desarrollo personal que vincula nuestra riqueza interior con la de la vida exterior, a través de la expresión creativa y el lenguaje corporal, es retomado como parte del *currículum* del nivel preescolar, con el fin de que las niñas y los niños tengan experiencias que estimulen el desarrollo sus capacidades fundamentales y puedan comunicar sus sentimientos y pensamientos.

El que la EC sea incluida en el *currículum* implica por parte de las docentes estructurar tareas en que el niño pueda reconocer su cuerpo, al tiempo que aprende a interpretar el lenguaje que éste transmite, ya que es a través de él como “el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura”⁸⁷.

⁸⁷ STOKOE, Patricia y HARF, Ruth. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós. Barcelona. 1984. p. 13.

El reconocimiento del niño como “ser creador” y no sólo como un mero receptor de conocimientos capaz de elegir y seleccionar lo que es necesario para su desarrollo armónico y total, señala una función de la escuela y la enseñanza, y por lo tanto de la práctica pedagógica.

La EC constituye el movimiento “expresivo” en situaciones cotidianas y de aprendizaje. “El cuerpo es el instrumento que nos permite participar activamente en la sinfonía de la vida; es emoción y sentimiento, pero también razón y fuente de experiencia, aprendizaje, conocimiento, percepción, intuición y comunicación”.⁸⁸ Estos son los principios pedagógicos de la EC.

La expresión por medio del movimiento determina a un sujeto en relación con el mundo social y los objetos, sin la necesidad imperante de que exista una intención, de esta manera el cuerpo y sus actitudes requieren de la identificación de “cómo aparezco ante los demás”.

Desde esta mirada, el cuerpo también se ha considerado más allá de sus posibilidades artísticas, se le ha definido “algo así como la casa en la que habitamos todos los días, es el vehículo o el instrumento a través del cual nos manifestamos, mediante el cual conocemos el mundo y aprendemos la experiencia de la vida. Es nuestro recurso básico, nuestra mejor herramienta, al punto que podríamos afirmar que el cuerpo es “emoción y sentimiento, pero también razón y fuente de experiencia, aprendizaje, conocimiento, percepción, intuición y comunicación”.⁸⁹

Para Galia Sefchovich y Gilda Waisburd el cuerpo es concebido como “la fuente que nutre nuestro aprendizaje y desarrollo personal, como el puente que vincula nuestra riqueza interior con la de la vida exterior, a través de la expresión creativa y de la amplia gama de lenguajes corporales”.⁹⁰

⁸⁸ SEFCHOVICH G. y WAISBURD G. *Expresión corporal y creatividad*. Trillas. México. 1996. p 16.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 16.

⁹⁰ *Ibíd.*

La necesidad de una educación artística que posibilite el desarrollo creativo y expresivo de los individuos, está sustentada en perspectivas del cuerpo en cuanto a un cuerpo social, un cuerpo simbólico y un cuerpo educado; ideas que no han de ser descartadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Patricia Stokoe (1987) define a la expresión corporal como el lenguaje que permite a cada ser humano ponerse en contacto consigo mismo y consecuentemente expresarse y comunicarse con los demás seres utilizando el cuerpo según sus posibilidades. Plantea que "... es un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. Es un aprendizaje de sí mismo: qué es lo que el individuo siente, qué quiere decir y cómo quiere decirlo".⁹¹

Para Sefchovich el objetivo primordial de la EC ha de entenderse a partir del *respeto* a la *unicidad* de cada uno de los individuos y sus distintas *formas de aprender*, movidos por la intención de desarrollar en ellos formas variadas de *expresión creativa y autoconocimiento* que los lleven a la fortalecimiento de su cuerpo, seguridad personal, autoestima, potencial creativo y la construcción de recursos internos, conocimiento de sí mismo, de sus límites y posibilidades.

De acuerdo con Sefchovich "el cuerpo es algo así como la casa en la que habitamos todos los días; es el vehículo o el instrumento a través del cual nos manifestamos mediante el cual conocemos el mundo y aprendemos la experiencia de la vida".⁹²

Hasta ahora las perspectivas que han sido expuestas concuerdan con las posibilidades de un cuerpo expresivo, un cuerpo que al moverse transmite mensajes y ayuda al sujeto a conocer su mundo.

⁹¹ STOKOE, P. y HARF R. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós. Barcelona. 1992. p. 15.

⁹² SEFCHOVICH, G y WAISBURD, G. *Expresión corporal y creatividad*. Trillas. México. 1996. p. 15.

Para Marta Schinca “la expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación...”⁹³

Los conceptos hasta ahora expuestos en conjunto con los planteamientos que sustenta el PEP2004 en relación con esta área de la educación artística, me permiten ver con mayor claridad los objetivos de la EC como disciplina expresiva y artística e incluso como fundamento para la elaboración de propuestas de intervención dentro o fuera del contexto escolar.

Ante todo me permitieron establecer lineamientos para mirarla en el aula, como los siguientes:

- Las actividades de EC parten de una idea del cuerpo expresivo y sus posibilidades en los niños.
- La EC supone un vínculo entre las emociones y sentimientos de los sujetos y los procesos de comunicación y expresión con y para el mundo que nos rodea.
- La EC reconoce y parte de la unicidad de nuestras cualidades, nuestros ritmos de aprendizaje, y nuestros límites y posibilidades.
- La EC supone una disciplina en la que se considera un cuerpo libre, si bien guiado por ciertos objetivos, un cuerpo libre y expresivo.

2.4.1 La Pedagogía de la expresión corporal

Autores como Catalina Rodríguez reconocen al juego como “la mejor vía para lograr que surjan en el niño sensaciones de placer, libertad, deseos de acción, e compartir con otros, de descubrir”.⁹⁴ El juego implica en sí mismo movimiento, como un agente presente en todas y cada una de nuestras actividades cotidianas, sea éste dinámico o no, controlado o impulsivo,

⁹³ SCHINCA, M. *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. CISSPRAXIS. Barcelona. 2000. p. 11.

⁹⁴ RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Catalina. *Educación Física en Preescolar*. INDE. Barcelona. 2001. p. 12.

conciente e inconsciente. De ahí que el juego pueda ser analizado desde distintas perspectivas, ya sea física, cognitiva, artística, etc., o simplemente como una acción propia de los sujetos.

La EC como actividad expresiva no es más que la capacidad del cuerpo para manifestarse como es, y es a través del juego como esta expresión se aborda en el nivel preescolar. La expresión corporal se manifiesta en cuatro niveles: “la persona en relación consigo misma, la persona en relación con otras personas, la persona en relación con otros seres vivos y la persona en relación con los objetos”⁹⁵. Desde este enfoque global de las diversas áreas de desarrollo se ha justificado la presencia del campo formativo de la Expresión corporal y apreciación de la danza.

Uno de los autores que han elaborado propuestas concretas para el sector educativo es Patricia Stokoe en su libro *La expresión corporal en el Jardín de Infantes* (1992), en el que define a la expresión corporal y la ubica en el contexto educativo, a la vez que subraya la relevancia de esta actividad para el jardín de infantes y la propuesta de un modelo integral de trabajo.

Stokoe reconoce que el objetivo de la actividad de expresión corporal es multifacético: “engloba la sensibilización y concientización de nosotros mismos tanto para nuestras posturas, actitudes, gestos y acciones cotidianas como para nuestras necesidades de expresar-comunicar-crear-compartir e interactuar en la sociedad en la cual vivimos”⁹⁶.

En lo que corresponde a la pedagogía de la EC su principal objetivo, de acuerdo con Sefchovich y Waisburd, es “desentrañar la manera en que aprendemos, de forma significativa, a través del cuerpo y cómo enseñar a hacerlo”.⁹⁷

⁹⁵ STOKOE, Patricia y HARF, Ruth. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós. España. 1984. p. 16.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 13.

⁹⁷ SOFCHOVICH, G y WAISBURD, G. *Expresión corporal y creatividad*. Trillas. México. 1996. p. 16.

Es a través de las llamadas *experiencias* cuando la actividad corporal toma mayor relevancia, ya que involucra distintos modos de procesar lo que vivimos cuándo lo podemos utilizar, recombinar, reestructurar o transferir a distintas situaciones y es precisamente en este momento que el *aprendizaje significativo* surge y modifica hábitos y conductas.

La importancia de la práctica pedagógica radica en estructurar las tareas a desarrollar durante el espacio destinado para las actividades, y ha de posibilitar el desarrollo de las experiencias que surjan de los intereses y necesidades de los alumnos, así como el desarrollo de competencias.

Ahora bien, esta actividad dentro del aula ha de ordenarse para su puesta en práctica. Hay autores que han sistematizado las etapas o fases que deben abordarse en la enseñanza de la EC. A continuación expongo algunas propuestas.

De acuerdo con Martha Schinca el aprendizaje de la expresión corporal es planteado en las siguientes etapas:

- La racionalización del tema.
- La aceptación del cuerpo de lo que la mente y la imaginación le han proporcionado (asimilación corporal).
- La etapa en la que el cuerpo piensa.

Para Paloma Santiago (1985) los pilares de un proyecto de expresión corporal toman forma al hacer uso de cuatro aspectos inherentes al hombre:

- La toma de conciencia.
- La espontaneidad.
- La creatividad.
- La relación con los otros (intercambio expresivo).

Para Stokoe todo trabajo de expresión corporal tiene una metodología y, por esa misma razón una serie de pasos o acciones que ya sea de forma sucesiva, alternada o integrada tiene que abordarse para el logro de sus fines.

- Investigación.
- Expresión.
- Creación.
- Comunicación.

Es necesario destacar que estas propuestas tienen elementos convergentes entre ellas, por un lado, todas delimitan su actuar en fases o etapas de trabajo que comprenden un inicio o punto de partida, una o dos fases encaminadas al desarrollo de la expresión y creación a través del cuerpo y la posibilidad de la utilización de otros materiales y una conclusión, en la que la apreciación y los intercambios sobre lo vivido sirven de cierre.

Todo docente se encuentra en total libertad de elegir alguna de las propuestas, siempre y cuando constituya un proceso integral y acorde con los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es precisamente este último aspecto el que es necesario rescatar a continuación.

2.5 La construcción de aprendizajes y experiencias significativas a través de la expresión corporal

La construcción del aprendizaje es un proceso variado para cada uno de los sujetos y es evidente que la educación ha de reconocer esta característica en primera instancia. El objetivo primordial de todo acto educativo es ofrecer a los alumnos contenidos cargados de significados para ellos, que no sean sólo un acumulado de elementos, sino más bien que encuentren estrecha relación con sus actividades cotidianas y en algún momento aplicación.

De acuerdo con Dewey, todo acto de pensamiento supone un proceso de *reflexión*, es decir, unidades de ideas ligadas entre sí, de modo que acaben produciendo un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin. Es dentro de esta acción donde el significado del pensamiento y del aprendizaje toma sentido.

La construcción de experiencias significativas para los alumnos dependerá del vínculo que se establezca entre la experiencia, el contenido de

la misma y la trascendencia de ésta sobre la vida de los sujetos. Para Dewey "... cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve"⁹⁸.

Si una experiencia provoca curiosidad, iniciativa, deseos y propósitos que sean lo suficientemente fuertes para generar en las personas una reestructuración en su manera de pensar y actuar, en ese orden será significativa.

Desde esta postura, la educación artística encontrará su conexión con la vida cotidiana y con lo que se enseña en la escuela en la medida en que se considere a sus procesos de creación y a sus producciones como elementos vinculados con la vida de los sujetos:

- El punto de partida de todos los aprendizajes son las experiencias previas del alumno.
- El aprendizaje requiere contextualización: el sujeto requiere de tareas auténticas y significativas culturalmente.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de pensamiento y acción.
- El aprendizaje se construye a partir de la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo.
- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante, y en este sentido, es personal.

Acorde con lo anterior, las tareas que proponga la maestra de preescolar y plasme en las situaciones didácticas tendrán que tomar en cuenta que las niñas y los niños necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar; enriqueciéndose así su lenguaje; propiciando el desarrollo de capacidades como percibir el ritmo y la armonía, la memoria, la atención y la escucha, la expresión corporal, la apreciación del trabajo del otro y la interacción con sus pares.

⁹⁸ DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Editorial LOSADA. Buenos Aires. 1967. p. 38.

CAPITULO III. La práctica pedagógica de la expresión corporal y apreciación de la danza en una escuela privada de la Delegación Iztapalapa

En este capítulo sistematizo la información obtenida del estudio etnográfico que realicé durante un ciclo escolar en un aula de segundo grado de preescolar del sector privado, a partir de la cual analizo la práctica pedagógica del campo formativo de la expresión corporal y apreciación de la danza. El estudio enfoca las tareas formales⁹⁹ para la enseñanza de dicho campo formativo, desarrolladas por las maestras encargadas del grupo (maestra titular, maestra de inglés y maestra de danza).

A partir de las observaciones y las entrevistas realizadas con las maestras surgieron dos reflexiones acerca de las tareas en que se estructura el preescolar; y que orientaron la construcción de las categorías.

- El papel de los cantos y juegos en el desarrollo de la práctica pedagógica de la EC y la apreciación de la danza, que permite observar la fuerza que aún tiene esta práctica en el nivel preescolar.
- La inexistencia de prácticas de expresión corporal acordes con la propuesta teórica de este campo, y que son sustituidas por un desarrollo del cuerpo a través del juego educativo.

Después de una aproximación analítica a los registros de observación logré identificar la recurrencia de patrones que han derivado en la elaboración de las siguientes categorías:

- La tarea semanal: organizador de la jornada escolar
- La tarea y los tiempos de canto
- La tarea y la fiesta

⁹⁹ De acuerdo con Gimeno Sacristán las tareas formales son aquellas que institucionalmente se piensan y se estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum. Una tarea no es una actividad espontánea y desordenada, por el contrario tiene un orden en sí misma, ya *que obedece a esquemas de acción práctica*.

- La tarea de los cantos y juegos: aprender jugando

A continuación describo cómo cada una de estas nociones se expresa durante las jornadas escolares en ocasiones, realizadas con plena conciencia por las maestras y otras tantas de un modo rutinario tal, que no parece significar nada para la construcción de las tareas.

3.1. La tarea semanal: organizador de la jornada escolar

Esta categoría enfoca el *tema de la semana*, referido en entrevista y comentarios, además de lo observado durante el trabajo del campo. Cabe destacar que *el tema de la semana* se establece institucionalmente, de acuerdo con los festejos de fechas cívicas y/o populares en la escuela, o con algún contenido curricular, y surge durante las discusiones del colectivo de maestras en las “juntas de consejo técnico”,¹⁰⁰ donde se planean y establecen las actividades (incluyendo a los cantos y juegos) que instrumentarán durante todo el mes.

Esta práctica de las docentes configura las actividades escolares, con que interpretan los planteamientos del PEP2004 en lo referente al trabajo de planeación de las actividades de la educadora o bien la elaboración de las *situaciones didácticas* con que cada maestra organiza el trabajo en el aula ya sea por talleres, proyectos, unidades didácticas, etc., y con las cuales desarrolla las competencias propuestas.

