



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 - 2020

Experiencias formativas en el área de conocimiento artístico en la carrera
Maestro en Primera Infancia

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Virginia Aniano Lerena

Directora de Tesis:

Silvana Espiga Dorado

Montevideo, Julio 2020

Dedicatorias:

Gracias. Gracias Mauro por su apoyo incondicional, a Lucas y Nacho por comprender la importancia de este proceso. A Facundo por hacer silencio cuando mamá necesitaba. A Fernanda Cítera y a Nora López por acompañarme. Y a mi familia por estar siempre.

Agradecimientos

Gracias a Silvana Espiga y Beatriz Lovesio por guiarme en el proceso de construcción y aprendizaje.

Gracias a todas las estudiantes que de una manera u otra dispusieron de sus tiempos y su palabra.

La voz de ellas ha sido el pilar de esta construcción.

RESUMEN PUBLICABLE	v
PUBLISHABLE SUMMARY	vi
<i>Keywords: Artistic knowledge, Education, First Childhood.</i>	vi
INTRODUCCIÓN	7
Problema de investigación	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
CAPÍTULO TEÓRICO CONCEPTUAL	11
Antecedentes	11
Marco conceptual:	15
1. Primera infancia	15
1-1 La primera infancia y la complejidad del mundo actual	15
1.2 Aportes de la educación artística a la primera infancia	16
1.3 La necesidad de alfabetización cultural de la infancia	18
2. Arte y Educación artística	18
2.2 Recorrido por el siglo XX y nuevas miradas	19
2.2 Aportes al concepto de educación artística	23
3. Trayectos formativos en la carrera Maestro en Primera Infancia	24
3.1 La formación artística y experiencia	24
3.2 Relación entre disciplinas en la formación: Lenguajes Expresivos I, II y III y su vínculo con Didáctica Práctica	28
CAPÍTULO METODOLÓGICO	32
METODOLOGÍA	33
Decisiones metodológicas	34
Noviembre 2019	34
Selección de técnicas de recolección/ producción y análisis de datos	35
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	35
Objetivo específico I	35
Objetivo específico II	36
Objetivo específico III	36
Criterio de selección de la muestra	36
La referencia fue la siguiente.	37
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	37
Objetivo específico I	37
Objetivo específico I	38
Observación participante (2019)	38
Objetivo específico II	40
Entrevista en profundidad	40
Objetivo específico II	41
Formularios escritos	41
Objetivo específico II	41
Formularios de Google	41
Objetivo específico II	41
Análisis de material visual	41
Objetivo específico III	42
Cuestionario escrito	42
Trabajo de campo	42
Objetivo específico I	42

El cuestionario como técnica metodológica.....	42
Objetivo específico I.....	44
Observación participante	44
Objetivo específico II.....	44
Articulación.....	44
Objetivo específico II.....	45
Entrevista en profundidad	45
Objetivo específico II.....	45
Cuestionario a cuarto año	45
Objetivo específico II.....	46
Google cuestionario.....	46
Objetivo específico III.....	47
Cuestionario escrito	47
Análisis de Objetivo Específico I	48
Cuestionario escrito	48
Análisis de Objetivo Específico I	52
Observación Participante	52
Análisis del objetivo específico II.....	59
Entrevista en profundidad	59
Análisis del objetivo específico II.....	63
Cuestionario Escrito	63
Análisis de Objetivo Específico II.....	67
Cuestionario Google	67
Análisis del objetivo específico II.....	69
Etnografía visual	69
Análisis del objetivo III	70
Cuestionario escrito	70
Análisis del objetivo III	72
Cuestionario escrito	72
Análisis del objetivo III	73
Formulario de google.....	73
CONCLUSIONES.....	74
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA	80
ANEXOS	84
GRÁFICOS.....	84

Tabla 1 ¿Cuáles experiencias artísticas recuerdas haber vivido en tu trayecto escolar?	84
Tabla 2 ¿Qué manifestaciones artísticas recuerdas haber vivenciado en tu comunidad o familia?	85
Tabla 3¿Realizas o has realizado alguna actividad artística?	86
Tabla 4¿Cómo definirías el arte? 1° año.....	87
Tabla 5 ¿Consideras que el tiempo previsto para abordar el área de conocimiento artístico en la carrera es suficiente?.....	88
Tabla 6 ¿Te sientes segura a la hora de pensar secuencias de enseñanza artista para la infancia?.....	89

RESUMEN PUBLICABLE

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito profundizar en las experiencias formativas en el área de Conocimiento Artístico llevadas a cabo por las estudiantes que transitan por la Carrera Maestro en Primera Infancia del Consejo de Formación en Educación.

La decisión se basó en que muchas veces las prácticas educativas perpetúan técnicas, modelos y estrategias, dificultando así propuestas innovadoras que impliquen contemplar ideas, experiencia o nuevos paradigmas. Al contar con una carrera novel con especificidad en la Primera Infancia se consideró importante observar los procesos llevados a cabo por las estudiantes y visualizar las construcciones sobre la enseñanza; es decir, las apropiaciones, prácticas, experiencias, transferencias y confianza en las formas de enseñar.

Los trayectos fueron observados utilizando una metodología que integró la encuesta a estudiantes en diferentes momentos de la cursada, la observación participante y la entrevista en profundidad. Se utilizaron además aspectos de la investigación artística por el valor que la misma puede aportar al tema. Se integró en ella la etnografía visual ya que permite el análisis de los productos artísticos realizados por los niños y planificado por las estudiantes.

Al finalizar se plantearon aportes para continuar pensando aspectos sustanciales como la interdisciplinariedad, el valor del arte en el proceso formativo y la importancia de la experiencia.

Palabras clave: Conocimiento Artístico, Formación, Primera Infancia.

PUBLISHABLE SUMMARY

The purpose of this research work was to deepen the formative experiences in the area of Artistic Knowledge carried out by the students who were passing through the Early Childhood Teacher Career of the CFE (Consejo de Formación Docente).

The decision was based on the fact that many times educational practices perpetuate techniques, models and strategies, thus hindering innovative proposals that involve contemplating ideas, experience or new paradigms. Having a novel career with specificity in early childhood, it was considered important to observe the processes carried out by the students and visualize the constructions about teaching. That is, the appropriations, practices, experiences, transfers and trust in the ways of teaching.

The routes were observed using a methodology that integrated the student survey at different times of the course, participant observation and in-depth interview. It also used aspects of artistic research for the value that it can bring to the subject. It integrated visual ethnography as it allows the analysis of artistic products made by children and planned by students.