Cada una de las maestras que atiende al grupo desarrolla el *tema de la semana* con diversos cantos y juegos, ya sea en inglés o en español y según el turno de cada una de las maestras frente al grupo.¹⁰¹ Dichos cantos y juegos

¹⁰⁰ Las juntas de consejo técnico se llevan a cabo el último viernes de cada mes al finalizar las actividades escolares. Para estas juntas el personal directivo y técnico reúne a las docentes de los tres grados con la finalidad de lograr acuerdos que incluyen las actividades y los temas que se han de cubrir durante las jornadas escolares. La calendarización de las reuniones es determinada por la supervisión de zona.

¹⁰¹ Como ya se explicó en el capítulo de contextualización el aula analizada cuenta con la intervención de tres maestras: la de grupo o titular, de inglés y danza. Aunque la maestra de inglés participa diariamente con el grupo la escuela no hace hincapié en que la formación sea bilingüe para los alumnos, esta asignatura sólo es una más dentro de la oferta educativa.

son enseñados y repasados constantemente durante el tiempo de clase, además de complementarse con el contenido de los libros de trabajo¹⁰² y las actividades manuales que realizan con los alumnos. La maestra de inglés en ocasiones prolonga el tiempo del tema de acuerdo con los intereses que persigue su intervención, en especial en la enseñanza del vocabulario.

Es necesario destacar que en el caso de la maestra de danza, el *tema de la semana* no se aplica. Las tareas frente a grupo que ella instrumenta se encuentran dirigidas al desarrollo de ejercicios de calentamiento y coordinación motriz, así como a la realización de actividades que sirvan para el festival mensual, en que se atiende a fechas destacadas del calendario escolar. Además, su presencia sólo es parcial durante el ciclo escolar, particularmente en los últimos meses del año en que se organizan festivales como el del día de las madres y el de fin de cursos.

El tema semanal no sólo orienta las actividades de clase, también es observable en la decoración del aula y en ocasiones de toda la escuela. De igual manera determina las áreas a desarrollar de cada uno de los campos de formación que se incluyen el programa de preescolar.

Si bien los campos formativos son el referente para el abordaje de los temas que las maestras han de enseñar, las áreas temáticas o contenidos que han sido propuestos en otros planes y programas son los que conforman el *currículum* de la práctica analizada. Lo anterior debido a que el actual plan de preescolar no propone una estructura programada de actividades y temas a trabajar durante las jornadas escolares, de ahí que esta manera de trabajo aún permanezca arraigada, al menos es este colegio.

Como parte de las actividades de la jornada escolar se incluyen cantos entre cada una de las actividades que se llevan a cabo. Un ejemplo son los cantos que abordan diversas áreas temáticas, tal y como lo refiere la maestra de grupo:

¹⁰² Las actividades de la maestra de grupo y de inglés se apoyan en libros de trabajo.

(...)También cada semana, dentro de la escuela tenemos un tema y de acuerdo con ese tema nosotros “cantamos una canción”. Únicamente son las canciones (...) nosotros queremos que los niños asimilen el tema conforme a la canción (...) la tonada de la canción y entonces en la semana vayan tarareando la canción en la calle, en su casa, con sus papas, con su familia (...) bueno, fuera de la escuela la tonada de la canción, porque ellos así la van asimilando. Por ejemplo, si “amiguitos del mundo” pues entonces, una canción referente a los “amiguitos del mundo”.¹⁰³

Así, la presencia de los cantos durante la jornada es utilizada por la maestra de grupo como reforzador del tema semanal de los diversos campos de formación. A continuación se enlistan algunas canciones utilizadas durante las clases para el campo formativo de exploración y conocimiento del mundo en relación al área del mundo natural uno de los dos aspectos¹⁰⁴ en los cuales se agrupan las competencias a desarrollar en los alumnos.

- La abejita (esta canción aborda las características de las abejas).
- El elefante (esta canción aborda las características y partes del cuerpo de los animales).
- La vaquita de Martín (aborda las características de las vacas y su aporte a la agricultura).
- En la granja de tío Juan (es una rima en la que los alumnos incorporan los nombres de diversos animales que pertenecen al área temática de la granja).

Es necesario destacar que mientras los alumnos cantan por lo general se desplazan por el salón de clases, sin embargo mueven sus manos (imitando algún animal) o realizan la imitación de sonidos de animales.

¹⁰³ Elvira del Ángel (maestra de grupo) en entrevista con Sarai Alfaro. 18 de Mayo de 2008.

¹⁰⁴ Es necesario aclarar que las áreas temáticas ya no se incluyen en el PEP 2004, ahora se reconocen con el rubro de *aspectos del desarrollo y del aprendizaje*, dentro de las cuales se agrupan las competencias a desarrollar para cada uno de los campos de formación.

A continuación se muestra una de las canciones que la maestra de grupo utilizó durante la clase para reforzar el tema de la “granja”.

LA GRANJA DEL TÍO JUAN

En la granja del Tío Juan, ia, ia, oooo

Había un.... (Los niños proponen el nombre del algún animal) ia, ia, ooo

Con la pan, pan, pan,

Con la de, de , de

Con la pan con la de, con la pan,

En la granja del Tío Juan.... ia, ia, ooo

Para la clase de inglés la maestra también realiza actividades en las cuales incorpora los cantos para apoyar el aprendizaje en sus alumnos, y a diferencia de los ejemplos anteriores esta maestra promueve el desplazamiento y movimiento del cuerpo en los alumnos.

Canción de las figuras geométricas

Campo formativo: Pensamiento matemático

Tema: Figuras geométricas

Simbología: Maestra de inglés **(MI)**

Maestra de grupo **(MG)**

Comentarios de Niños **(N1, N2, N3)**

Voces de todo el grupo **(T)**

La MI indica que hay que recordar la canción de las figuras y les dice a los niños:

MI: Recuerden que hay que hacer con el cuerpo las figuras que la canción dice, párense de su silla y hagan lo que yo hago...

MI: Como el “triangle” – triángulo acuérdense que tiene que pararse sobre sus puntitas...

Todos los niños se paran sobre sus puntitas y ponen sus manos sobre su cabeza.

MI: Ahora todos como el “rectangle” – rectángulo.¹⁰⁵

El campo de Desarrollo Físico y Salud es abordado por la maestra de grupo ante la inexistencia de un docente de Educación Física, y el que este campo también se incluya dentro de los libros de trabajo que se utilizan, supone la presencia de cantos o juegos dentro de su abordaje.

¹⁰⁵ Fragmento de diario de campo

Maestra de grupo durante una clase del campo de Desarrollo Físico y Salud
 Simbología: Maestra de Inglés (**MI**)
 Maestra de grupo (**MG**)
 Comentarios de Niños (**N1, N2, N3**)
 Voces de todo el grupo (**T**)

MG: El tema que SOF¹⁰⁶ nos va a explicar hoy es el de “hacer ejercicio”...¿quién de este salón hace ejercicio...?

T: Yo, yo, yo...

- *Varios niños se paran de su lugar y comienzan a saltar, otros comentan con sus compañeros -*

N1: Maestra yo voy a los aeróbicos con mi mamá y con mi tía Laura... el maestro me deja entrar a la clase

N2: Maestra yo corro con mi papá los días que no venimos a la escuela

N3: Maestra a mí me gusta salir en mi bicicleta a la calle

MG: Que bueno que todos hagan ejercicio... es muy bueno para que crezcan niños grandes y fuertes.

- vamos a ver cada uno de los cuadros que tiene el libro y vamos a tratar de hacer los ejercicios que el dice ¡sale!-

MG: A ver SOF pide que los niños ¡brinquen!

- los niños se inquietan y todos los niños brincan por el salón-

MG: Bueno... veo que todos lo saben hacer muy bien... ahora SOF dice ¡a sentarse!

- *Todos los niños corren a su silla a sentarse - (...)*

Los ejemplos expuestos con anterioridad permiten ver lo que en un momento se consideró como *juego-trabajo*¹⁰⁷ y que durante la vigencia del PEP82 mostró el potencial educativo del juego en el nivel preescolar. El juego en esta renovada tendencia curricular tiene la función de *potenciar* el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños, y toma formas complejas para el desarrollo de las competencias. En el caso de esta primera categoría incluye la comprensión y el aprendizaje de los contenidos de una *unidad temática* con apoyo de los cantos y los juegos como parte de la práctica cotidiana.

Esto nos habla de un juego en el que el niño encuentre satisfacción y libertad a través de “aprender jugando” y adquiera aprendizajes significativos que le sean de utilidad en su vida diaria. Dicha postura me remite a la idea de

¹⁰⁶ SOF es el nombre del personaje principal de un libro de trabajo para el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo, el cual cumple la función de narrador de cada una de las actividades que maestras y alumnos han de realizar.

¹⁰⁷ De acuerdo con lo analizado en el Capítulo I, el PEP82 refiere que es necesario distinguir entre un “**juego**” en el que hay placer por la actividad en sí misma y el “**juego- trabajo**” en el cual “el sentido no es totalmente lúdico, sino que requiere del niño un esfuerzo”. El esfuerzo hace referencia a la implicación de aprendizajes y cómo esta acción supone un proceso de equilibrio entre la asimilación y acomodación de los mismos.

Schiller quién señala al juego como el *vehiculum* para realizar el paso de la experiencia *sensible* a la experiencia *formal*.¹⁰⁸ Es decir, el juego que trasciende lo inmaterial, lo interno del hombre y da forma a lo externo, a la verdad y la razón, a su libertad.

Por otro lado, el PEP 2004 reconoce que la participación de los niños en *experiencias sociales* – dentro de las cuales se incluye al juego, ya sea dentro de la familia y en otros espacios, les ayuda a adquirir conocimientos fundamentales para el desarrollo de competencias, al tiempo que les permite actuar con mayor autonomía y continuar con su proceso de aprendizaje. De igual forma subraya que las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales.

Para Huizinga *todo juego significa algo*, ya que cumple una finalidad, si no necesaria por lo menos útil. Según este autor, el juego es “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente”¹⁰⁹.

Los cantos y juegos realizados por las docentes tienen en sí mismos dos significados: por una parte, el que los ubica como estrategias de enseñanza para el reforzamiento de los contenidos y, por otra, como elementos lúdicos complementarios al aprendizaje, en el que a través de momentos de expresión

¹⁰⁸ Para Schiller toda percepción ha de transformarse en experiencia, esto es, reducirla a la unidad de conocimiento. El juego es todo lo que no es ni subjetiva ni objetivamente arbitrario y que sin embargo no coacciona ni el exterior ni el interior. La belleza es el objeto común de ambos impulsos, es decir, el impulso del juego.

El *impulso sensible* exige que haya variación, que el tiempo tenga un contenido; el *impulso formal* pretende la superación del tiempo, que no exista ninguna variación. De esta manera, el impulso en el que ambos confluyen es el *impulso del juego* que se encargaría de suprimir el tiempo, conciliar el devenir con el absoluto, la variación con la identidad, liberando al hombre tanto física como moralmente.

¹⁰⁹ HUIZINGA, J., *Homo Ludens*, Alianza, Madrid, 1972. p. 43.

corporal y movimiento los alumnos pueden asimilar de manera integral los contenidos abordados.

El PEP2004 reconoce que el juego, es “una actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propicien el desarrollo de competencias”¹¹⁰ en el aula. Y por otro lado, el juego como una actividad con múltiples posibilidades dentro de la edad escolar, es decir, un *juego educativo* que la educadora ha de orientar sin que pierda el sentido placentero y adquiera “propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar”.¹¹¹

Tales enfoques ubican al juego dentro del concepto que Caillois aporta como “una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión. Un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría al punto de ser un juego: se constituiría coerción, en una carga de la que habría prisa por desembarazarse.”¹¹²

Como fue posible apreciar al juego se le han atribuido diversas funciones, pero la escuela lo ha utilizado por su potencial como instrumento para la enseñanza, el aprendizaje y la expresión lúdica. Y en el aula analizada, sirve de organizador de la práctica pedagógica en *tareas semanales* dentro de la jornada escolar.

3.2. La tarea y los tiempos de canto

El tiempo es una constante que influye en la vida de todos los seres humanos, pues define los momentos en que realizaremos nuestras acciones, a la vez que las ordena y estructura.

¹¹⁰ PEP2004. SEP. México. p. 35.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 36.

¹¹² CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. FCE 344. México. 1994. p. 31.

En la escuela, el tiempo influye de manera directa en la duración de cada una de las actividades que se llevan a cabo, en los momentos en las cuales éstas ocurren, es decir, define la duración de la tarea.

Las unidades de tiempo escolar coinciden en su mayoría con aquéllas que organizan otros ámbitos de la vida, particularmente el ámbito laboral, de ahí que en las instituciones escolares encontremos, según Gimeno Sacristán: “la jornada escolar, la semana, el período entre evaluaciones, las vacaciones, el trimestre, el año escolar, la duración prevista o establecida obligatoriamente para culminar un determinado ciclo de estudios...”¹¹³

El análisis de la dimensión del tiempo ha sido una ocupación de la organización escolar y es realizada por los encargados del sistema educativo en general, quienes toman decisiones sobre la regulación del currículum (tiempo dedicado a las materias) y acerca de las responsabilidades del profesorado.

La distribución del tiempo escolar y en específico la de un horario de clases en la que los cantos y juegos tiene presencia, es sin duda una categoría esencial para el ordenamiento y desarrollo de las tareas de EC y apreciación de la danza en el aula de preescolar que observé. Esta distribución horaria se caracteriza de la siguiente forma:

- El horario de la institución es de 8:30 a 13:00 hrs. Durante ese tiempo se desarrollan las actividades de: lecto–escritura, inglés, danza, educación física y actividades de cantos y juegos.
- La jornada escolar se distribuye entre las áreas de los campos formativos establecidos en el PEP2004. Los campos de lenguaje escrito y hablado, pensamiento matemático y exploración y conocimiento del mundo son los campos a los que la Maestra de Grupo presta mayor atención, ubicándolos en los primeros momentos 20 a 30 minutos de la jornada, lo cual es una constante.
- Las intervenciones de las tres maestras (de grupo, de inglés y de danza) durante la jornada escolar se distribuyen semanalmente. Cabe destacar que

¹¹³GIMENO SACRISTAN. J. *El valor del tiempo en la educación*. Morata. Madrid. 2008. p. 60.

existe un horario de clases para cada uno de los grupos de preescolar en la escuela repartido de la siguiente manera:

- La maestra de grupo se encuentra en el aula de lunes a viernes y utiliza en promedio el 80% del tiempo de la jornada escolar.
- El otro 10% lo utiliza la maestra de inglés, a quien se destina cada día un espacio de 20 minutos para su trabajo.
- La clase de danza se realiza dos veces a la semana¹¹⁴ y utiliza un 10% del tiempo de una jornada de 20 a 30 minutos, el que puede incrementarse en los periodos en que se realiza alguna festividad.

Una práctica específica en esta aula es que los momentos destinados a los cantos y juegos se ubican entre cada una de las actividades desarrolladas a lo largo de la jornada escolar, lo que define el orden de la tarea. Por ejemplo, en un día común la tarea en el aula tiene el siguiente orden:

Cuadro 5. Secuencia completa de una jornada escolar típica

8:30	Entrada al salón Canciones de Bienvenida “Bienvenido al Jardín”, “Sal solecito” y “Todo niñoito”
9:00	Ejercicios con cuadernos de trabajo - Cantos sobre el tema de la semana
10:00	Clase de inglés <ul style="list-style-type: none"> • saludos con una canción • Canción del tema semanal
10:20	Almuerzo - canción para almorzar
10:40	Recreo
11:00	Entrada de los alumnos al salón (cantos y juegos)
11:30	Entrega de material de construcción
12:30	Canción de despedida “Adiós amigos”

¹¹⁴ La clase de danza en el aula observada se incluye como parte de la jornada escolar una o dos veces por semana de acuerdo con los festivales escolares que se vayan a realizar, es decir, los tiempos escolares marcan su presencia en la escuela.