At the end, contributions were made to continue thinking about substantial aspects such as interdisciplinarity, the value of art in the training process and the relationship of experience.

Keywords: *Artistic knowledge, Education, First Childhood.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito profundizar en las experiencias formativas en el área de Conocimiento Artístico llevadas a cabo por las estudiantes que transitan por la Carrera Maestro en Primera Infancia del Consejo de Formación en Educación. En este sentido orienta la observación a la formación docente, entendiendo que las oportunidades educativas que se les ofrezca a la infancia marcarán la historia personal de cada niño y niña.

La carrera de Maestro en Primera Infancia (MPI) del Consejo de Formación en Educación (CFE) ofrece formación para educar con especificidad en el tramo etario de 0 a 6 años, atendiendo a las necesidades y oportunidades de la educación desde la temprana edad.

Comienza a dictarse en el año 2017 como Carrera de Grado, pero el proceso de especialización para la atención y educación de esta franja etaria comienza en 2013 con la apertura de la Carrera Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). La profundización de contenidos y los ajustes correspondientes permiten que la misma sea reformulada por el CFE validando el pregrado de los dos primeros años de cursada y permitiendo continuar la formación para acreditar el Título de Maestro en Primera Infancia en 2017 luego de cuatro años de cursada y aprobación disciplinar.

Este trabajo investiga una carrera novel que no ha sido estudiada en profundidad hasta el momento. Esta situación implica mucha responsabilidad y la certeza de que será necesario continuar profundizando a partir de nuevas investigaciones. En este caso el tema aporta a significar el área de conocimiento artístico en la carrera.

El recorrido en estos años de elaboración y ejecución ha permitido hacer ajustes en los programas de formación con aportes de diversos actores comprometidos con la primera infancia. Esos aportes han servido de insumos académicos. Es un desafío observar los avances y profundizar sobre los posibles logros o necesidades de ajustes, pensado desde la coordinación docente y la interdisciplinariedad necesaria a la hora de formar profesionales.

Este trabajo toma los aportes de las estudiantes desde el comienzo en 2013. La decisión se basa en que no existen incongruencias en los documentos oficiales sobre los ejes de la formación artística para la enseñanza a la primera infancia en las diferentes versiones de los documentos oficiales entre el 2013 y 2017.

Estudia dos institutos de formación pioneros en integrar la carrera “Instituto Normal María Stagnero de Munar Joaquín R. Sánchez” radicado en Montevideo y al “Instituto de Formación Docente de la Costa” situado en la Costa de Oro, Canelones.

La intención es la de explorar las construcciones que generan en sus procesos las estudiantes. Específicamente en este caso, considerando sus prácticas formativas en los Lenguajes Expresivos I, II y III y Didáctica-Práctica de segundo y tercer año, los discursos que construyen a lo largo del trayecto considerando las propias experiencias tanto desde lo teórico como práctico, así como la confianza pedagógica y didáctica para enseñar el área de conocimiento. En otras palabras, la intención es escuchar la voz de las propias estudiantes con respecto a todo el trayecto formativo.

Los trayectos formativos se vinculan en este trabajo con el término “experiencia”. La experiencia es un eje central de esta investigación, propone una mirada sobre los trayectos, aborda las apropiaciones, prácticas, transferencias y la confianza pedagógica de las estudiantes. Contreras y Pérez de Lara aportan al tema expresando que: “El estudio de la experiencia y sus múltiples sentidos trae aparejada la posibilidad de romper con dicotomías, como teoría/práctica o sujeto/objeto” (2014). Implica abordar el análisis considerando la implicancia en el tema, los múltiples factores y la incertidumbre sobre los posibles resultados.

Las experiencias son consideradas parte esencial de los procesos educativos por diferentes autores, Richter da cuenta de esto al referirse a ellas (...) “la posibilidad de dejarse atravesar por la emoción, cuestionarse, vivenciar espacios creativos permitirá una intención en la transferencia en sus propias prácticas, permitirá una búsqueda sensible, creadora, poética de la realidad” (2009, p.131).

A su vez, la experiencia es parte del proceso personal y grupal, es considerada por este trabajo necesaria para abordar el área de conocimiento artístico. Implica según Richter aprender (...) “a diferenciar y a discriminar, a reconocer y a recordar” (...). La experiencia artística se vincula

con los trayectos. “Lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en una búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y con el tiempo del significado” (Richter 2014, p.18).

El término es entendido por este trabajo como experiencias educativas relacionadas con la pintura, la música, la escultura, la danza, el cine, el teatro, entre otras. Esta visión permite un análisis amplio e integrador del área de conocimiento y a la vez permite integrar en la investigación a las tres disciplinas artísticas que se cursan en el trayecto Lenguajes Expresivos I, II y III.

La investigación se justifica en la necesidad de escuchar la voz de las estudiantes, ya que permite observar la incidencia de la experiencia de vida en relación con el mundo interno del estudiante, las aproximaciones teóricas y vivenciales de las materias y las estrategias que las estudiantes observan en sus referentes en sus prácticas. Profundiza de esta forma en interrogantes que una carrera novel debería cuestionarse:

- ¿Cuáles son las construcciones y percepciones de las estudiantes con respecto a su propia formación para enseñar el área de conocimiento artístico en la primera infancia?
- ¿Cómo se apropian las estudiantes de los saberes necesarios para enseñar el Área de Conocimiento Artístico?
- ¿Con qué conocimientos y recursos ingresan?
- ¿Qué aportan los Lenguajes Expresivos I, II y III a la carrera?
- ¿Qué construyen y deconstruyen en relación con esta área del saber?
- ¿Cómo se posicionan en relación con el saber del arte y su didáctica?

Esta investigación se propone observar si las asignaturas Lenguajes Expresivos I, II y III de la carrera se relacionan y aportan junto a la Didáctica–Práctica a la construcción del pensamiento artístico para la enseñanza en la primera infancia.

Observar si los aportes académicos, experiencias, discursos y prácticas realizadas en la cursada y las experiencias observadas en las instituciones posibilitan nuevas formas de concebir la enseñanza, si permiten conocer cómo se posicionan las futuras docentes frente a la enseñanza del área de conocimiento.

Este trabajo interroga a través de la formación de las estudiantes, qué lugar se le da a la experiencia en el proceso educativo de la primera infancia, qué lugar adquieren la cultura, la identidad, la expresión y la comunicación como forma de conocer el mundo. Es decir, si la base de las propuestas está en la experiencia de la infancia como forma de conocerse y conocer al entorno o si se continúa con un concepto reproductivo del arte basado en el producto, como ha sido tratado por diferentes estudios e investigaciones hasta el momento.