Como es posible apreciar en el ejemplo anterior, los cantos y juegos delimitan el inicio y el término de cada actividad que las maestras realizan, es decir, acotan el tiempo de cada tarea escolar.

No obstante que el lapso dedicado a los cantos y juegos es considerado como una actividad relajante para los alumnos, no pierde su carácter educativo, pues es un momento en el que se refuerza el tema visto previamente o se introduce al alumno en el tema que ha de iniciarse a continuación; según sea el turno de cada maestra y los temas abordados durante sus intervenciones. Lo anterior significa que el *tiempo de los cantos y juegos* no es propiamente recreativo, sino es concebido como un tiempo educativo.¹¹⁵

De acuerdo con Norbert Elías, “el tiempo ha sido una forma de orientarse en el mundo de las cosas y de los fenómenos que cambian, un medio de orientarse en la vida social y para regular las relaciones sociales”;¹¹⁶ y al ser la escuela una institución social el tiempo también tiene efectos sobre ella y sus actores, influyendo directamente en el *tiempo escolar*, en específico en las tareas que ahí se realizan.

Y es la manera en que el tiempo se organiza durante la jornada lo que Gimeno Sacristán llama *el tiempo de las tareas académicas*, “aquél en el que el alumnado está implicado en alguna acción relacionada con el aprendizaje que se deriva de las directrices curriculares y de la enseñanza del profesorado”.¹¹⁷ Lo anterior permite afirmar que el tiempo de cantos y juegos es una tarea académica, en la medida que organiza la práctica de las maestras de principio a fin; tiene un comienzo (canciones de bienvenida), un desarrollo (durante las intervenciones de cada maestra) y un fin (canciones de despedida), de modo que ordena temporalmente el proceso de trabajo escolar.

¹¹⁵ De acuerdo con Gimeno Sacristán el *tiempo de la educación* es aquella magnitud incluyente del tiempo que comprende la suma de todos los momentos en los cuales los sujetos se educan. Puede referirse a un sentido más o menos amplio a lo que entendemos por educación.

¹¹⁶ NORBERT ELIAS. en GIMENO SACRISTIAN, J. *El valor del tiempo en la educación. Op. Cit.* 17.

¹¹⁷ GIMENO SACRISTIAN, J. *El valor del tiempo en la educación. Op. Cit.*, p. 57.

Las horas de clase de acuerdo con Gimeno Sacristán “son unidades de tiempo pedagógico, maneras de referirse al trabajo del profesorado y un elemento que sirve a la organización y funcionamiento de los centros educativos. Son unidades de tiempo de enseñanza que se corresponden con sesiones de clase (...)”¹¹⁸. Las horas de clase en el aula se estructuran de acuerdo a una organización que se ha determinado para cada grupo, en el que la intervención de cada una de las tres maestras se hace presente de acuerdo al día de la semana. (Ver cuadro 6)

Cuadro 6. Horario de clases de 2° de preescolar

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30	<ul style="list-style-type: none"> • Ceremonia Cívica • Clase de cantos y juegos canciones de Bienvenida 	Clase de cantos y juegos canciones de bienvenida <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física 	Clase de cantos y juegos canciones de bienvenida	Clase de cantos y juegos canciones de bienvenida <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física 	Clase de cantos y juegos canciones de bienvenida
9:00	Trabajo de iniciación a la escritura <ul style="list-style-type: none"> • grafomotricidad¹¹⁹ 	Trabajo de iniciación a la escritura <ul style="list-style-type: none"> • grafomotricidad 	Clase de danza	Trabajo de iniciación a la escritura <ul style="list-style-type: none"> • grafomotricidad 	Trabajo de iniciación a la escritura <ul style="list-style-type: none"> • grafomotricidad
10:00	vocales y números Clase de inglés	vocales y números Clase de inglés	Clase de inglés	vocales y números Clase de inglés	vocales y números Clase de inglés
10:20	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
10:40	Clase de cantos y juegos	Clase de cantos y juegos	Clase de cantos y juegos	Clase de cantos y juegos	Clase de cantos y juegos
11:00	Material de construcción y/o plastilina	Material de construcción y/o plastilina	Material de construcción y/o plastilina	Material de construcción y/o plastilina	Material de construcción y/o plastilina
11:30	Actividades con libros de trabajo	Actividades con libros de trabajo	Actividades con libros de trabajo	Actividades con libros de trabajo	Actividades con libros de trabajo
12:30	Canciones de despedida – hora de salida	Canciones de despedida – hora de salida	Canciones de despedida – hora de salida	Canciones de despedida – hora de salida	Canciones de despedida – hora de salida

¹¹⁸ *Ibíd.* p. 21.

¹¹⁹ La grafomotricidad es una fase previa a la escritura ya que supone el entrenamiento para la realización de movimientos básicos que forman parte de la correcta direccionalidad y trazado de las letras.

Los cantos y juegos fueron reiterados durante todas las jornadas escolares observadas, y en esta medida configuran patrones de acción que constituyen una metodología con efectos concretos sobre la práctica pedagógica de la EC y la apreciación de la danza, de ahí que podamos observar su presencia en momentos claves de la jornada escolar:

- **La rutina de los cantos de bienvenida:** hace referencia a los cantos que son realizados al inicio de todas las jornadas escolares observadas, integrada por los siguientes cantos:

Canciones de Bienvenida:

- “Bienvenido al Jardín”, “Sal solecito” y “Todo niñoito”

Estas canciones son las que la maestra de grupo y los niños cantan durante todos los inicios de clase, en ocasiones los niños parecen cantar por hábito, saben que en cuanto la maestra lo indique ellos deberán hacerlo, esto se observa cuando ya no se mueven, sólo cantan por cantar. Las canciones de bienvenida no cambian a excepción de los días en que los ensayos para festivales o por algún evento especial son relegados.

El tiempo de los cantos y juegos es establecido por la maestra de grupo como una clase dentro de la jornada escolar:

(...) le llamamos el área de cantos y juegos o la clase de cantos y juegos. Por ejemplo, todos los días en la mañana llegamos, nos saludamos y cantamos... para saludarnos cantamos, para fomentar los hábitos de aseo cantamos y en el transcurso del día también tratamos de estar... motivándolos conforme a las canciones (...).¹²⁰

Uno de los factores más influyentes en el tiempo escolar es lo que Gimeno Sacristán ha denominado *factores organizativos*, que norman su distribución,

¹²⁰ Elvira del Ángel en entrevista con Sarai Alfaro. 18 de Mayo del 2008.

por lo cual, “el tiempo se determina de acuerdo con las regulaciones administrativas de la escolaridad, de acuerdo con la distribución del curriculum, según tipos de centros, niveles educativos, medio rural o urbano, sistema público o privado, oferta educativa, etc.”¹²¹

La consideración de lo que en el PEP1982 se nombró como *actividades cotidianas* permitió ubicar bajo este rubro a todas “aquellas acciones que realizan los niños diariamente o con cierta periodicidad”¹²², dentro de las que se incluye:

- Saludo y despedida
- Recreo
- Actividades de aseo
- Higiene personal
- Higiene de la escuela
- Higiene de la comunidad
- Cultivo de plantas
- Cuidado de animales

Tales rubros permanecen aún anclados al desarrollo de las tareas escolares, como parte de todo este enfoque global e integral de la educación preescolar. Y en el caso de la práctica pedagógica analizada el tiempo de los cantos y juegos conforman los pilares de estas actividades reiteradas.

- **La poesía para tomar el almuerzo:** se refiere al momento en que los alumnos cantan o recitan alguna “poesía” antes de tomar los alimentos y se relaciona con los hábitos al comer, pero también facilita a la maestra de grupo la entrega de almuerzos, así como la recolección del material que se haya utilizado previamente.
- **Cantos y juegos de despedida:** ubica el momento de cantar “Adiós amigos”, una canción que cierra todas las actividades del día.

¹²¹ GIMENO SACRISTAN. J. *El valor del tiempo en la educación. Op. Cit.*, p. 24.

¹²² *Apoyos metodológicos. Programa de Educación Preescolar. Libro 3.* SEP. México. 1982. p 108.

- **Cantos y juegos después del recreo:** se refiere a los cantos y juegos que la maestra de grupo realiza con los alumnos inmediatamente que éstos han entrado al salón de clases, ante la resistencia de interrumpir el juego, esta actividad comienza. Los cantos y juegos recurrentes son:

- ⇒ Juego de la rueda. (ronda infantil)
- ⇒ Canción del Buguí – Buguí (movimiento de manos cabeza y hombros)
- ⇒ Niño robot (tensión muscular)
- ⇒ Canción de la rana (saltos)
- ⇒ La tía Mónica (movimientos fragmentados del las partes del cuerpo)
- ⇒ El trenecito (coordinación motriz) ¹²³

La inclusión de estas rondas infantiles en el desarrollo de las taras académicas responde a la necesidad de brindar al niño tiempos para jugar, lo que de acuerdo con el PEP2004 es fundamental durante esta etapa de educación inicial, y son estas actividades en las que las maestras encuentran este potencial. Pero el juego tiene un significado y sentido trascendental, que se ha arraigado en los planteamientos curriculares, tal y como se observó en el recorrido histórico realizado en el Capítulo I de este estudio, el apartado dedicado a los planes y programas de preescolar.

Es necesario destacar que previo a la presentación de algún festival, las actividades de las tres maestras que atienden al grupo se modifican. En el caso de la maestra de grupo y la maestra de inglés relegan casi en su totalidad los campos de formación de lenguaje escrito y verbal, pensamiento matemático y el de exploración y conocimiento del mundo enfocándose en el de expresión y apreciación artística, en el que las tareas a desarrollar generalmente son el canto y el baile, además de las actividades manuales.

Según Gadamer “la experiencia práctica, normal, del tiempo es la del <<tiempo para algo>>; es decir, el tiempo de que se dispone, que se

¹²³ Las letras de los cantos se encuentran en Anexo 2.

divide...”,¹²⁴ en este sentido, la práctica pedagógica en preescolar a pesar de no contar con esta especificación en el *currículum*, se encuentra estructurada para que cada maestra distribuya a su consideración los tiempos de la jornada y aborde cada campo formativo de la manera que ella considere.

El tiempo *lleno* o *tiempo propio* que Gadamer nombrara,¹²⁵ concuerda con lo que he llamado *los tiempos de canto*, en los cuales se instrumentan tareas que las maestras han establecido para el desarrollo de la jornada, como lo es un tiempo en el que los cantos y los juegos son integrados como instrumentos de expresión lúdica y corporal.

A continuación se despliega un ejemplo donde es posible identificar cómo la presencia de los cantos y los juegos definen la jornada escolar, al determinar y modificar secuencias de acciones reiteradas, en las que se ubican momentos precisos y definidos de la jornada. En la siguiente secuencia los cantos tienen una presencia significativa, que modifica el patrón de actividad ya establecido en su totalidad en otras de las observaciones.

Cuadro 7. Secuencia de una tarea en el mes de diciembre

Hora	Inscripción
8:30	Entrada del grupo al aula No se presentaron las canciones de bienvenida acostumbradas.
9:00	<p data-bbox="521 1341 1252 1541">Ensayo de Villancicos</p> <p data-bbox="521 1404 1252 1541">La maestra selecciona para comenzar a un grupo de 3 niñas y 4 niños para la canción de “Arre borreguito”, los niños se sorprenden al ser los elegidos entre sus compañeros y pasan al frente.</p> <p data-bbox="521 1562 1252 1751">Mientras este primer ensayo se realiza la maestra funge como conductora del pequeño coro, muestra a los alumnos los movimientos corporales que se tiene que realizar para esta canción y los motiva, el montaje de estos movimientos corporales ya han sido trabajados por los desde días anteriores.</p> <p data-bbox="521 1772 1252 1812">Al concluir la maestra comenta:</p>

¹²⁴ GADAMER, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Paidós. Barcelona. 1977. p 22.

¹²⁵ Gadamer utiliza la expresión *tiempo propio* o *tiempo lleno*.

	<p>MG: creo que lo hicieron muy bien, sólo que comienzan cantando con muchas ganas y después ya no se oye nada...</p> <p>N: pero maestra... es que los otros niños hablan mucho...</p> <p>MG: bueno creo... que hay que darle un fuerte aplauso a sus compañeros por que verdad ¿qué lo hicieron muy bien, verdad?</p> <p>Los otros niños aplauden.</p> <p>Para el villancico de "Rodolfo el reno" la maestra elige a otros niños para que pasen al frente: 4 niñas y 4 niños. Durante la interpretación de este villancico la maestra nuevamente muestra los movimientos corporales a realizar. Al concluir pide a los otros niños que se encuentran sentados se unan al coro para cantar "Feliz navidad".</p> <p>Al finalizar este ensayo algunos de los alumnos se muestran inquietos, y la maestra suspende el ensayo para que la maestra de inglés pase al salón.</p>
10:00	Clase de inglés (ensayo de villancicos con la MI)
10:20	Almuerzo (sin poesía)
10:40	Recreo
	En el patio los alumnos escuchan a través del sonido de la escuela los villancicos que le corresponde interpretar a los tres grados de preescolar en el festival, esto ocurre durante todo el recreo.
11:00	<p>Ensayo de Villancicos en el aula</p> <p>La maestra de 1º y la de 2º unen a los niños de los dos grupos en el aula y realizan otro ensayo de los villancicos cada grupo muestra su trabajo por turnos. Los alumnos en un primer momento se muestran tranquilos pero después de un breve lapso de tiempo la distracción se hace presente y las maestras suspenden la actividad.</p>
11:20	<p>Entrega de plastilina</p> <p>Los niños juegan con el material creando figuras o letras</p>
11:40	<p>Entrega de material de construcción</p> <p>Mientras esta actividad transcurre los niños generalmente hacen equipos y recrean estructuras como casa, carritos, comida, etc. Representan situaciones de la vida cotidiana o juegan a las representar alguna profesión.</p>

12:50	La maestra pide a los alumnos recojan todo el material del salón.
13:00	Salida

Como se puede ver a diferencia de otras jornadas las tareas cotidianas de la secuencia anterior se ven modificadas por la presencia de los ensayos para el festival navideño, no hay presencia de las canciones de bienvenida, el trabajo en cuadernos y libros se relega para dar paso a la preparación del festival y esto ocurre tanto con la maestra de grupo, como con la maestra de inglés.

El análisis realizado permite plantear el significado que tienen los tiempos de cantos y juegos para las maestras de esta aula; más allá de su inclusión justificada para el trabajo con infantes, deja entrever elementos de organización de las tareas académicas que han de realizar alumnos y maestros durante una jornada; justifica y retroalimenta a su vez las áreas temáticas encaminadas al desarrollo de competencias y sobre todo entraña un tiempo educativo dedicado a la expresión por medio del cuerpo y el movimiento.