Problema de investigación

Las prácticas educativas perpetúan técnicas, modelos y estrategias, dificultando así propuestas innovadoras que impliquen contemplar ideas, experiencias o nuevos paradigmas.

Al contar con una carrera novel con especificidad en la primera infancia se considera importante observar los procesos llevados a cabo por las estudiantes y visualizar construcciones sobre la enseñanza, es decir las apropiaciones, prácticas, experiencias, transferencias y la confianza en las formas de enseñar.

Objetivo general

Observar los procesos de construcción pedagógicos y didácticos de las estudiantes en el trayecto formativo con respecto al área de conocimiento artístico.

Objetivos específicos

- I. Observar la incidencia de los itinerarios personales de las estudiantes con respecto a la experiencia artística
- II. Profundizar sobre cómo articulan las estudiantes los conocimientos disciplinares y didácticos en sus trayectos
- III. Identificar la confianza pedagógica que expresan las estudiantes al planificar situaciones de enseñanza

CAPÍTULO TEÓRICO CONCEPTUAL

Diversos autores contemporáneos que abordan la educación artística en este tiempo histórico hacen referencia a la necesidad de reflexionar, confrontar o cuestionarse las estrategias educativas para su abordaje en el siglo XXI. Concepciones e ideas sobre arte y educación coexisten en las sociedades, en los sujetos y en las instituciones. Con el fin de enmarcar teóricamente el estudio, en este capítulo se abordan antecedentes referidos al tema y conceptos que respaldan el punto de vista de la investigadora.

Antecedentes

El tema abordado por esta investigación no tiene antecedentes nacionales que relacionen específicamente el área de conocimiento artístico con la formación de maestros en Primera Infancia. Esto se debe a que las interrogantes que se plantea cuestionan una carrera novel, poco estudiada en el país hasta el momento.

La primera investigación disponibles se titula “Estudio de caso sobre la implementación del Plan de Maestro en Primera Infancia: recorridos académicos de los estudiantes, y gestión de prácticas educativas de los profesores”, aborda la complejidad de un proceso de cambio curricular analizando debilidades y fortalezas del proceso de construcción y puesta en marcha del Plan. A partir de los resultados del estudio formula posibles propuestas, entre ellas expresa la necesidad de “Generar diversos espacios de escucha a las distintas voces de los actores implicados, tanto los docentes como egresados, estudiantes, administrativos y autoridades” (Baráibar y Fernández 2020, p.48).

A nivel internacional relacionado con el tema y específicamente con el conocimiento artístico se encuentra el Congreso Iberoamericano de Educación Artística realizado en 2008 en Portugal. En él participaron artistas y profesionales educativos con experiencia tanto en educación formal como no formal provenientes de Portugal, España, Brasil, Uruguay, Chile, Mozambique y Angola. Las conclusiones arribadas por los especialistas son enumeradas en un documento que integra necesidades y recomendaciones para el abordaje del área de conocimiento artístico, como contribución al debate internacional de la formación en educación. Dentro de las contribuciones más significativas para este trabajo se encuentran la implicancia del mundo

interno de los sujetos, las tendencias modernas en las prácticas, la necesaria contextualización de las propuestas y la interdisciplinariedad necesaria para el abordaje del hacer artístico en el ámbito educativo.

En el congreso se concluye que las artes son esenciales para el conocimiento, siendo un elemento determinante de la cultura y del desarrollo psicosocial del individuo, por esta razón no deben integrar un lugar marginal en ningún currículo educativo. Seguidamente agrega que “es necesario retomar el valor de las emociones puesto que son ellas las que nos orientan hacia los demás y porque verdaderamente nos confieren humanidad” (2008, p.2).

Sobre las tendencias en el abordaje educativo el documento expresa:

Se constata una tendencia hacia el predominio de una escuela tecnicista modelada y enfocada intencionalmente por (y para) un discurso y una acción economicistas, así como la persistencia de un modelo de enseñanza-aprendizaje pasivo sustentado en prácticas pedagógicas transmisivas y de recepción acrítica de la información. Por ello es urgente retomar la exigencia de una Escuela para los valores y una Educación cultural y artística de calidad; defendemos por tanto una Escuela fundamentada en modelos de educación y enseñanza-aprendizaje basados en el cuestionamiento crítico y en la reconstrucción del conocimiento (2008, p.3).

A su vez el congreso refiere a que “Las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben asumir (y problematizar) los intereses, inquietudes, problemas y vivencias de los alumnos (imaginarios colectivos e individuales), evitando la implementación de ejercicios descontextualizados y poco significativos” (2008, p.4).

Defiende la posibilidad de mayor diálogo entre las instituciones de formación y educadores artísticos. “El diálogo y la comparación podrán facilitar la necesaria evaluación periódica de los modelos de formación en curso y el surgimiento posterior de metodologías de acompañamiento, formación y actualización sistemáticas de los educadores y profesores” (2008, p.5).

Augustowsky profundiza en este sentido, invita a reflexionar sobre las prácticas, saberes y discursos institucionales. Expresa que el arte es parte de lo cotidiano en las instituciones

educativas. Agrega que “ser parte” puede ser explícito o implícito, pero siempre muestra una concepción del área. Las practicas, saberes y estrategias seleccionadas contienen mensajes que involucran paradigmas tradicionales o innovadores. “su presencia en el cotidiano escolar va más allá, atravesando numerosas áreas curriculares y permeando otras prácticas y escenarios” (2012, p.13). Además, agrega que en ellas “Construir sentidos personales y colectivos que involucren las emociones, los sentimientos, la inteligencia y los afectos, requieren pensar las estrategias desde la experiencia” (2012, p.14). En este sentido es clave investigar los procesos construidos por las estudiantes sobre el área y los posibles abordajes interdisciplinarios, así como las posibles vinculaciones de actores educativos con artistas profesionales.

Autores como Eisner (2004), Augustowsky (2012) y Sánchez Papariello (2014) coinciden en el lugar marginal que ha tenido la enseñanza de las artes en los documentos de formación y prácticas docente, así como el aprendizaje a través de la experiencia artística en los procesos educativos formales. Estos autores destacan a su vez, que este lugar secundario contrasta con las formas de conocer el mundo que tiene la primera infancia. Los autores consideran necesario indagar bajo qué tendencias se construyen los conocimientos en la infancia y las estrategias pedagógicas didácticas que se eligen. El cuestionamiento que expresan los autores mencionados está vinculado con la presente investigación ya que comparte su preocupación.