3.3. La tarea y la fiesta

Las fiestas escolares constituyen una práctica que sin duda da sentido y organiza las tareas dentro del aula e incluso las del todo el calendario escolar, no sólo porque son determinantes de los tiempos de trabajo ya reconocidos institucionalmente, sino también porque influyen en la organización de tareas enfocadas únicamente al desarrollo de estos festejos en la escuela (razón que las ha hecho trascendentales en este nivel educativo), es decir, la escuela trabaja y se disfraza para la fiesta.

En el preescolar los denominados festivales y/o ceremonias cívicas escolares van más allá del mero reconocimiento de la fecha y los hechos que la hacen significativa para la educación, puesto que su conmemoración supone una reorganización total de la práctica pedagógica cotidiana, que se enfoca

durante prácticamente el total de horas de la jornada escolar a los preparativos de la fiesta.

Para la realización de los festivales escolares las actividades son diversas para cada una de las docentes que atienden al grupo en el aula analizada, es decir, depende de la importancia de la fecha a celebrar su participación o no dentro de los festejos.

Cada una de las maestras que atiende al grupo participa de manera distinta en la planeación de las actividades de la fiesta escolar. Las maestras de grupo y de inglés en coordinación con las otras docentes de la escuela planean las actividades y buscan los materiales de los recitales (en inglés y/o en español según sea el caso) que los alumnos han de presentar. Pero en el caso de que la fiesta sea importante, la maestra de danza será la única encargada de los montajes coreográficos de todos los grupos. En una entrevista la maestra de grupo mencionó lo siguiente:

M: el día de las madres, el día de navidad, la pastorela o el festejo que se les hace a los abuelitos o el día del padre; ella es la que hace el montaje coreográfico, se encarga de escoger las canciones o a veces nos comenta: ¡Maestra tengo esta canción destinada a tu grupo cuál escoges! Pues yo decido, esta canción se baila o esta canción se va a actuar... entonces la maestra trabaja con los niños para hacer todo ese montaje coreográfico en cuanto a pasos, figuras dentro del patio... eso es lo que hace ella... simplemente... en cuanto a movimiento corporal solamente... es lo que hace ella en cada evento escolar.¹²⁶

En este sentido se observa, como ya se ha mencionado, que la práctica pedagógica implica papeles diversos de acción para cada uno de los participantes, los cuales son determinados por el colectivo y la trascendencia de la actividad dentro del proceso educativo.

¹²⁶ Elvira del Ángel en entrevista con Sarai Alfaro. 18 de Mayo de 2008.

Ahora bien, los festivales escolares y su organización como parte de la práctica pedagógica se asemejan a lo que Gadamer nombró como *fiesta* en donde la comunidad se expresa en su forma más compleja. La fiesta y la celebración se definen porque en ellas todo es congregado, y de este modo *saber celebrar es un arte*, en la medida en que la congregación de una comunidad no es por azar, sino que tiene un objeto.

La celebración tiene modos de representación determinados, que han llegado a ser costumbres fijas y ordenadas. Constituye una actividad intencional ya que celebramos y nos congregamos para algo, es decir, tiene una intención.

Esta categoría engloba la construcción de las tareas que las maestras realizan para las fechas conmemorativas del mes, que implican la enseñanza de cantos y juegos acorde con los temas; de ahí que la estructuración de las jornadas de clase se planteen de acuerdo con las necesidades inmediatas que la práctica requiere.

Entre las tareas que las maestras preparan y realizan se pueden mencionar las siguientes:

- Ampliar su información acerca del tema en caso de creer que no cuentan con la suficiente
- La realización de elementos decorativos para el aula
- La búsqueda y planeación de actividades manuales para los alumnos
- La enseñanza de cantos que refuercen la temática a trabajar
- La realización de distintivos para el evento

Cada una de las tareas que se realizan son acciones que se repiten a lo largo del curso, algunas veces a cargo de una de las maestras y otras tantas compartidas por el colectivo docente. Esto reafirma que la fiesta en el ámbito escolar es una celebración a la cual se le ha asignado un *orden en el tiempo* y

una presencia reiterada durante cada uno de los ciclos escolares, incluso con patrones de organización y desarrollo similares para su logro.

Como ya se mencionó, la construcción de estas tareas tiene un grado de implicación distinta para las maestras que atienden el grupo. Un claro ejemplo es la presencia de la maestra de danza sólo en festividades específicas en el ciclo escolar, ya que al cuestionar a la maestra de grupo se refiere a la otra docente y su actuar de la siguiente manera:

E: ¿Qué significa para ti que esté la maestra?

M: ¡Apoyo!, porque cuando hay que hacer un evento en preescolar la maestra de danza es la que desarrolla todas las actividades que se tengan programadas. Pero en verdad que desarrolle el campo de Expresión Corporal y apreciación de la danza no. No lo tiene ella completamente, porque además va una vez a la semana a darnos clase y la verdad es que nosotras como educadoras somos las que estamos encargadas de desarrollar todos los campos formativos y ella viene siendo un apoyo para desarrollar ciertos eventos escolares.¹²⁷

Como ejemplo de una fiesta escolar muestro lo ocurrido durante el *Festival Navideño*, la distribución de tareas que cada maestra tuvo, la cual se dio de la siguiente forma:

- Ensayo de villancicos en español del grupo como parte de la jornada escolar
- Montaje de movimientos de expresión corporal para cada villancico
- Preparación del material para las actividades manuales de los alumnos
- Coordinación de los ensayos de la pastorela a cargo de los padres de familia
- Realización de las actividades de libros y cuadernos de trabajo acorde con el tema
- Evaluación bimestral de los avances de los alumnos

La construcción de la tarea a cargo de la maestra de inglés durante los 20 min., correspondientes a su área para el Festival Navideño, presentó la siguiente estructura:

A lo largo de las observaciones realizadas, la clase de inglés mostró regularidad en el orden de las actividades que se realizaban en cada clase,

¹²⁷ Elvira del Ángel en entrevista con Sarai Alfaro. 18 de Mayo de 2008.

pero en la víspera de un festival escolar su organización se modifica, como se muestra en el siguiente ejemplo¹²⁸:

Organización de una clase de inglés en el mes de diciembre

- Ensayo de villancicos en inglés del grupo como parte de las actividades de su clase.
- Montaje acciones de expresión corporal para cada villancico.
- Preparación del material para las actividades manuales de los alumnos.
- Realización de las actividades de libros y cuadernos de trabajo de acuerdo con el tema.

Las tareas de la maestra de danza para la *fiesta navideña* suponen no solamente actividades con los alumnos, sino también el coordinar los ensayos de la pastorela y los ensayos de las maestras de grupo y de inglés de los tres grados de preescolar.

La tarea de la maestra de danza se integra por las siguientes actividades:

- Ensayo de villancicos en inglés y en español del grupo como parte de las actividades de su clase
- Elección y apoyo en la creación de vestuarios para el alumnado
- Seguimiento de los ensayos de la pastelera a cargo de los padres de familia

Como es posible apreciar, los tiempos y las acciones son diversas pero en sí mismas integran una tarea en la medida en que todas ellas se dirigen a un propósito: el celebrar una fiesta, una fiesta escolar.

Ahora que ya se ha reconocido el papel de la fiesta para la organización de tareas escolares, creo necesario destacar la importancia de los cantos y los juegos en estas actividades. Ya que no sólo representan la utilización de ciertas letras con temas que hacen alusión a la fecha a festejar, sino que implican un trabajo colectivo por parte de las maestras, al ser ellas quienes

¹²⁸ Fragmento del diario de campo.

seleccionan, modifican y por qué no decirlo, le dan un sentido educativo a las canciones.

La creación y adaptación de cantos y juegos o la búsqueda de éstos en diversas fuentes como libros, cancioneros, Internet, entre otros medios, forman parte de las acciones que la maestra de grupo y la maestra de inglés desarrollan para la estructuración de su práctica pedagógica de EC. Estas acciones se presentan de acuerdo con las tareas a desarrollar semanal y mensualmente, su propuesta o planeación se elabora generalmente en el colectivo de las “juntas técnicas” y de manera individual.

El resultado de dicha actividad ha derivado en la creación de los denominados *cancioneros*, lugar en el que cada maestra compila canciones y juegos que recupera de los distintos medios o que le son proporcionados por el personal directivo de la escuela o por la profesora de primer grado que, de acuerdo con la maestra de grupo, es *la maestra con más experiencia*.

Un elemento a rescatar es que los cantos y juegos se han convertido en una tradición, puesto que han perdurado durante ya varias décadas, han sido transmitidos por las docentes y se han arraigado en la escuela. La tradición, en palabras de Gadamer, no quiere decir mera conservación, sino *transmisión*.

La transmisión es una característica clave de la práctica pedagógica en el caso analizado, ya que las docentes recurren sin dudarle a la docente que cuenta con mayor experiencia laboral, con la confianza y certeza de que lo que ella les proporciona es de gran utilidad. Pero la *transmisión* también implica *adaptación*, tal como se observa en la manera en que cada maestra modifica, ya sea el ritmo o la letra de la canción de acuerdo con los intereses que persiga, o simplemente utiliza la canción en momentos claves cuando considera necesaria su presencia.

Y son la tradición y la experiencia las que dan soporte a muchas de las tareas que constituyen a la práctica pedagógica, tal y como se muestra a continuación:

M: ...recibo apoyo de la maestra de Preescolar I, porque ella tiene además de la experiencia, tiene muchos años trabajando ahí y pues ella tiene un repertorio de canciones, para todas las cosas. Aparte la directora y mi coordinadora tiene libros de cantos y juegos y entonces a veces... una vez a la semana nos reunimos... bueno en ocasiones , porque a veces somos nosotras las que tenemos que ir a buscar ¿no? Ellas nos proporcionan: ¡miren éstas son las canciones... el tema que se va a dar es este verdad?, pues aquí están las tres canciones que van a cantar los grupos y entonces ellas nos proporcionan las canciones escritas para poderlas cantar con los niños. En base a los cancioneros que tienen ellas, que son sus libritos.¹²⁹

Otro aspecto en el que es posible observar cómo las docentes no sólo reiteran, sino también crean y enriquecen la tradición lo encontramos en el modo en que las maestras, tanto de grupo como de inglés, incorporan algunos elementos de la expresión corporal en el trabajo de cantos y juegos.

Es así como toda práctica pedagógica toma sentido, al ser producto de las tradiciones de la propia práctica en conjunción con las nuevas tendencias curriculares, que constituyen un entramado de tareas para un fin, la fiesta escolar, la fiesta educativa.

3.4. La tarea de los cantos y juegos: aprender jugando

Los cantos y juegos han sido fundamentales para la educación preescolar y de ello se ha generado una práctica pedagógica fundamentada en planteamientos curriculares y prácticas arraigadas en la escuela. Una de las ideas que más ha impregnado esta práctica es la de *aprender jugando*, pues en este nivel educativo el *juego* no sólo remite a una manera de concebir el proceso de aprendizaje durante la infancia, sino también una manera de enseñar en la escuela.

¹²⁹ Elvira del Ángel en entrevista con Sarai Alfaro. 18 de Mayo de 2008.

La práctica pedagógica¹³⁰ es precisamente el asunto que me ocupa en este análisis, durante el cual detecté dos usos principales de los cantos en el aula investigada. Por un lado, se encuentran los cantos que se han determinado para mantener el *control de la conducta* de los alumnos, es decir, como una vía para mantener la disciplina. Y, por otro, el uso de los cantos como un *sustituto o equivalente de la expresión corporal*, a través de los cuales se ofrecen momentos de juego al alumno, a la vez que se crea una herramienta de aprendizaje.

Esta visión tiene sustento en un comentario realizado por la maestra de grupo durante una de las entrevistas realizadas, cuando al cuestionarle acerca del tipo actividades que realizaba en el campo de la EC en el aula, la maestra inmediatamente se refirió a estas actividades como el *área de cantos y juegos o la clase de cantos y juegos*.

Es precisamente por lo que esta categoría requiere de fundamental atención, ya que es la que implicó una mirada distinta a la construcción de tareas de EC y apreciación de la danza en el preescolar. Frente a los planteamientos teóricos de esta actividad ya expuestos en el Capítulo II de este texto, en los que se recuperan diversas perspectivas y se plantea que la EC debe promover: la creatividad, la imaginación, la expresión y la exploración del cuerpo y proceso de comunicación, en el momento de introducirme en el aula, descubrí que dicho contenido aparecía integrado a la *clase de cantos y juegos*.

Tal hecho supuso mirar la práctica pedagógica de la EC y la práctica de cantos y juegos como una sola tarea, en virtud de la conjunción entre una idea institucionalizada de lo que implica el trabajo corporal en la escuela y una visión de un currículum apenas renovado, aún con muchos vacíos estructurales, que hace complejo y confuso su abordaje y por ende su enseñanza.

¹³⁰En palabras de Gimeno Sacristán la *práctica pedagógica* es esa acción que comúnmente llamamos *enseñanza* desarrollada en las instituciones escolares y en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde se presentan los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de profesores y alumnos.

Además, supuso establecer claves para el análisis de una práctica pedagógica constituida por tareas, en la que se propone un trabajo corporal, en situaciones de juego educativo para el desarrollo de las competencias señaladas en el *currículum*. Sin dejar de considerar que dicha práctica pedagógica se construye a tropezos entre exigencias curriculares propias de la escuela, la inmediatez de los tiempos de trabajo y las carencias propias de una docente que no ha sido formada para ejercer en este nivel educativo.

Una práctica cotidiana de las educadoras en las aulas de preescolar ha sido utilizar los cantos y juegos como una estrategia para mantener la atención de los alumnos y evitar el caos en el salón de clases.

La necesidad de mantener “quieto” y/o “tranquilo” al alumno es considerado primordial por las maestras del aula investigada, ante la constante petición del personal directivo de *controlar al grupo*, lo que supone evitar que los niños jueguen y platicuen durante el tiempo de clase.

Las siguientes situaciones muestran los cantos que recurrentemente son utilizados por la maestra de grupo en distintos momentos de la jornada escolar:

Canto para el control grupal utilizado por la maestra de grupo cuando los niños se muestran muy inquietos.

MG: Manitas cruza...
N: das...
MG: boca cerra...
N: da
MG: a ver vamos a ponernos un candadito...
N: un candadito nos vamos a poner,
 El que se lo quite va ha perder, 1, 2, 3

Maestra de grupo (MG) durante el desarrollo de una clase

MG: estos niños sí que saben mucho... bueno pues ya es hora de cambiar de actividad cierren su libro y póngalos todos en la mesa

- Mientras todos los niños organizan los libros se escuchan muchas voces a la vez-

MG: a ver vamos a ponernos un candadito... un candadito nos vamos a poner... el que se lo quite va a perder... una, dos, tres...

Como es posible apreciar en los ejemplos anteriores, los cantos tienen objetivos concretos, *pues sirven como elemento de control de la disciplina grupal*, lo que abre la reflexión hacia lo simbólico del juego y el papel de éste en la enseñanza.

En el caso de la *canción del candadito*, los alumnos reconocen que este canto hace referencia a una “mala conducta en el grupo”, ya que cuando la maestra pide que sea cantado todos los alumnos guardan silencio en el aula. Esto muestra cómo la práctica pedagógica está constituida por significados fuertemente arraigados dentro de la escuela.

De acuerdo con Gadamer “lo simbólico no sólo remite al significado, sino que lo hace estar presente: representa el significado”,¹³¹ y es precisamente la presencia de estos cantos en el aula lo que representa y constituye una tarea dirigida al control.