Existe otro estudio que involucra el tema de esta investigación desde las vivencias previas de las estudiantes. Es la tesis titulada “Las trayectorias sociales en la configuración formativa de buenos docentes. Un estudio sobre el potencial formador de la experiencia vivida en los itinerarios no escolares” realizada por Sonia Núñez (2016). Su investigación aporta, en cuanto a la influencia de los itinerarios sociales de los sujetos que educan, y sobre la incidencia de la experiencia de vida tanto personal, estética, emocional y creativa en la formación docente.

Como conclusión general de este estudio, podemos señalar que las experiencias no escolares contienen un potencial formador, es decir pueden dar forma y actuar en los docentes en tanto estos cuenten con oportunidades para evocarlas y recuperar también los saberes acumulados en sus trayectorias para transformarlos en saber pedagógico (2016, p.1).

En este sentido, la investigación de Núñez (2016) profundiza aspectos que la presente investigación pretende observar, los itinerarios sociales de las estudiantes, ya que los mismos

implican sus propias historias y las experiencias previas con las artes, consideradas éstas esenciales para el desarrollo de la creatividad, la percepción y la sensibilidad.

Otra investigación tomada como antecedente es “La condición docente”. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay realizada por Emilio Tenti Fanfani (2005). Este programa de investigación presenta datos sistematizados sobre la condición docente en los cuatro países, las muestras abarcan al sector público y privado utilizando como método la encuesta. Si bien la intencionalidad del estudio es muy amplia, los datos responden al año 2005 y contribuyen desde la perspectiva de los docentes ya recibidos, muestra información sistematizada, con respaldo de Administración Nacional de Educación Pública y sus datos son muy significativos. El estudio investiga acerca del vínculo de los docentes con el arte y además la confianza en sus propias estrategias de enseñanza.

En cuanto a las artes, el autor expresa que “Los docentes, como agentes sociales, no sólo son consumidores de cultura, sino también productores” (2005, p.230). Esta afirmación importa ya que expresa que cuanto mayor cantidad de experiencias artísticas hayan vivido los docentes mejores estrategias podrán buscar para que la infancia aprenda a través de la experiencia, lo mismo ocurrirá en la situación contraria. Los datos recabados por su trabajo en cuanto a la frecuencia de realización de prácticas artísticas son discriminados por variables como “Estudia o ensaya actuación”, “Pinta, esculpe o aprende a hacerlo”, “Practica o aprende danzas”, “Estudia o realiza alguna artesanía”. Si bien en la lectura de su trabajo se observa la cuantificación de los datos, en los antecedentes del presente trabajo se expresa el análisis cualitativo que realiza el autor. En este sentido aporta que Uruguay no alcanza en ninguna de las variables el 10% de los docentes, es decir que la gran mayoría casi nunca tuvo la ocasión de practicar alguna de las artes mencionadas en el cuestionario. Agrega,

Por último, contra lo que se pudiera imaginar, no existen diferencias significativas entre maestros y profesores en cuanto a la probabilidad de practicar un arte. El hecho de que sólo una minoría realice alguna actividad de expresión o creación artística es particularmente significativo entre los maestros de primaria, ya que de ellos se espera que contribuyan a la formación integral (cognitiva, ética y estética) de las nuevas generaciones. El desarrollo del juicio estético y la sensibilidad hacia las artes en las nuevas generaciones es mucho más probable cuando el propio maestro practica las artes cuyo contenido se propone inculcar (2005, p.232).

El autor utilizando la metodología de la encuesta relaciona la confianza que muestran los docentes recibidos sobre su propia formación académica en diferentes países latinoamericanos. El estudio muestra que en Uruguay el 93,4 % tiene mucha confianza sobre la formación recibida (2005, p.159). Este dato, así como el anterior responden al 2005, pero de cualquier manera se vinculan estrechamente con los intereses de este trabajo.

El presente trabajo de investigación toma como eje la observación en la formación artística de los futuros docentes de Primera Infancia. Para ello considera fundamental conceptualizar ¿Qué se entiende por Arte?, ¿Cuál es el vínculo del término con los sujetos y las comunidades? y ¿Cuáles son los aportes fundamentales de la educación artística?

Marco conceptual:

1. Primera infancia

1-1 La primera infancia y la complejidad del mundo actual

El progreso lineal y continuo que caracterizó la modernidad, el saber “universal”, los mecanismos de poder social y los grandes relatos comienzan a coexistir en el transcurso del siglo XX con otras formas de actuar, sentir y hacer. Autores como Bauman (2002) reconocen los cambios como espacios de incertidumbre, diversidad, multiplicidad de perspectivas, basadas en particularidades de tiempo y espacio generando formas diversas de construcción de la subjetividad. Muchos cambios se han producido a nivel social, político económico y cultural. La fragmentación del tejido social, los niveles de desigualdad y pobreza, las transformaciones en las estructuras laborales y familiares, así como el avance de las tecnologías y la comunicación, enfrentan en nuestro tiempo histórico a las sociedades a retos importantes.

Estas transformaciones sociales continuas y progresivas conforman y condicionan la subjetividad, los vínculos, las rutinas, las relaciones sociales, laborales y familiares. Desafían, además, a adaptarse a la transformación permanente. La Primera Infancia, como etapa singular del ser humano no escapa a esta situación.

Esta tesis se propone profundizar sobre las experiencias de formación para educar y cuidar en esta etapa. Pensando en que en ella se dan primeros vínculos, primeras experiencias y los aprendizajes básicos para la vida. Los primeros años de vida de las personas adquieren una importancia crucial. El cuidado y las experiencias que se promuevan serán parte esencial de un desarrollo armónico. Es necesario desde la educación conocer, potenciar y promover experiencias ricas y variadas, pensadas para la infancia como sujeto de derecho, otorgando herramientas para la construcción de su subjetividad, la vida social y el vínculo con el otro y con el entorno.

El ser humano y la infancia en particular expresan sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de diferentes lenguajes, emplea diferentes símbolos y códigos que representan, organizan y agrupan significados y significantes. A través del arte se manifiestan ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida. El desarrollo sensoriomotor, cognitivo, comunicativo y afectivo vivenciado a través de la educación artística fomenta la creatividad y propicia procesos simbólicos e imaginativos que las infancias desarrollan, por tanto, el arte en instituciones de Primera Infancia forma parte de los ejes fundamentales de un buen proyecto educativo.

Patricia Sarlé plantea que tanto en el juego cómo en las actividades artísticas que se les proponen las infancias necesitan de otros pares para la experiencia a su vez de espacios, tiempos y objetos, pero también de “expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar” (s/f). Estos “contextos sociales privilegiados” requieren ser pensados.