Para Dewey, un maestro que orienta las actividades escolares en función de propósitos educativos “reduce a un mínimo las ocasiones en que ha de ejercer su autoridad de un modo personal. Cuando es necesario hablar fuerte y actuar firmemente, lo hace en atención a los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal.”¹³²

Esta necesidad del controlar al grupo, sin atentar contra las libertades de los alumnos, bien puede cubrirlos los cantos y juegos durante la jornada escolar, a la vez que se constituyen en instrumentos para la enseñanza y/o pasatiempo de los alumnos.

Para la maestra de grupo y la maestra de inglés los cantos son utilizados en dos momentos cruciales: por un lado, en la enseñanza de algún tema y/o reforzador de éste y, por el otro, como control de la disciplina del grupo mientras se desarrollan las actividades.

¹³¹ GADAMER, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Paidós. Barcelona. 1977p. 90.

¹³² DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Editorial LOSADA. Buenos Aires. 1967. p. 62.

Y finalmente para la maestra de danza los cantos se utilizan como referentes de inicio y término de la actividad, ya que mientras esta clase se desarrolla la utilización de pistas musicales es lo que se privilegia.

Para Dewey existen en el ámbito educativo diversos tipos de experiencias, por un lado, aquéllas con un alto potencial educativo y, por el otro, aquellas que no lo son y que se convierten en antieducativas.

De acuerdo con Dewey, no todas las experiencias son verdadera e igualmente educativas, las experiencias y la educación no pueden ser equiparadas una con la otra. De ahí la importancia de una experiencia vivaz, animada e interesante, pero además conectada con la vida de los sujetos.

Los cantos también funcionan como una especie de actividad relajante después del tiempo de recreo o en los momentos en los que la docente requiere de la atención completa de los alumnos.

El recreo supone un espacio en el que los niños corren y gritan por todo el patio, por momentos se pueden ver representaciones de juegos de video o de la caricatura del momento. Tal situación ha supuesto a la maestra de grupo una intervención, al regreso del recreo, en la que al cantar con sus alumnos establecerá nuevamente el orden y la disciplina grupal para continuar con sus actividades.

La maestra de grupo ha dispuesto en su carga horaria de 15 min., después del horario de recreo como un tiempo destinado para cantos acompañados de la entrega de algún material didáctico como material de construcción o plastilina con que los alumnos pueden jugar de manera libre. Esta actividad se realiza cotidianamente en el aula.

Como ha podido observarse los cantos tiene un lugar fundamental en la constitución de las tareas dentro de la práctica pedagógica estudiada; como parte de la estructura de las actividades cotidianas de maestras y alumnos, de

los festejos y celebraciones escolares y como parte de las acciones para el logro de la disciplina grupal.

En el inicio de este apartado subrayé que el uso de los cantos y los juegos en el aula tiene dos funciones principales: el del control de la conducta, es decir, un uso simbólico, que se ha arraigado a la práctica pedagógica en el preescolar y como un *sustituto o equivalente de la expresión corporal*. Arriba reflexioné sobre el primero, ahora me referiré al segundo.

Los juegos propuestos en el aula tienen una función que cumplir establecida en el PEP2004: potenciar el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños. El juego se define como “una forma de actividad que les puede permitir la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y pueden adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias”¹³³

Además se reconoce no sólo la complejidad y el sentido del juego en esta etapa del desarrollo, sino también las variaciones en cuanto a la participación que éste supone: como una actividad individual que requiere de altos niveles de concentración interna y como una actividad colectiva que exige incluso mayor autorregulación y aceptación de reglas. Un juego tiene variantes ya sea juego físico, intelectual o simbólico.¹³⁴

Se establece que por medio del juego “los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.”¹³⁵

Pero de acuerdo con el PEP2004, el juego simbólico es el que ofrece múltiples posibilidades de acción; supone posibilidades complejas y una de ellas

¹³³ Programa de Educación Preescolar 2004. Secretaría de Educación Pública. México. p 35.

¹³⁴ *Ibíd.*, p 36.

¹³⁵ *Ibíd.*

es la *escenificación* de situaciones por parte de los niños, las cuales adquieren una organización y secuencia más prolongadas que el juego simple. “Los papeles que cada quién desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierte en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.”¹³⁶

Y esta unión entre la realidad del niño y la fantasía propia de los juegos que se evocan, es la relevante para este análisis, ya que la creación de situaciones y espacios determinados por las maestra de grupo y de inglés para el logro de aprendizajes, es lo que se considera como espacios de expresión de los niños. Es decir, los cantos han adoptado una función específica: representar espacios y acciones que dentro de un libro o cuaderno de trabajo no se pueden encontrar. Tal y como lo refiere la maestra de grupo:

(...) Pues para mí, me sirve como una herramienta para poderme expresar, para darme a entender con los niños y para poderlos entender también a ellos, porque no nada más me baso en cantos y juegos..., sino en como ellos se mueven, como ellos se expresan, eso también es importante para mí (...)¹³⁷

Esta necesidad de expresión y de escenificación de la realidad son aspectos del juego que han sido abordados por autores como Roger Caillois, quien al detectar que dentro de éste predominan cuatro situaciones fundamentales propone la siguiente división del juego: la competencia, el azar, el simulacro y el vértigo.

Para Caillois el *simulacro* o *Mimicry* (*mimetismo*) como también le denomina, supone la aceptación de una *ilusión* como una vía de acceso al juego. El juego “puede consistir, no en desplegar una actividad o en soportar un destino en un mundo imaginario, sino en ser uno mismo un personaje ilusorio y conducirse en consecuencia.”¹³⁸

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ Elvira del Ángel en entrevista con Sarai Alfaro. 18 de Mayo de 2008.

¹³⁸ CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México, Fondo de Cultura Económica, 344. 1994. p. 52.

En este sentido durante en juego el sujeto “juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo (...) el sujeto olvida, disfraza, despoja pasajeramente su personalidad para fingir otra.”¹³⁹

Según Caillois la mímica y el disfraz¹⁴⁰ son así los resortes complementarios de esa clase de juegos. “En el niño antes que nada se trata de imitar a los adultos. De allí el éxito de las colecciones y de los juguetes en miniatura que reproducen los utensilios, los aparatos, las armas y las máquinas que utilizan los mayores.”¹⁴¹ Es necesario destacar que durante los espacios de juego libre como el recreo y un espacio que la maestra de grupo ha establecido posterior al recreo, ya en el aula, en los juegos que fueron observados los niños hacen representaciones ciertamente estructuradas de actividades correspondientes al mundo adulto.

La mímica y la representación de situaciones cotidianas es la considerada como actividades de EC, teniendo como fundamento los diversos cantos que se presentan en el aula.

Cada uno de ellos supone la representación de personajes, objetos y/o acciones vinculados con los temas que cada maestra aborda, en el caso de la maestra de grupo y de inglés. En estas prácticas el uso del cuerpo es el disfraz fundamental, como se muestran en los siguientes ejemplos:

Clase de la maestra de inglés
 Tema: animales de la granja
 MI: maestra de inglés
 T: todo el grupo

Para concluir su clase la MI pide a los alumnos canten la canción de la granja.

MI: Ahora vamos a cantar la, ¿qué pasa si no enseño las láminas cómo hacen las cows (vacas)

La maestra de inglés simula con sus manos los cuernos de las vacas

¹³⁹ *Ibíd.*, p. 52.

¹⁴⁰ Para Caillois el disfraz que se utilizan en los juegos *Mimicry* forma parte del cuerpo.

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 55.

T: Muuuu!

MI: ¡Ah!, esa ya se la sabían... luego cuál sigue...

La maestra toma nuevamente las láminas y muestra a la vaca y a la oveja

MI: acuérdense van las dos, que vamos diciendo una y una...

N1: Siguen la "sheeps" (ovejas) miss

La maestra comienza a cantar

MI: On the farm (granja) the cow "mumu", the sheeps the "veveve" in the field (campo) ...

- a ver... vamos ha hacerlo sin las láminas porque quiero que hagan lo que hacen las "hands" (manos), quiero que vean lo que hacen las "hands"

La maestra canta nuevamente el fragmento de canción, solo que ahora mueve manos y cuerpo para que los alumnos la imiten. Comienza a cantar e indica:

MI: Pero háganlo... pongan sus deditos en su "head" (cabeza)... simulen que son los cuernitos de la "cow" y háganle...

- "He cow mu mu in the field", haya en el campo... allá en el campo... in the field y háganle "muuuu"

Mientras la maestra indica esto mueve sus manos para indicar un lugar muy lejano

MI: Otra vez... the sheeps the "veveve" in the field ...

La maestra vuelve a cantar qué hacen las ovejas

MI: ¡Veee! (utiliza sus manos para representar las orejas de la oveja)

T: ¡Veee! (los niños imitan el movimiento de la maestra)

MI: Hagan sus orejitas de la oveja... ¡ah!, pero van los dos juntos ¿verdad?... cómo van... vamos ha hacerlo bien... one, two, three....

La maestra de inglés y todos los alumnos cantan nuevamente la canción utilizando movimientos de manos que indican partes del cuerpo de los animales de la granja y los sonidos que estos producen.

Es posible apreciar en el ejemplo anterior la importancia de la imaginación y la fantasía en el juego educativo que ocurre durante el desarrollo de las tareas de EC. Uno de los estudiosos de estos procesos psicológicos fue Vigotsky, quien centró sus investigaciones en el juego y en su potencial como promotor del desarrollo, afirma que en el niño preescolar "el juego es la imaginación en acción"; en cambio, en los niños de edad escolar y los adolescentes la

imaginación se convierte en “un juego sin acción”, con lo cual apunta la dirección y calidad del desarrollo que este proceso seguirá.¹⁴²

A continuación se ejemplifica cómo la maestra de grupo organiza el aula para el desarrollo de las tareas de juego y de esta manera brinda un escenario para los niños tengan mayores posibilidades de imaginar la situación que la maestra pretende y desarrollar las competencias para este campo formativo.

Maestra de grupo

Tema: El acuario

Para esta actividad la maestra dividió al grupo en vendedores y compradores de una tienda de mascotas, los alumnos y la maestra acomodaron las mesas y sillas para simular un mercado... los alumnos intercambiaban billetes de papel por una bolsita con un pez de papel.¹⁴³

Para la maestra de danza, el montaje de coreografía supone el mismo valor el jugar a “ser...” personajes de la televisión, personas de otros países o simplemente alguien distinto al niño. Para esta tarea el cambiar de apariencia a través de un disfraz o vestuario es primordial.

Clase de Danza¹⁴⁴

MD: Cuando salgan del salón van a tomar una silla de las que están en el patio y van a acomodarlas como si fuera un escenario... ¿lo recuerdan?

Maestras y niños salen del salón. MD acomoda a los niños en su lugar. Entrega dos mechudos a cada niño que saca de una bolsa.

MD: ¿Recuerdan los pasos que hemos ensayado? A ver... voy a checar a quién ya se le olvidó... ¡vamos a bailar ok!

La MD prepara la grabadora y comienza la música. M y MD bailan la coreografía mientras los niños imitan los movimientos observándolas. Después de dos ensayos...

MD: ¡Ahora ustedes solos!

¹⁴² VIGOTSKY, L, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. México.1988. p. 143.

¹⁴³ Fragmento de una clase incluida en el diario de campo. 29 de Febrero del 2007.

¹⁴⁴ Fragmento de diario de campo. 12 de Octubre del 2007.

La música comienza de nuevo, algunos niños siguen los pasos que les ha puesto la maestra... otros improvisan al ritmo de la música.

MD: Braulio... sígueme... así...

Braulio trata de seguir a la maestra... se desespera y continúa moviéndose como le place. La música concluye.

MD: Muy bien... van a dejar en esta bolsa los mechudos que les preste y van a entrar al salón en silencio ¡ok!

Muchas gracias y excelente.

El ejemplo anterior muestra que a pesar de la existencia de una tarea establecida para el desarrollo de esta clase, la improvisación y el juego en los niños son factores, ciertamente difíciles de eliminar durante la EC. De ahí que esta maestra retome estas acciones como elemento para el desarrollo su práctica.

Es así como *la tarea de los cantos y juegos: aprender jugando* me ha brindado dos enfoques para mirar a los cantos y los juegos en la escuela, su importancia en y para el aprendizaje y como un elemento de control. Pero sobre todo reitera la importancia de una práctica pedagógica ya arraigada a la escuela sustentada y a la vez reestructurada en una nueva visión del trabajo corporal en la escuela, a través de tareas de EC y apreciación de la danza que han tomado al juego como vehículo principal.

Conclusiones

Las tareas escolares: Contenido de la práctica Que me permitió ver la tarea y a dónde llegué...

El concepto de tarea de *Gimeno Sacristán* facilitó la mirada a la estructuración de actividades vinculadas y organizadas entre sí para cumplir las finalidades del PEP2004. Me permitió comprender cómo los cantos y los juegos en este nivel han delineado el desarrollo y estructura de las tareas escolares que las maestras instrumentan, no sólo en las áreas artísticas, sino también el de todos los contenidos o áreas temáticas que se abordan durante el tiempo escolar y cómo esto se ha arraigado al curriculum de preescolar desde sus inicios, al determinar la estructura de la jornada escolar.

Las tareas de EC y apreciación de la danza suponen estructuras complejas, ya que emergen de los planteamientos curriculares por competencias, su interpretación y apropiación por parte de las maestras y dan por resultado la organización de situaciones didácticas peculiares, como el hecho de que la expresión a través de los cantos y juegos se ubique durante momentos concretos de la jornada, ya sea como actividades de juego dirigido o como instrumentos para el logro de conductas deseadas en el niño, tal es el caso de la disciplina o bien como delimitante de una tarea con otra.

Además, me permitió reflexionar sobre de la práctica pedagógica en el campo de la educación artística que desarrollan las maestras que no cuentan con una formación como educadoras. Esta situación que, en los inicios de la investigación, yo suponía determinaba ciertas características ya fuera de riqueza, complejidad o simplemente de estructura de las tareas; por el contrario, me sorprendió por la naturalidad y eficacia con la que la práctica pedagógica transcurre en la escuela; de ahí que desechara la creencia de que la formación profesional impartida en la escuela normal para educadoras define la calidad y cualidades de las tareas, en comparación con otras profesiones

vinculadas con la educación, aunque esto no implica que considere que no es necesaria.

Durante el ciclo escolar en el que se me permitió entrar al aula de segundo de preescolar, una vez por semana o al menos una vez por mes, de acuerdo con las actividades de las maestras, me ubiqué como observadora de una práctica que yo suponía conocía y de la cuál sabía lo que encontraría. Este supuesto en un primer momento no me dejó mirar la complejidad de lo que se vivía en el aula, pero sobre todo mirar lo que las maestras que atienden al grupo organizan para cada una de sus intervenciones.

Ahora que hago este recuento creo necesario reconocer que viví una reestructuración en la manera en que pensaba la educación y lo que realizaba en el aula, este proceso lo he llamado: de *desprendiendo*. El desprendimiento se inició con el trabajo teórico, el cual supuso me adentrara en conceptos pedagógicos que en apariencia también ya conocía y manejaba, lo cual resultó erróneo, pues no comprendía la complejidad y riqueza del concepto de tarea y eso limitaba mi mirada, incluso llegué a un punto en el que me cuestioné, ¿qué estoy mirando?