1.2 Aportes de la educación artística a la primera infancia

Pensar los aportes del conocimiento artístico desde lo cultural en la primera infancia requiere una formación profesional acorde. Formar docentes o educadores para ser “guía cultural” de la infancia en palabras de Sarlé (2014, p.126) implica pensar colectivamente. Esta investigación considera que las nuevas exigencias educativas, la diversidad de contextos y el necesario compromiso docente dentro de la realidad en la cual deba ejercer su labor, requiere construir saberes específicos que le permita potenciar el acceso a la cultura por parte de la infancia.

Reflexionar sobre la relación arte y educación en la primera infancia implica según Richter comprender la génesis del conocimiento artístico, (...) “promover un espíritu sensible a las artes” (...) “educar la génesis de comportamientos estéticos hacia dimensiones humanísticas para que los lenguajes simbólicos en experiencias artísticas y hechos culturales puedan ser instrumentos de encuentro de personas entre personas”.

Las manifestaciones artísticas expresan de formas simbólicas el entramado cultural, el campo semiótico donde crece la infancia. En la educación está la posibilidad de ayudar a mirar, de promover nuevos significados, de generar nuevas formas de percibir el mundo. En los adultos está la responsabilidad de ensanchar el abanico o recortar el campo semiótico de la infancia (2009, p.129).

La educación artística en la primera infancia permite promover experiencias y reflexionar sobre los sentimientos que provocan las mismas. Expresar, comunicar y vincularse con otros. Son formas de trascender, de vivir, de compartir lo humano. Eisner (2004) aporta sobre la importancia de la experimentación a través de los sentidos, este aspecto biológico, característico del ser humano, es considerado por el autor como la base de la vida.

Aprendemos a diferenciar y a discriminar, a reconocer y a recordar. Lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en una búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y con el tiempo del significado (2004, p.18).

Si bien su planteo sobre la importancia de sistema sensorial refleja la relevancia de intervenir en procesos educativos que contemplen su desarrollo, profundiza, además, sobre la relevancia de la cultura como parte del camino hacia el conocimiento personal y colectivo. La experiencia cultural les permitirá a las infancias comprender, dar significado e intervenir en su entorno de manera cada vez más compleja.

En este sentido Ivaldi considera la importancia de pensar en la calidad de la educación dirigida a la primera infancia, afirma que “es necesario considerar que la integración del arte en las propuestas curriculares contribuye al conocimiento, comprensión, apropiación y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales o artísticas, ampliando significativamente el campo de referencias de los niños, niñas y sus familias” (2014, p.20).

1.3 La necesidad de alfabetización cultural de la infancia

Dentro de las necesidades educativas de este tramo etario la educación asume el desafío de ayudar a las infancias a conocer el mundo y tomar conciencia de él. Desde esta dimensión cultural, Sarlé expresa que la “alfabetización cultural” (2014, p.126), la infancia comienza a representar simbólicamente, dar sentidos y expresarse. Cita dentro de su aporte a Del Río considerando desde su perspectiva que “los procesos artísticos pueden ser considerados pilares del proceso educativo”.

A su vez, la autora señala el vínculo que existe entre arte, cultura y educación. Expresa que el medio cultural con que cada generación se enfrenta impacta en la construcción de su imaginario y en su desarrollo. “Vinculando el arte con la educación, el objetivo de la educación artística sería doble. Por un lado, «reaprender a ver y percibir el mundo»; por otro, «aprender a construir la realidad y a construirse, ‘a escribirse’»” (2014, p. 124).

2. Arte y Educación artística

El arte ha sido conceptualizado por diferentes campos, existen gran variedad de definiciones y aportes a lo largo de la historia. Desde textos antiguos de filósofos como Aristóteles y Platón quienes abordaban el arte y la belleza, hasta disciplinas sociales y humanistas más contemporáneas que estudian y analizan el vínculo de los individuos con el arte.

La conceptualización de arte se ha transformado a lo largo del tiempo y la misma ha sido construida a partir aspectos políticos, filosóficos, sociales y culturales, es considerada parte esencial de la vida del ser humano y es además valorada como un campo democrático e inclusivo. Las variaciones en las concepciones históricas influyen en que las tendencias educativas para la apropiación del área, eso podría provocar avances, retrocesos y estancamientos en los procesos de enseñanza.

Augustowsky (2012) retoma la expresión de Dewey para definir el arte, el filósofo norteamericano postula “el arte como experiencia” desde esa perspectiva el arte no es algo ajeno al sujeto. El término “experiencia estética” vincula el arte con lo cotidiano tanto en la producción como en la recepción de la obra. Augustowsky (2012) expresa que “Las

experiencias estéticas son manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida mejor, más digna, más inteligente, más justa” Augustowsky (2012, p 14).

Pensar el arte como “Experiencia” desde lo educativo implica rescatar lo humano, sensible, implica encuentro, emoción, juego y la entrega. Compartir tradiciones y legados, imaginar, inventar, disfrutar y probar nuevas formas de mirar el mundo.

2.2 Recorrido por el siglo XX y nuevas miradas

Para este trabajo es importante referirse brevemente a las diferentes concepciones sobre educación artística que han incidido en las formas de abordar el área en las últimas décadas ya que la formación de quienes acompañan a las actuales estudiantes probablemente se enmarque en alguna de estas tendencias. A su vez, el propio trayecto escolar de ellas puede estar atravesado por las mismas.

Si bien este trabajo no recopila los cambios y permanencias en cuanto a las tendencias educativas en el abordaje de las artes, si considera necesario visualizar la complejidad y diversidad de formas de abordar el área. Las diferentes posturas basadas en investigaciones dan cuenta de la coexistencia de enfoques, tendencias y avances diferenciados. Estas posturas han incidido en las estrategias didácticas de las últimas décadas, es de suponer que pueda haber un desfase entre las propuestas que las estudiantes observan en sus prácticas y los aportes teóricos que reciben en su formación.

Basándose en Eisner (2004) este trabajo observa la importancia de algunas tendencias que han marcado la historia educativa reciente para el trabajo del conocimiento artístico. Entre ellas se destacan: Enseñanza del arte basado en las disciplinas o DBAE (Bruner), cultura visual, (Chalmers), solución creativa de problemas (Bauhaus), expresión personal creativa (Lowenfeld y Read), Las artes y el desarrollo cognitivo (Arnheim), las artes para mejorar el rendimiento escolar, artes integradas.