Después de ir y venir de la teoría al campo una y otra vez, comprendí que la tarea más que un concepto para enfocarme en algo, me abría el panorama para mirar y analizar varios aspectos:

- Comprender la organización de la enseñanza en el aula.
- Cómo se entrecruzan los planteamientos del curriculum vigente con los planteamientos que le han antecedido.
- La manera en que la enseñanza, al prolongarse en el tiempo, constituye metodologías de trabajo diversas de acuerdo con las particularidades de cada maestra, expresando el estilo de cada una de ellas y articulando sus competencias profesionales.
- Cómo la tarea es una unidad que resulta de los planteamientos didácticos y curriculares en relación con los aspectos organizativos de la escuela y el aula dónde se ubique.

Como resultado de este análisis construí cuatro categorías para el análisis de la práctica pedagógica cada una con elementos que articulan la complejidad de la tarea y que se presentaron reiteradamente durante el trabajo de campo.

A la primera forma de mirar la tarea la nombré, *la tarea semanal: organizador de la jornada escolar*. Esta categoría, además de permitirme comprender cómo las unidades temáticas y la inclusión de los cantos y juegos siguen siendo el organizador del trabajo en el aula e incluso de su decoración, a la vez que definen la forma de intervención de cada una de las maestras, me permitió reconocer cómo los cantos y juegos son enseñados y repasados constantemente durante el tiempo de clase, además de complementarse con el contenido de los libros de trabajo y las actividades manuales que realizan con los alumnos. Es decir, observé cómo se configura una tarea de la enseñanza producto de las reuniones del colectivo docente, en que establecen acuerdos en cuanto a cómo y qué ha de abordar cada maestra durante el mes, ya que el curriculum, por su carácter flexible, no establece una programación de estas actividades. También pude advertir la importancia de los momentos de EC y movimiento de los alumnos que suponen los cantos y juegos, como una tarea que pretende que los niños asimilen de manera integral los contenidos abordados, y que lo hagan a través de una actividad que puede constituir una experiencia educativa.

La segunda mirada, *la tarea y los tiempos de canto*, con la que intenté mostrar la significatividad del tiempo escolar para la organización, desarrollo y evaluación de las tareas realizadas, representó reafirmar el significado que tienen los tiempos de cantos y juegos para las maestras de educación preescolar; más allá de su inclusión justificada por el trabajo con infantes. Deja ver que las tareas de cada una de las maestras, además de incluir a los cantos dentro de su tiempo de trabajo con los alumnos, estipulan el inicio y término de cada actividad, configurándose así en un organizador fundamental de la tarea escolar. Organizador que distribuye el tiempo de las tareas de cantos y le asigna a su vez objetivos precisos: saludar, iniciar y terminar el trabajo con cada maestra, tomar los alimentos, jugar y despedirse. De este modo, reconocí que la maestra de danza, si bien interviene en la determinación de tareas de

EC y apreciación de la danza, su participación es exclusiva para la organización de los festivales escolares, con los montajes de bailes que ella realiza, lo cual no es un asunto menor, por lo que fue necesario construir una categoría específica para estudiarlos, así constituí la siguiente mirada: *la tarea y la fiesta*.

En la tarea y la fiesta muestro un aspecto de la vida escolar que todos hemos vivido en algún momento de nuestra vida como estudiantes o como maestros: la escuela se disfraza, juega y canta para organizar la *Fiesta escolar*.

Esta mirada me permitió comprender el significado de la fiesta en la organización de las tareas y el sentido que le atribuyen a su realización cada una las maestras, para lo cual distribuyen roles, seleccionan y modifican los cantos de acuerdo con la fecha a celebrar. Pero sobre todo me sensibilizó para advertir la relevancia de estos festejos como movilizador de la rutina escolar, pues la fiesta cambia el orden de lo que se ha establecido, de lo que debiera ocurrir cotidianamente en el aula y en toda la escuela. Estas tareas están a cargo de la maestra de danza, cuyas acciones en buena medida definen las de todas las docentes de la escuela.

Y finalmente, *la tarea de los cantos y juegos: aprender jugando*. Esta categoría, como ya he mencionado, fue la más reveladora, ya que me permitió comprender que para las maestras de esta aula, los cantos y juegos corresponden con lo que el curriculum establece como campo formativo de la EC y apreciación de la danza. Es decir, la expresión corporal a través del juego posibilita que el niño se exprese en situaciones de acompañamiento del canto y de la música, comunique sensaciones y emociones y que comparta con otros lo que surge de estas manifestaciones. Pero también muestra la versatilidad del juego educativo: como un instrumento disciplinar, como un instrumento de expresión y apreciación y sobre todo de expresión lúdica del cuerpo.

Desde mi formación como pedagoga este proceso de análisis resultó altamente revelador y clarificador de mis supuestos ante la práctica pedagógica en el preescolar, ya que a pesar de haber incursionado como docente en este

nivel educativo, las ideas preconcebidas con respecto al campo de la educación artística eran muchas sobre todo en lo que respecta a su práctica en la escuela, en particular, acerca de la organización de una clase se trabajo. Pero creo aportar un enfoque que se ocupa y preocupa de lo que sucede en la escuela y que bien puede provocar reflexiones de tipo conceptual. Y sobre todo apunta a un objetivo: invitar a la reflexión sobre lo que significa y supone organizar el tiempo escolar, el tiempo de enseñanza con y para la expresión corporal, en el campo de la expresión y apreciación artística en el preescolar.

Para finalizar creo prudente destacar un aspecto para mi fundamental: que el preescolar no debe enfocarse totalmente en una oferta educativa en boga como lo es lectoescritura. Ya que de ser así las posibilidades de los niños de jugar, expresar y apreciar su entorno se verán limitadas a mirar y escribir en un sinnúmero de libros y cuadernos de trabajo que hoy en día ocupan las aulas y pupitres de muchas escuelas privadas.

En lo que respecta a la educación artística y en concreto al campo de la EC y apreciación de la danza, es fundamental que las maestras conozcan lo que el programa pide, que se adentren, ya que si son ellas las encargadas del diseño de las situaciones didácticas que han de guiar las tareas escolares, no basta con que sigan una corriente institucionalizada del enseñar y aprender en y para la infancia, es necesario que se conviertan en creadoras, organizadoras y críticas de su práctica. Y sobre todo que se permitan expresar y apreciar el movimiento ellas mismas. Que se arriesguen a vivir su movimiento.

Bibliografía

- ACHA, Juan. *Educación artística escolar y profesional*. Trillas. México. 2004.
- APPLE, M. (1988). *Ideología y currículum*. Akal. Madrid. 1986.
- Apoyos metodológicos. Programa de Educación Preescolar 1982. Libro 3. SEP. México. 1982.
- AUSTIN, John L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona. 1971.
- BERGER P. y T. Luckman. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. 1968.
- BERTELY, M. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México. 2000.
- CABRERA ANGULO, Antonio. *El juego en la Educación Preescolar. Desarrollo social y cognoscitivo del niño*. UPN. México. 1995.
- CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. FCE 344. México. 1994.
- CARR, Wilfred. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- CERDA MICHELLE, Alma Dea. *Nosotros los maestros: concepciones sobre su quehacer docente*. México. UPN. 2001.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata. Madrid. 1997.
- DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Editorial LOSADA. Buenos Aires. 1967.
- Diario Oficial de la Federación*. Consultado 22 de Junio 2007: Decreto expedido por la Secretaría de Educación Pública el viernes 03 junio 2005 "Acuerdo número 357".
- DUVIGNAUD, Jean. *El juego del juego*. FCE. México. 1982.
- Educación Preescolar México 1880 – 1982*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. CIDEP. México. 1988.
- EINSNER, Elliot W. *El ojo ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós. Barcelona. 1998.

EISNER, Elliot. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Paidós. Barcelona. 2004.

GADAMER, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello.* Paidós. Barcelona. 1977.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas.* Gedisa. Barcelona. 2001.

GIMENO SACRISTAN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Ediciones Morata. Barcelona. 1991.

GIMENO SACRISTIAN, J. *El valor del tiempo en la educación.* Ediciones Morata. Madrid. 2008.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: el juego y la cultura.* FCE. México. 2005.

JACKSON, P.W. *La vida en las aulas.* Ediciones Morata. Madrid. 1991.

JARITONSKY, Perla. *En Cuadernillo de anexos correspondiente al Modulo 6 (A muchas preguntas, algunas respuestas. La expresión Corporal en el Nivel Inicial): Expresión y Apreciación Artística del Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar.* SEP. México. 2004.

KEMMIS, S. *El curriculum más allá de la teoría de la teoría de la reproducción.* Ediciones Morata. Madrid. 1998.

LEV VIGOTSKY, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica. Barcelona. 1988.

LUNGREN, U.P. *Teoría del curriculum y escolarización.* Ediciones Morata. Madrid.

Programa de educación Preescolar 1982. Libro 1. Planificación general del programa.

Programa de Educación Preescolar 1992. Secretaría de Educación Pública. México.

Programa de Educación Preescolar 2004. Secretaría de Educación Pública (SEP). México

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Catalina. *Educación Física en Preescolar.* INDE. Barcelona. 2001.

SEFCHOVICH G. y WAISBURD G. *Expresión corporal y creatividad.* Trillas. México. 1996.

SCHINCA, M. *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento.* CISSPRAXIS. Barcelona. 2000.

SCHILLER, F. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos. Barcelona. 1990.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid. 1987.

STOKOE, Patricia y HARF, Ruth. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós. España. 1984.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación*. Paidós. Barcelona. 1987.

VIGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. México. 1988.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. La etnografía de la investigación educativa. Paidós. Barcelona. 1989.

ZAPATA, Rosaura. *Educación Preescolar México 1880 – 1982*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. CIDEP. México. 1988

Anexo 1

“Una mirada del aula”

Las tareas que organizan a la jornada escolar

REPORTE DE OBSERVACIONES Escuela: Colegio Arboleda Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal Maestra: 2ECAT Grado: 2º de Preescolar Tiempo de Observación: Horario de preescolar Observadora: ESAC		
Fecha	Inscripción	Interpretación
27,28 y 29 de Julio 2007	<p>La entrada al campo de observación consistió en tener un primer avistamiento de las características del contexto de trabajo del caso de estudio seleccionado, con la finalidad de obtener datos precisos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Población que atiende el plantel • Rango de edad del grupo seleccionado • Actividades recurrentes de enseñanza – aprendizaje realizadas por la docente • Posibles patrones de tareas estructuradas por la docente • Características de interacción docente – alumno que desencadenan las situaciones de aprendizaje planeadas. <p>Los resultados obtenidos de éste trabajo de 3 días de observación, aportaron datos cruciales para la construcción del la categoría de observación de la “Tarea” así como aspectos elementales para el registro del estudio de etnografía educativa.</p>	<p>Hasta el momento las actividades de enseñanza que la docente ha seleccionado muestran de manera precisa, la presencia de una metodología de trabajo propia estructurada en función de posibles elementos como lo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La práctica cotidiana • El reconocimiento de las características de la población a la que atiende • El capital profesional obtenido de sus estudios de pedagogía.

REPORTE DE OBSERVACIONES

Escuela: Colegio Arboleda
Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal
Maestra: 2ECAT
Grado: 2º de Preescolar
Tiempo de Observación: Horario de preescolar
Observadora: ESAC

Fecha	Inscripción	Interpretación
12 de Octubre 2007	<p>Para esta etapa 2ª fase del trabajo de campo se pretende realizar una observación más detallada de la vinculación del campo de la expresión corporal y la apreciación de la danza que señala el PEP 2004 con los contenidos curriculares que a determinado la institución seleccionada, que sean abordados como parte del trabajo a realizar durante el ciclo escolar.</p> <p>Para ser un primer acercamiento es necesario destacar la presencia de actividades de cantos y juegos entre cada una de las actividades que la docente realiza. Es necesario observar e investigar la presencia de estas actividades a profundidad, ya que ante la existencia de la asignatura de danza como parte de la carga de contenidos abordados por los alumnos, en un primer momento se aprecia el esfuerzo docente por insertar y vincular el campo de la expresión corporal y apreciación de la danza a sus actividades cotidianas.</p>	<p>Se ha identificado la presencia de un patrón aparente de actividades de cantos y juegos en el desarrollo de la "tarea" realizada.</p> <p>En este momento es necesario analizar la presencia de equiparaciones conceptuales entre los conceptos de cantos y juegos y los de expresión corporal que tenga la docente.</p> <p>Es necesaria la realización de una entrevista al informante (la docente) como parte del análisis de los elementos antes mencionados, para evitar interpretaciones erróneas de investigación.</p>

Registro de Observación Secuencia de Actividades		
Fecha: 09 de Noviembre 2007 Escuela: Colegio Arboleda Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal Maestra: 2ECAT Grado: 2º de Preescolar Tiempo de Observación: 8:30 – 13:00 Observadora: ESAC Población: 16 alumnos		
Hora	Inscripción	Interpretación
8:30	<p>Tema de la semana: El Mercado</p> <p>Llegan los alumnos al salón de clases y se sientan en sus lugares. La maestra ordena su material para iniciar la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos y la maestra cantan “Bienvenido al Jardín” <p><u>M: niños saluden al sol con un canción</u> <u>N: Sal solecito.... (se escucha canción infantil)</u> <u>M: ahora saluden a sus compañeros</u> <u>N: Buenos días... (se escucha canción infantil)</u> <u>M: vamos a cantar ahora una canción que me gusta mucho a mi la de “Todo niño”</u> <u>N: (con entusiasmo) ¡si maestra...!</u></p>	<p>La maestra y los alumnos mientras cantan imitan/ interpretan la letra de las canciones.</p> <p>La maestra durante el tiempo que destina para cantar constantemente hace comentarios a los niños como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canten con ganas • Más fuerte • Muevanse así...
8:40	Ejercicios de Grafomotricidad / Iniciación al lenguaje escrito.	
9:00	Entrega de hojas para colorear y recortar Las hojas contienen figuras acerca del tema de la semana (frutas, verduras, carnes, pescado, leche, etc.)	<p>Durante esta actividad la maestra pide a los alumnos canten “La tía Mónica”.</p> <p>La canción refuerza la idea de visitar el mercado y la expresión corporal de una mujer al caminar.</p>
9:45	Actividad del libro de Pensamiento Matemático	

	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de colores sobre una imagen / visualización 	
10:00 – 10:20	<p>Clase de Ingles Almuerzo</p> <p>Los niños antes de comer cantan una canción sobre los hábitos en la mesa</p>	
10:30	Recreo	
10:40	Entran al salón maestra y alumnos	
11:00	<p>Actividad de Cantos y juegos durante este tiempo la maestra pide a los niños canten, mientras ella pasa a cada una de las mesas indicando a los niños que ¡ya termino el recreo! Además de indicarle se pongan la bata de trabajo que ha dejado en el respaldo de sus sillas.</p> <p>Mientras se escucha la letra de las canciones los niños mueven su cuerpo y manos de acuerdo al tema que indique la canción.</p> <p>La maestra mueve su cuerpo y se pasea por las mesas mostrando a los niños como canta ella también. Algunas veces se acerca a un niño que se encuentra distraído o que canta con muy poco entusiasmo.</p>	<p>La maestra utiliza la actividad de cantos y juegos como una herramienta para permitir que los niños se tranquilicen después del recreo.</p>
11:10	<p>Juegos libre con material de construcción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Improvisación de juegos como la casita, el fotógrafo, el salón de belleza y la guerra. 	<p>Mientras la actividad transcurre la maestra juega con los alumnos, improvisa situaciones de juego y también soluciona los conflictos que surgen entre los niños durante la actividad.</p> <p>La maestra intenta que los niños no simulen juegos violentos, improvisa en el momento</p>