Dentro del debate educativo contemporáneo Giráldez expresa que en el siglo XX la educación artística ha estado influida por dos grandes enfoques: uno desarrolla una línea de pensamiento denominada “educación por el arte” y otra que ha adhiere a lo denominado “educación para el arte”.

Con respecto al primer enfoque explica que:

(...) muchas de las tendencias vinculadas al primer enfoque las artes adquieren un papel subsidiario y sirven para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, justificándose como vehículo de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador (Giráldez s/f, p.69).

El segundo enfoque agrupa tendencias o posturas “en las que las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación del individuo” (Giráldez s/f, p.69).

Por tanto, su objetivo no se dirige a la formación artística, sino a lo que él mismo denomina educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humano (Giráldez s/f, p.69).

A su vez, la primera línea de pensamiento “educación para el arte” centran la atención en:

posibilitar el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo. Ponen énfasis en el carácter específico de las artes en la escuela, considerando que estas pueden realizar aportaciones únicas y que, por tanto, no deben subvertirse en beneficio de otros fines (Giráldez s/f, p.70).

Estos grandes enfoques implican posturas y tendencia educativa que incide en las prácticas artísticas educativas. En Latinoamérica es la tendencia expresiva incidió fuertemente en los modelos educativos. Los principales representantes de esta corriente son Herbert Read y Lowenfeld. Read referente de este modelo privilegia la “expresión” lo efímero e inmediato de la creación artística. En ella la relevancia del acto está dada por lo espontáneo, en ella se minimizan los aspectos formales de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Parte de la sensibilidad estética. A su vez, en referencia a Lowenfeld, Giráldez expresa:

La idea principal de Lowenfeld era que el niño es creador por naturaleza y que la función de la escuela debía orientarse a potenciar esa facultad natural mediante estrategias didácticas basadas en la práctica de la libre expresión y la atención a la evolución natural de sus capacidades e intereses (Giráldez s/f, p.70).

Otra tendencia desarrollada en el siglo XX y respaldada por múltiples investigaciones aborda la educación artística y el desarrollo cognitivo. La misma ha servido de fundamento para la programación educativa, en tanto que se sostiene que la conexión entre forma, sentimiento y conocimiento es parte indispensable del proceso cognitivo, relaciona las conexiones cognitivas integrando en ella la emoción. Los referentes más relevantes son Eisner y Gardner.

Los debates y tendencias académicas que han influido en las decisiones que las instituciones toman para abordar el área el siglo XXI, convoca a reflexionar sobre qué puede hacer el área para ayudar a los estudiantes en la comprensión e interpretación de los niveles y complejidades en los que está inmersa la educación, la sociedad y la cultura hoy. En referencia a esto Aguirre (2015) toma postura y considera que estos grandes enfoques del siglo XX requieren ser revisados. En su análisis observa las fortalezas y debilidades de estos y los denomina “Narrativa basada en la idea de una infancia naturalmente libre y creativa” (Aguirre 2015, p.6) y “Narrativa sobre el arte como saber para la educación” (Aguirre 2015, p.8).

Aguirre comienza a construir nuevos modelos que, si bien toman aspectos históricos de la educación artística en el siglo XX, pretenden atender nuevas problemáticas. Los mismo buscan dan respuesta a las nuevas exigencias educativas, visualizar la necesidad de integrar teoría y práctica en las instituciones y superar estrategias estereotipadas que no permiten avanzar en la transformación educativa. Considera que un nuevo enfoque puede construirse para el siglo XXI y la denomina “Narrativa renovadora” (Aguirre 2015, p.9). Su planteo está basado en que el proceso formativo. Estima necesario que el eje de su acción sea la experiencia y el propósito educativo la emancipación y la construcción de la subjetividad (Aguirre 2015).

En este contexto, complejo y exigente, creo que nuestro reto es saber adoptar una postura flexible, acorde con las prácticas artísticas y las derivas culturales contemporáneas. Una mirada que no pierda de vista la contingencia de cada situación y de los sujetos que las protagonizan (Aguirre, 2009) y se prepare para engranar su acción docente en propuestas capaces de integrar diferentes perspectivas (Aguirre 2015, p.5).

A su entender la educación artística se encuentra en un momento propicio para el cambio y la renovación educativa.

En cuanto a los aspectos básicos para esta transformación Aguirre expresa la necesidad de “reorientar el currículo y repensar los propósitos formativos. Todo ello atravesado por una metodología basada en una revisión de los roles en la relación educativa” (Aguirre 2015, p.9). Considerando la necesidad de “reorientar el currículo” propone tres principios claves.

El primero es “Concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia”

Concebir el arte como experiencia y la obra como relato abierto supone un punto de partida privilegiado para mejorar la motivación de los estudiantes hacia la educación artística, porque permite incluir como objeto de estudio a los artefactos de su propia cultura estética. Además, en la medida en que los estudiantes son activos tejedores de ese relato que constituye cada producto artístico, se amplía su capacidad para experimentar, como propias, formas ajenas de experiencia estética (Aguirre 2015, p.10).

El segundo principio refiere “Incluir en el campo de estudio de la educación artística todos los artefactos capaces de generar experiencia estética”. En este sentido se posiciona desde la necesidad de continuidad “entre el arte y la experiencia cotidiana” esta perspectiva considera que la experiencia con lo cotidiano “estimula a ampliar nuestro campo de trabajo hacia todos los artefactos generadores de experiencia estética, provengan estos de las bellas artes, de las artes populares o de la denominada cultura visual” (Aguirre 2015, p.11).

El tercer principio implica “Restaurar el equilibrio entre producción y comprensión” plantea un balance en la formación el cuál equilibre la interpretación de la obra con la producción de estas, ello permitiría que la educación fuera mediadora de conocimiento y productora de significado.

La necesidad de repensar los propósitos formativos está vinculada según Aguirre (2015) en destacar el valor de la experiencia, en cuanto posibilita acceder a la emancipación a través de procesos artísticos, incide en la construcción al proceso de subjetivación, es decir, que por medio de la experiencia se “propicie la conformación de una identidad porosa a la sensibilidad y al punto de vista de los demás” (Aguirre 2015, p.14) y en la posibilidad que brinda en la liberación de la imaginación en los trayectos. A su vez, expresa la postura docente necesaria:

la tarea del profesor no sería tanto enseñar de modo directivo a quien no sabe, sino coordinar y orientar la adquisición del conocimiento de sus alumnos. Para ello, debe saber conectar las artes, canónicas o populares, con la experiencia vital, los deseos, anhelos y fantasías de sus alumnos; hacer emerger y problematizar las cuestiones que les interesan, sumergirse con ellos en el problema y poner su experiencia al servicio de una mejor orientación en sus indagaciones (Aguirre 2015, p.14).

Esta breve síntesis es considerada importante ya que permite cuestionar la influencia de las corrientes mencionadas en los procesos educativos nacionales, ya que como se analizó coexisten tendencias y prácticas didácticas, y ellas, serán experiencias de aprendizaje en las prácticas que las estudiantes reciban

2.2 Aportes al concepto de educación artística

Una forma de organizar la enseñanza del área es promover a través de la experiencia y el pensamiento artístico conocimientos, habilidades cognitivas y psicomotoras, integrando componentes esenciales como la sensibilidad estética, la percepción y la creatividad.

En cuanto a la experiencia Ortega¹ define componentes del pensamiento artístico.

En primer lugar, refiere a la sensibilidad, expresa que la misma tiene ver con el uso y conocimiento a través de los sentidos. La sensibilidad puede entenderse como la capacidad de experimentar e identificar una gran cantidad de sensaciones, emociones y sentimientos (...) “es la facultad de distinguir a través de los sentidos determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, sociales o artísticos” (...) “En este sentido, el aprendizaje de una o varias artes procura que los sentidos se afinen con la intención de que las formas posibles de experimentar el mundo se multipliquen” (s/f, p.7).

En segundo lugar, expresa que la percepción expresa la vinculación de ésta con la sensibilidad, ya que ambas recurren al uso y desarrollo de los sentidos, se diferencian en que (...) “el ejercicio de la sensibilidad amplía el registro de experiencias sensoriales, mientras que la

¹ Los conceptos de sensibilidad estética, percepción y creatividad expuestos por Ortega en este trabajo pertenecen al Módulo 1. Tema 2: ¿Qué es la educación artística? Principales enfoques y tendencias en la enseñanza del arte. Disponible solo en la “Escuelas de las culturas”. Centro de Altos Estudios Universitarios O.E.I.

El programa Formativo en el cual se encuentra la cita se encuentra restringido a la Especialización “Arte, Educación y Ciudadanía”; no obstante, desde la tesis fueron considerados importantes ya que abordan el arte desde la misma línea de pensamiento.

percepción otorga significados a dichas experiencias, en tanto que en ésta intervienen la interpretación, los intereses personales y la cultura, constructos simbólicos y mentales” (s/f, p.7).

El desarrollo de la percepción a partir del trabajo con las artes tiene relevancia en el contexto escolar, en tanto que constituye una habilidad cognitiva que constituye una manera de explorar y conocer el mundo, ejercita procesos mentales como la clasificación, análisis y síntesis. Así, la percepción como habilidad del pensamiento artístico en el contexto educativo permite identificar cualidades específicas del entorno, desarrollar la mente y comprender, identificar y respetar las diferencias culturales, sociales y personales (Ortega s/f, p.8).

En cuanto a la creatividad la misma es considerada una competencia transversal, si bien no es exclusividad del área artística, propicia infinitas posibilidades de transformación del entorno. Para esto utiliza la imaginación, un componente fundamental del proceso creativo.

La creatividad juega también un papel fundamental en el desarrollo de la autonomía, la capacidad de reorganizar ideas y de generar significados originales. La creatividad es una habilidad que debe trabajarse de manera permanente, sus frutos se verán a mediano y largo plazo, por lo que el tipo de experiencias que suscitan las artes abre un espacio de acción educativa en el que los alumnos podrán identificar y fortalecer sus capacidades para generar ideas y soluciones originales (Ortega s/f, p.8).

3. Trayectos formativos en la carrera Maestro en Primera Infancia

3.1 La formación artística y experiencia

Formar docentes para los desafíos actuales requiere reflexionar desde una postura crítica. Peralta plantea que “Lo fundamental debe ser pensar qué estamos haciendo, por qué y para qué, y a partir de ello se planean los medios y recursos, aportando a la construcción del conocimiento en esta importante área del saber y hacer en diferentes realidades” (2017, p.24).

Una mirada reflexiva e integradora del saber trae consigo el abordaje interdisciplinar basado en proyectos situados y contextualizados, bajo ideas-fuerza transdisciplinarias que permitan asumir la complejidad del acto educativo. En este sentido aporta a la necesidad de un docente

“(…) como agente de cambio, de estímulo y orientación de toda la comunidad educativa”. (…)
“Ser un educador /a -sujeto-persona-situado” (2017, p.81).

Este apartado de la investigación no pretende definir cómo construyen los sujetos su identidad docente, lo que si pretende es reflexionar sobre aportes de diferentes autores quienes abordan el tema en sus trabajos académicos e investigaciones. De esta forma se aborda el trayecto formativo por los Lenguajes Expresivos I, II y III y su vinculación con materias como Didáctica Práctica de segundo y tercer año de la carrera.

La reflexión es considerada esencial ya que el área de conocimiento artístico, como se ha planteado anteriormente integra lo emocional, lo interno, la subjetividad y la sensibilidad con procesos culturales y sociales colectivos y comunitarios.

Dentro de la malla curricular de la carrera de formación en Maestro en Primera Infancia (2017) se encuentran asignaturas específicas como Lenguajes Expresivos I, II y III. Las mismas tienen como objetivo entre otros “brindar conocimientos y experiencias” (Lenguajes expresivos II. p, 1) sobre diversas manifestaciones artísticas para comprender y sensibilizarse en ese campo de conocimiento, desde los nuevos paradigmas del campo artístico y con una visión del arte que integra lo estético, lo productivo y lo comunitario. Dentro de la fundamentación del Lenguajes expresivos I se expresa la intención de la formación.

Un docente que elabore estrategias didácticas para el trabajo con niños desde el nacimiento a los seis años de forma integral que enriquezcan la interacción, socialización, expresión y cognición del niño a través de la vivencia de experiencias artísticas significativas en un ámbito ameno, afectivo y propicio para la exploración, la creación individual y colectiva y el desarrollo de su sensibilidad y percepción del mundo en que vive (2017, p.2).

Lo dicho anteriormente tiene relación con el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. En el eje expresión y creatividad expresa la intención educativa al abordar el área de comunicación y expresión, “Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la comunicación de experiencias, emociones, sentimientos e ideas por medio de los diferentes lenguajes expresivos, interrogando, apreciando y representando el mundo con creatividad y desarrollando la sensibilidad estética” (2014, p.26).