11:40	Organización de material de construcción	otras situaciones que distraigan al niño de ese tema.
11:50	Actividad con el libro de Pensamiento Matemático	
12:00	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de Objetos. Campos semánticos 	Maestra de apoyo entra al salón ante la petición de la directora, ya que la maestra titular tiene que organizar el material de un alumno que se va de la escuela.
12:00	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra características de objetos figuras y cuerpos geométricos 	El comportamiento de los niños durante este periodo de tiempo es distinto con la maestra de apoyo a cargo los niños, se muestran preocupados,
12:15	<p>Actividad “El mercado” Maestra titular y Maestra de Kinder I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación previa de lo que ocurre en un mercado todo los días a través de una lluvia de ideas • Entrega de bolsas en la que los niños podrán acomodar lo que compren durante la actividad y Dinero (Hojas de papel) • Las maestras preguntan a los niños ¿Quiénes quieres comprar? Y ¿Quiénes quieren vender? 	<p>¿en dónde esta la maestra? Y ¿Cuándo va ha regresar?</p> <p>Durante esta actividad las profesoras prepararon el salón para que pareciera un mercado: pasillos, puestos, etc.</p> <p>Fue necesario que las maestras iniciarán con el juego para que los niños comprendieran lo que realizarían: la compra y venta de productos.</p> <p>Un hecho que desencadeno la actividad</p>

		<p>fue que la directora general entro al salón gritando ¡pase marchante que le vamos a dar! Con este hecho los niños se entusiasmaron y la actividad dio inicio formalmente.</p> <p>Además de las dos profesoras de Kinder I y Kinder II se unieron a la actividad la Directora Técnica de Preescolar y la Directora general.</p>
--	--	---

Registro de Observación

Fecha: 23 de enero del 2008

Escuela: Colegio Arboleda

Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal

Maestra: 2ECAT

Grado: 2º de Preescolar

Tiempo de Observación: 9 a.m. a 12 p.m.

Observadora: ESAC

MG: Maestra de grupo

MI: Maestra de Inglés

MD: Maestra de danza

T: comentarios de varios niños a la vez

N1: comentarios de niños en específico (se enumerarán de acuerdo al orden de aparición)

Hora	Inscripción	Interpretación
8:30	Entrada de los alumnos al aula La maestra y los alumnos cantan "Bienvenido al Jardín" y "Sal solecito".	Los cantos de inicio se presentan como de costumbre antes de realizar alguna actividad.
8:45	Ejercicios de Grafomotricidad Ubicación de espacios en cuadrícula alemana	
9:15	Clase de danza <i>La maestra de danza saluda a los alumnos y se pone de acuerdo con la maestra de grupo para ordenar el mobiliario e iniciar su clase. Todos los niños se ubican en la pared y las dos maestras trabajan en colaboración para llevar hacia las esquinas del salón las mesas de trabajo.</i>	
		Las dos maestras

<p>MD: ¡niños... todos pegaditos (juntos) a la pared mientras la maestra y yo ordenamos las mesas!</p> <p>Al concluir la MD prende la grabadora y se escucha música.</p> <p>MD: a ver niños todos en un círculo para que calentemos nuestro cuerpecito (la maestra de grupo se une a la actividad mientras la MD permanece al centro de la figura).</p> <p>Ahora muevan sus muñecas así... (la MD gira sus muñecas), sus brazos así...(la MD extiende y flexiona los brazos hacia arriba y abajo), la cadera (la MD rota la cadera en círculos de derecha a izquierda) y la cabeza a ver digan sí y no, atrás y adelante... ahora vamos arriba y abajo (la MD flexiona y piernas y ubica los brazos al frente (sentadillas)) .</p> <p>MD: ¡Vamos a aprender un nuevo paso! Todos abren y cierran piernitas de un lado a otro (las maestras realizan el movimiento para que los niños las imiten).</p> <p><i>Al concluir la música, la MD menciona</i> ¡Ahora respiren profundo! Inhalen y exhalen por su nariz, ahora saquen el aire por su boquita como un globito... despacito.</p> <p>La MD se acerca a la grabadora buscando el disco que utilizara, mientras tanto la MG permanece con los niños respirando. Después de un momento la música se escucha y la MD dice:</p> <p>MD: ¡Quiero que hagan pareja de niña y niño!</p> <p>Los niños se dispersan por todo el salón buscando su pareja, mientras tanto la MG comenta: ¡niño y niña!</p> <p>Mientras los alumnos se ubican en parejas la MG se ubica en una de las esquinas de salón y se pone sobre su bata una falda de</p>	<p>trabajan en colaboración para controlar la conducta de los alumnos (no juegos, no gritos y no platicas) y mostrar los movimientos que quieren que los niños repitan.</p> <p>1º Durante esta primera etapa de la clase los alumnos imitan los movimientos de las dos maestras. No hay desplazamientos o movimientos libres de los alumnos, todas las secuencias son dirigidas.</p> <p>2º Al concluir la etapa de calentamiento se inicia con el montaje de pasos para una coreografía. La MD es la encargada de dar las indicaciones a los niños mientras la MG funge como apoyo para mantener a los niños tranquilos y que no jueguen.</p> <p>La MG es la encargada de indicar a los niños que pongan atención y que no platicuen. Esta acción la realiza constantemente durante la clase.</p>
--	---

	<p>danza regional.</p> <p>Cuando todos los niños se han ubicado en con una pareja la MD menciona: ¡Bailen con su pareja así, abro y cierro piernitas, todos juntos!, ahora doy vuelta... (</p> <p>MD: a ver niños la maestra Elvira tiene una falda y todas las niñas van ha hacer lo que ella, sí. Y los niños lo que yo, ¿esta bien?</p> <p>Al concluir la música la MD repite la melodía e indica:</p> <p>A ver, ahora todos vamos a formar un círculo (todos los niños se emocionan y se ubican en su lugar, las maestras también se unen a la actividad). Este círculo se cierra y se abre y después giramos todos juntos hacia un lado y hacia el otro.</p> <p>Nuevamente concluye la música y pide para todos un fuerte aplauso porque lo han hecho muy bien y se despide. Entre maestras y alumnos organizan mesas y sillas y concluye la clase.</p> <p>10:00</p> <p>10:30 Clase de inglés</p> <p>Almuerzo</p> <p>10:40 La maestra pide a los alumnos repitan la poesía para que pueda repartir los almuerzos.</p> <p>11:00</p> <p>Recreo</p> <p>11:30 La MG entrega de material de construcción. Antes de iniciar esta actividad la maestra pide a los alumnos canten la canción de “Las ranitas”, al concluir se entrega a los niños los bloques de construcción.</p> <p>Actividad de escritura e identificación de números en el pizarrón</p> <p>11:55 Los alumnos pasaron por turnos al pizarrón a escribir (en el caso de los alumnos que</p>	<p>Las maestras simulan ser pareja y realizan los movimientos corporales que les piden a los niños.</p> <p>3º al concluir el segundo ensayo la MD comienza con el cierre de la clase, lo que en un primer momento parece un espacio para el enfriamiento.</p> <p>Es necesario destacar que la maestra de inglés también hace uso de los cantos y los juegos como estrategia de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Nuevamente se presentan canciones antes de alguna actividad, en este caso al parecer la maestra la utiliza como un elemento para tranquilizar a los niños después del recreo, además de funcionar como una vía para poder mantener su atención.</p>
--	---	--

	<p>muestran avances en la escritura) y/o a identificar el número que la maestra pedía.</p> <p>Entrega de tablas y barras de plastilina para realizar una numeración del 1 al 5.</p>	
--	---	--

Registro de Observación

Fecha: 24 de Enero 2008

Escuela: Colegio Arboleda

Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal

Maestra: 8ECAT

Grado: 2º de Preescolar

Tiempo de Observación: 8:30 – 11:30

Simbología:

MG: Maestra de grupo

MI: Maestra de Inglés

MD: Maestra de danza

T: comentarios de varios niños a la vez

N1: comentarios de niños en específico (se enumerarán de acuerdo al orden de aparición)

Hora	Inscripción	Interpretación
8:30	Entrada al salón Canciones de Bienvenida “Bienvenido al Jardín”, “Sal solecito” y “Todo niñoito”	Es necesario destacar que en este día las actividades se modificaron a causa de la fotografía grupal, lo que propicio que no se presentarán como los cantos y juegos entre cada una de las actividades.
9:00	Ejercicios de Escritura numeración 1 al 5 Ejercicios de Grafomotricidad	
9:45	Fotografía grupal	
10:00	Concurso de numeración 1 al 6	
10:30	Almuerzo La maestra pide a los alumnos repitan la poesía para que pueda repartir los almuerzos (los alumnos se muestran inquietos: hablan y se encuentran fuera de su lugar) MG: ¡a ver niños! Canten la poesía del almuerzo, fuerte que se todos los niños de la maestra Sarita los escuchen, sino no vamos a poder sacar el lunch.	Durante el inicio del almuerzo los alumnos juegan y platican, casi ningún alumno se encuentra en su lugar, ante esto la maestra pide a los alumnos canten la poesía que comúnmente utiliza para dar paso a esta actividad, además menciona a los niños que de no hacerlo fuerte y bonito no podrán iniciar el

	N1: verdad maestra que hay que cantar fuerte sino no podemos comer... TN: si... N2: y bonito verdad....	almuerzo. Los alumnos en escasos segundos comentan la indicación de la maestra y reafirman que de no hacerlo bien no podrán iniciar.
10:40	Recreo	
11:00	Entrega de material de construcción (en esta ocasión no se presentan los cantos y juegos al entrar al salón)	
11:30	Modelado con plastilina (números)	

Registro de Observación

Fecha: 08 de Febrero 2008.

Escuela: Colegio Arboleda

Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal

Maestra: 9 ECAT

Grado: 2º de Preescolar

Tiempo de Observación: 8:30 a.m. – 11:30 a.m. **MG:** Maestra de grupo

MI: Maestra de Inglés

MD: Maestra de danza

T: comentarios de varios niños a la vez

N1: comentarios de niños en específico (se enumerarán de acuerdo al orden de aparición)

Hora	Inscripción	Interpretación
8:30	Llegada al salón, canciones de bienvenida: "Bienvenido al Jardín", "Sal solecito" y "Todo niñito"	Tema de la semana: La granja
9:00	Ejercicio de Grafomotricidad Ejercicios en libro del Campo de desarrollo personal y social (qué objeto es y para qué sirve) "Utensilios de cocina"	Los niños tienen muy presente y refieren en cada momento del día la visita realizada a una granja que se llevo a cabo el día martes.
9:30	Dictado de números Los alumnos escriben en una hoja el número que la maestra indica	A diferencia de otras ocasiones, esta vez se me permitió quedarme en el aula durante la clase de ingles, pude percatarme que igual

9:45	<p>Clase de Inglés Canción de las figuras geométricas</p> <p>La MI indica que hay que recordar la canción de las difusas y les dice a los niños:</p> <p>MI: recuerden que hay que hacer con el cuerpo las figuras que la canción dice, párense de su silla y hagan lo que yo hago</p> <p>MI: como el “triangle” – triángulo acuérdense que tiene que pararse sobre sus puntitas...</p> <p>Todos los niños se paran sobre sus puntitas y ponen sus manos sobre su cabeza.</p> <p>MI: ahora todos como el “rectangle” – rectángulo</p> <p>La MI flexiona sus piernas con brazos abiertos y comienzan a cantar, los alumnos la imitan. La maestra se percata de que no todos los niños están siguiendo las instrucciones he indica</p> <p>MI: ¡Ah! Pero derechitos esos “rectangle”... así (la MI indica nuevamente como hacerlo)</p> <p>MI: ahora como... “diamonds” – rombos... acuérdense que las manitas van arriba y sobre un piesito. Todos cantan...</p> <p>MI: ¿cual nos falta? N1: el “head” – corazoncitos miss ... corazoncito</p> <p>MI: a bueno... entonces todos como “heads” con sus manitas tapando su cabeza y sobre un pie. - muy bien... ¡excellent ¡</p> <p>MI: Bueno ahora vamos a recortar y</p>	<p>que la maestra de grupo ella también utiliza los cantos y juegos durante su actividad.</p> <p>Durante la clase de inglés no se tenía permitido ingresar al salón ni tomar notas, a petición de la propia MI, ya que en palabras de la directora: ¡no se sentía a gusto con mi presencia!, a pesar de esto creo haberme ganado la confianza de la MI y el día de hoy me propuso quedarme en el aula.</p> <p>Esto me lleva a reflexionar sobre un estilo de trabajo docente similar entre cada una de las personas que atienden al grupo. En un primer momento he detectado el uso de los cantos para reafirmar contenidos y en un segundo momento para propiciar ciertas conductas en los alumnos (que estén sentado, callados y realizando las actividades)</p> <p>Mientras maestra y alumnos cantan, mueven su cuerpo aunque no de manera libre, es decir, los niños no improvisan, cada una de los cantos que hasta el momento se han podido observar durante estas sesiones se encuentran integrados por movimientos que refuerzan el tema de la canción, por lo que, los niños imitan los movimientos corporales que previamente la maestra ha puesto para cada canción.</p>
------	---	---

	pegar figuras geométricas en su libro	
10:30	Almuerzo Canción para almorzar	
10:45	Recreo	
11:00	Entrada al salón, la maestra y los alumnos cantan: <ul style="list-style-type: none"> • La abejita • El elefante • La vaquita de Martín • En la granja de tío Juan • Una ruedita 	
11:30	Entrega de material de construcción	

Registro de Observación

Fecha: 15 de Febrero 2008.

Escuela: Colegio Arboleda

Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal

Maestra: 10ECAT

Grado: 2º de Preescolar

Tiempo de Observación: 8:30 a.m. – 11:30 a.m.

Simbología:

MG: Maestra de grupo

MI: Maestra de Inglés

MD: Maestra de danza

T: comentarios de varios niños a la vez

N1: comentarios de niños en específico (se numeraran de acuerdo al orden de aparición)

Hora	Inscripción	Interpretación
8:30	Entrada al salón Canciones de Bienvenida “Bienvenido al Jardín”, “Sal solecito” y “Todo niñoito”	Mientras esta actividad se realiza la maestra constantemente utiliza la canción del “Candadito” para controlar la conducta del grupo
9:00	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de ubica espacios para la escritura • Preparación para la foto grupal 	
10:00	Clase de inglés	

	<ul style="list-style-type: none"> • saludos con una canción • canción de la granja <p>MI creo una fila mientras cantaban, les pedía a los alumnos ponerse de puntitas al escucha “Big the tractor” y encogerse al escuchar “Small the tractor”</p> <p>10:20 Almuerzo - canción para almorzar</p> <p>10:40 Recreo</p> <p>11:00 11:30 Entrada al salón de los alumnos cambiar el mobiliario de lugar (mesas y sillas) los alumnos y maestra colaboran, al terminar los cantos inician:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A dormir... • Manitas arriba. <p>Entrega de material de construcción, mientras esta actividad se realiza los alumnos comienzan a desarrollar el tema de “la fiesta de cumpleaños”, a través del material y las canciones y juegos que los niños ubican que se desarrollan durante un evento como este, los alumnos y maestra juegan.</p>	<p>Durante estas actividades la maestra en ningún momento dirige las acciones corporales de los alumnos, es decir, no inca como en otras ocasiones lo que se ha de hacer, esta actividad se llevo de manera libre y a mi parecer con mucho agrado por parte de los alumnos, ya que cuando la maestra indico que la actividad había concluido los alumnos se resistieron ha hacerlo y pedían más tiempo para continuar.</p>
--	--	--

Registro de Observación

Fecha: 29 de Febrero de 2007

Escuela: Colegio Arboleda

Delegación y/o Estado: Iztapalapa, Distrito Federal

Maestra: 11ECAT

Grado: 2º de Preescolar

Tiempo de Observación: 8:30 a.m. – 11:30 a.m.

Simbología:

MG: Maestra de grupo

MI: Maestra de Inglés

MD: Maestra de danza

T: comentarios de varios niños a la vez

N1: comentarios de niños en específico (se numeraran de acuerdo al orden de aparición)

Hora	Inscripción	Interpretación
	<p>Tema semanal: Animales domésticos</p>	
8:30	<p>Entrada al salón Canciones de Bienvenida “Bienvenido al Jardín”, “Sal solecito” y “Todo niño”</p>	
8:43	<p>La MG platica con los alumnos para abordar el tema de los “Animales Domésticos”, pregunta al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿alguien sabe cuáles son los animales que pueden vivir en su casa? <p>Durante cada pregunta que la maestra realiza al grupo, espera que los alumnos pidan la palabra, en apariencia no toma en cuenta los comentarios que no piden su turno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿dónde pueden vivir esos animales dentro de su casa? • ¿qué animales pueden vivir en una casa pequeña? <p>La maestra se apoya con láminas a colores de animales domésticos como: perro, gato, hurones, ratones, tortugas, peces y aves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cómo debemos cuidar a esos animalitos? <p>Para concluir el tema la maestra pide a alguno de los alumnos les cuente a sus compañeros como cuidar a su</p>	<p>Cabe destacar que al inicio de esta observación la maestra de grupo proporciono el tema semanal de manera inesperada, ya que hasta el momento el tema era inferido por la decoración del salón o del friso que se encuentra dentro del salón, además de las canciones que han sido hasta el momento el referente primordial.</p>

	<p>mascota.</p> <p>8:55 Ejercicio de grafomotricidad en el cuaderno de trabajo</p> <p>9:15 Actividad en el libro de habilidades del pensamiento para el desarrollo de competencias (SOF) Tema: hagamos ejercicio</p> <p>Mientras la MG menciona el contenido del libro pide a los alumnos que hagan los ejercicios que ella les pide:</p> <p>MG: el tema que SOF nos va a explicar hoy es el de "hacer ejercicio"... quién de este salón hace ejercicio... T: yo, yo, yo... (varios niños se paran de su lugar y comienzan a saltar, otros comentan con sus compañeros)</p> <p>N1: maestra yo voy a los aeróbicos con mi mamá y con mi tía Laura... el maestro me deja entrar a la clase N2: maestra yo corro con mi papá los días que no venimos a la escuela N3: maestra a mi me gusta salir en mi bicicleta a la calle</p> <p>MG: que bueno que todos hagan ejercicio... es muy bueno para que crezcan niños grandes y fuertes.</p> <p>- vamos a ver cada uno de los cuadros que tiene el libro y vamos a tratar de hacer los ejercicios que el dice ¡sale!</p> <p>MG: a ver SOF pide que los niños ¡brinquen!</p> <p>Los niños se inquietan y todos los niños brincan por el salón</p> <p>MG: bueno... veo que todos lo saben hacer muy bien... ahora SOF dice ¡ha sentarse!</p> <p>Todos los niños corren a su silla. MG: ¿que hace SOF ahora en el siguiente cuadro?</p>	<p>El libro que se utilizó para esta actividad indica al maestro que explique las ilustraciones que se muestran y que pida a los alumnos realicen los movimientos de SOF (la maestra trata en lo posible de realizar ella misma los ejercicios que el personaje del libro indica para mostrar a los alumnos como hacerlo)</p> <p>Durante este día</p>
--	--	--

	<p>T: se da vueltas en el piso...</p> <p>N4: maestra esta dando marometas.</p> <p>MG: esta rodando en el pasto... eso se llama rodar...</p> <p>Todo el grupo se entusiasma y algunos se ruedan en el piso, mientras otros ríen.</p> <p>MG: ahora... ¿Qué hace SOF?</p> <p>N4: maestra se esta dando vueltas de carro... como en deportes... como lo hacemos en deportes</p> <p>MG: se esta parando de manos o esta dando vueltas de carro... eso parece... aquí en el salón no podemos dar vueltas... el día de deportes hacemos... ¿esta bien?, pero ahora que hace en el siguiente cuadro SOF</p> <p>N5: esta haciendo así... (el niño muestra con su cuerpo una abdominal)</p> <p>MG: sí, se llaman abdominales... sirven para no tener pansita... para que nuestro estomaguito este sano...</p> <p>MG: como pueden ver SOF hace muchos ejercicios fáciles ¿verdad?, entonces... ¿todos pueden hacer esos ejercicios, que otros pueden hacer ustedes?</p> <p>N2: Maestra yo doy patadas... en el karate doy patadas muy fuertes...</p> <p>MG: eso es bueno... solamente que recuerden que en la clase de karate dar patadas es muy bueno... pero en la aquí en la escuela no... porque pueden lastimar a sus compañeros</p> <p>- Bueno, ahora den la vuelta a la hoja y veamos que nueva sorpresa nos tiene SOF</p> <p>N6: maestra SOF esta con unas aves... de muchos colores</p>	<p>pregunte a la MG quién era el encargado de dar Educación Física en la escuela, ella me indico que para preescolar cada maestra es la encargada de esta actividad que la dan los días Martes y Jueves y que cuentan con pelotas, aros, cuerdas, muchas cosas con las que pueden trabajar.</p>
--	---	---

9:35	<p>MG: Sí, verdad ahora veamos... vamos a ver los dibujos del libro y traten de responder. ¿Qué aves son las que están en los dibujos?</p> <p>T: un loro, un pajarito amarillo y uno de muchos colores</p> <p>MG: el de muchos colores de llama tucán y el amarillo canario... ¿alguien tiene alguno de esos en su casa?</p> <p>N1: mi tita maestra tiene muchos en una jaula y cantan muy bonito y comen hojas verdes</p> <p>MG: bien Hetzy... bueno y ahora ¿dónde han visto aves?</p> <p>T: en mi casa, en el cielo, en el zoológico...</p> <p>MG: estos niños si que saben mucho... bueno pues ya es hora de cambiar de actividad cierren su libro y póngalos todos en la mesa</p> <p>Mientras todos los niños organizan los libros se escuchan muchas voces a la vez</p> <p>MG: a ver vamos a ponernos un candadito... un candadito nos vamos a poner... el que se lo quite va ha perder... una, dos, tres...</p> <p>Juego con material didáctico “dados” Las consigna que la MG indica son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuentren un dado de color... • Ahora encuentren (en ocasiones reiteradas la maestra utiliza la palabra busquen) un dado con el número... <p>En esta actividad todos los niños participan la MG ha reacomodado las mesas de trabajo que se encontraban dispersas por todo el salón para formar una sola mesa muy grande en la que</p>	Aparece nuevamente un canto como instrumento conductual
------	---	---

10:00	<p>todos de ubiquen.</p> <p>Cuando el grupo comienza a hablar o a jugar por el salón la MG pide a los niños canten la canción del candadito.</p> <p>Clase de Inglés Tema: animales de la granja</p> <p>La MI inicia su clase contando a los niños un cuento llamado “Un trol en la granja”, la maestra se apoya con laminas a colores que ilustran la secuencia de la historia, durante esta actividad la maestra constantemente repasa el vocabulario que ha venido trabajando con los alumnos en clases anteriores pidiendo a los niños repitan el nombre de los animales o lugares que aparecen en la historia así como los sonidos que producen algunos animales en la granja.</p> <p>Para concluir su clase la MI pide a los alumnos canten la canción de la granja.</p> <p>MI: ahora vamos a cantar la, ¿qué pasa si no enseñó las láminas cómo hacen las cows (vacas)</p> <p>La MI simula con sus manos los cuernos de las vacas</p> <p>T: Muuuu! MI: ¡Ah!, esa ya se la sabían... luego cuál sigue...</p> <p>La MI toma nuevamente las láminas y muestra a la vaca y a la oveja MI: acuérdense van las dos, que vamos diciendo una y una...</p> <p>N1: Siguen la “sheeps” (ovejas) miss</p> <p>La MI comienza a cantar</p> <p>MI: On the famhouse (granja) the cow “mumu”, the sheeps the “veveve” in the field (campo) ...</p>	<p>Es aquí donde aparece el movimiento mimético, lo</p>
-------	---	---

10:30	<p>- a ver... vamos ha hacerlo sin las láminas porque quiero que hagan lo que hacen las "hands" (manos), quiero que vean lo que hacen las "hands"</p> <p>La MI canta nuevamente el fragmento de canción, solo que ahora mueve manos y cuerpo para que los alumnos la imiten. Comienza a cantar he indica:</p> <p>MI: pero háganlo... pongan sus deditos en su "head" (cabeza)... simulen que son los cuernitos de la "cow" y háganle...</p> <p>- "he cow mu mu in the field", haya en el campo... haya en el campo... in the field y háganle "muuuu"</p> <p>Mientras la MI indica esto mueve sus manos para indicar un lugar muy lejano</p> <p>MI: otra vez... the sheeps the "veveve" in the field ...</p> <p>La maestra vuelve a cantar qué hacen las ovejas</p> <p>MI: ¡veee! (utiliza sus manos para representar las orejas de la oveja) T: ¡veee! (los niños imitan el movimiento de la maestra) MI: hagan sus orejitas de la oveja... ¡ah!, pero van los dos juntos ¿verdad?... cómo van... vamos ha hacerlo bien... one, two, three....</p> <p>La MI y todos los alumnos cantan nuevamente la canción utilizando movimientos de manos que indican partes del cuerpo de los animales de la granja y los sonidos que estos producen.</p> <p>Almuerzo La MG pide a los alumnos se sienten mientras ella entrega lunch, los alumnos dicen lo que la MG llama "la poesía".</p>	<p>importante para la maestra es que el niño imite todos los movimientos de manos y cuerpo.</p> <p>Durante esta actividad la MG se dedica a sacar de las mochilas los almuerzos de los alumnos, no pone mayor atención en los movimientos corporales de los niños, ni en quién de ellos dice "la poesía" o no. Pareciera que es un</p>
-------	--	--

<p>10:40</p> <p>11:00</p> <p>11:30</p>	<p>MG: más fuerte no los oirgo... Los alumnos elevan el volumen de lo que dicen.</p> <p>Recreo</p> <p>El acuario</p> <p>Para esta actividad la MG dividió al grupo en vendedores y compradores de una tienda de mascotas, los alumnos y la maestra acomodaron las mesas y sillas para simular un mercado... los alumnos intercambiaban billetes de papel por una bolsita con un pez de papel.</p> <p>Durante esta actividad se integro la maestra de Preescolar 1 con sus alumnos, los alumnos de 2º fueron los vendedores y los de 1º compradores.</p> <p>Cuento del conejo y la tortuga</p> <p>La MG acomodo las sillas en un semicírculo para mantener sentados a los alumnos y atentos a la historia, ella se ubico al frente del salón.</p>	<p>momento para que los alumnos se distraigan en hacer algo mientras ella realiza otra actividad.</p>
--	--	---

Anexo 2

Recopilaciones de cantos y juegos del aula observada

SAL SOLECITO

Sal solecito
caliéntame un poquito
hoy y mañana y toda la semana
lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo.

EL TRENECITO

Una maquinita que va por el campo,
corre y se para en una estación,
alo, alo,
que suba ese señor

EL JUEGO DE LA RUEDA

Una rueda muy bien hecha,
vamos todos a formar,
y sí que muy bien hecha,
cantaremos tra, la, la ...

LA CANCIÓN DEL BUGUI – BUGUI

Con la mano adentro,
con la mano afuera,
con la mano adentro lo hacemos girar,
giramos media vuelta,
el Bugui – Bugui bailarás...

El..... Bugui – Bugui ... uuuuu
El..... Bugui – Bugui ... uuuuu

Nota: se repite sólo que se modifican las partes del cuerpo.

EL NIÑO ROBOT

El niño robot le dijo a su abuela,
que le diera cuerda para ir a la escuela,
la abuela le dijo que se estuviera quieto,
la cuerda le daba cosquillas al nieto.

Nota: todos los niños esperan a que la maestra simule darles cuerda para que puedan caminar como robots.

CANCIÓN DE LAS RANITAS

Dos ranitas tengo aquí,
que se van a saluda,
cruak, cruak, cruak...

Ranita café, ¿cómo esta usted?,
muy bien vecina, ¿usted esta bien?
Sí me voy de prisa
Adios, adios

LA CANCIÓN DE LA RANA

Yo soy una rana,
que vive en el agua
y cuando te veo
salto de contento
cruak, cruak, cruak

Y yo te saludo
con mucha alegría
y así comenzamos
este nuevo día

LA CASITA

Yo tengo una casi...
que es así, así.

Que cuando sale humo...
sale así, así

Que cuando quiero entrar...
yo golpeo así, así.

Y me lustro los zapatos...
así, así, así.

EN LA GRANJA DEL TIO JUAN

En la granja del tío Juan
ia, ia, ooo

Había una _____ (nombre de algún animal de la granja)
ai, ia, ooo

Con la pan, pan, pan,
con la de, de, de
con la pan, con la de,
ia, ia, o

LA VAQUITA DE MARTIN

Un niño chiquitín,
tiene una vaca pintita,
él es mi amigo Martín,
ella se llama Bonita.

La vaquita de Martín
va bajando la ladera,
va sonando su tín tín,
va camino a l pradera.

Mu, mu, mu, tin, tin, tin

La vaquita de Martín
con su mu, mu, mu,
con su tin, tin, tin,

LA TIA MONICA

Yo tengo una tía Monita,
que cuando va al mercado me dice, hola lalala

Ella mueve la cabeza así, así, así
Ella mueve la cabeza así, así, así.. (ahora con varias partes del cuerpo y ritmos)

LAS PARTES DEL CUERPO

Cabeza, hombros, rodillas y pies
Cabeza, hombros, rodillas y pies

Y las manos.... suben suben, suben...
yo las vi subir...
y al llegar arriba
una plamada así
bajan, bajan, bajan,
y las manos hacía tras

CANCION DE LA RUEDA 2

Una ruedita muy chiquitita
con paso lento vamos ha hacer...
después haremos una ruedota...
que muy bien hecha se debe ver,
y terminaos con nuestro baile,
con una vuelta también.

Anexo 3
Mis ojos y las tareas



Los tiempos de canto “El niño robot”



Canciones de despedida



La tarea y la fiesta: festival de 10 de Mayo



Los preparativos para la fiesta



La clase de danza
La fiesta de navidad



Las constructoras de las tareas