La relación entre formación artística y aportes educativos del área es abordada, entre otros por la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa Dirección de Educación Superior Argentina, quien expresa que (...) el arte al formar parte significativa de la vida (social, cultural, afectiva, etc.) de los docentes y alumnos, es un área particularmente propicia desde la cual construir criterios interpretativos críticos que contribuyen a desenvolverse con autonomía en un mundo tan complejo”, agrega que instancias de formación en lenguajes expresivos “contribuyen a que los docentes puedan comprender críticamente aspectos centrales del contexto cultural (nos referimos en un sentido amplio a características del mundo –simbólico- que nos rodea) para resignificarlos críticamente (incluso desmitificarlos)” (s/f, p.1).

En este sentido, Richter aporta sobre la importancia de que las estudiantes de formación disfruten de las experiencias artísticas, “la posibilidad de dejarse atravesar por la emoción, cuestionarse, vivenciar espacios creativos permitirá una intención en la transferencia en sus propias prácticas, permitirá una búsqueda sensible, creadora, poética de la realidad” (2009, p.131).

La interrogante es de ¿Cómo situar a los estudiantes de formación en relación con el arte? Esto no es un tema menor considerando en la complejidad del mundo actual, en primer lugar, porque el conocimiento artístico es considerado como un campo con fronteras no definidas que interactúa con la cultura.

Para ello, esta investigación considera importante observar la incidencia de los itinerarios personales de las estudiantes con respecto a las experiencias artísticas. Observar qué vínculo han tenido con el área, cómo perciben sus vivencias artísticas, etc.

Dentro de las Metas Educativas para el 2021, propuestas por la Organización de Estados Iberoamericanos se encuentran los aportes de Pimentel, Coutinho y Guimarães (s/f) quienes hacen referencia a la necesidad de garantizar prácticas artístico-pedagógicas consistentes, responsables y significativas. Ya que la enseñanza del área es una tarea compleja la cual necesita la coordinación de acciones y emociones, en ella se trabajan conocimientos específicos y a su vez existe una vinculación con los procesos internos en cada sujeto, la sensibilidad, la emoción, la identidad y el pensamiento son inherentes al acto artístico. Las autoras consideran

que crear, enseñar y aprender arte es una acción progresiva. En palabras de Pimentel, Coutinho y Guimarães

Enseñar y aprender arte es una tarea compleja y un desafío, pues necesita la coordinación de acciones y emociones. Al trabajar con el arte se trabaja con conocimientos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad y con el pensamiento (s/f, p.115).

Sobre las experiencias propias de los estudiantes en formación, este trabajo coincide con la necesidad de generar espacios “para vivir el arte”. Dejarse atravesar por la emoción.

Una idea imprescindible para el proceso formativo puede ser intentar situar referencias culturales personales y contraponerlas a referencias colectivas a esa área. Son dos procesos distintos y asociados: entendimiento de las trayectorias de enseñanza de las artes y entendimiento de cómo esas trayectorias influyen en los sujetos. Pimentel, Coutinho y Guimarães (s/f, p.116)

Sostienen que la implicancia personal en el proceso de formación del estudiante es una cuestión básica.

La propuesta es formarse a sí mismo a través de una reflexión crítica y contextual del propio recorrido personal y profesional, una reflexión que busque volver a examinar experiencias y revelar referencias y concepciones con relación al arte y a su enseñanza y aprendizaje. Se entiende que el proceso de autoformación se desarrolla a través de las cosas (de los conocimientos, técnicas, culturas, artes o tecnologías) y de la comprensión crítica del conocimiento. Pimentel, Coutinho y Guimarães (s/f, p.116).

Lo expresado se relaciona con los aportes de Ivaldi en cuanto a la necesidad de prácticas escolares potentes basadas en la vivencia. “Enseñar y aprender arte implica abordar contenidos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad, promoviendo el desarrollo del pensamiento” (2014, p 24).

Cuando los docentes no cuentan con instancias para vivir el arte, cuando no desarrollan procesos internos creativos y cuando no disfrutan de instancias potentes posiblemente reproduzcan en sus prácticas estrategias basadas en el producto. En la publicación de la Organización Iberoamericana de Educación (O.E.I) Arte, educación y Primera infancia, Ivaldi, refiere a Camilloni

Lamentablemente, las carencias en la formación de los educadores en los marcos teóricos que fundamentan actualmente la incorporación del arte en la educación, o su errónea comprensión, producen el surgimiento de una didáctica pseudoerudita que se expresa en los discursos docentes, en los programas de enseñanza, en documentos oficiales y otras publicaciones. La didáctica erudita, por el contrario, se conforma a partir del conocimiento de las teorías de enseñanza y de la acción pedagógica como intervención situada, que involucra un encuentro humano en el cual los educadores desempeñan un rol de mediadores entre los niños y determinados saberes (2014, p.24)

3.2 Relación entre disciplinas en la formación: Lenguajes Expresivos I, II y III y su vínculo con Didáctica Práctica

El compromiso por pensar el área de conocimiento desde lo educativo y artístico implica abordar el arte como campo holístico e integrador y a su vez conectarlo con una didáctica que profundice en las emociones, la sensibilidad, la experiencia y la construcción de subjetividad. En este sentido se considera necesario pensar la articulación disciplinar en la formación. Considerar el abordaje colaborativo entre disciplinas y las formas de integración del área en las prácticas, considerando que en la formación de las estudiantes intervienen docentes de diferentes disciplinas y maestros referentes de práctica. Es así como pensar los trayectos de las estudiantes implica de alguna manera integrar las estrategias docentes, las propuestas y la coordinación interdisciplinar.

En segundo año se encuentra Didáctica - Práctica de 0 a 6 años, dentro de su plan de estudio, los estudiantes deben profundizar el eje de comunicación y expresión, el objetivo plantea “Planificar, ejecutar y analizar intervenciones socioeducativas en actividades de la vida diaria en relación, lenguajes, creatividad, corporeidad, identidad y autonomía, pertenencia y juego; que promuevan el desarrollo armonioso de los niños en el marco del «interés superior del Niño»” (2016, p.3).

La reflexión constante entre la teoría y la práctica parecen ser elementos indispensables para abordar el área. Esta investigación parte del supuesto de que el vínculo pedagogía – didáctica puede verse afectado por la observación de prácticas que responden a modelos obsoletos para las necesidades de la infancia del siglo XXI.

El aporte de Philippe Meirieu² sobre los procesos de “mediación cultural” en la enseñanza permiten pensar sobre la diferenciación o posible vinculación de los procesos teóricos prácticos en la enseñanza del área de conocimiento artístico y/o reflexionar críticamente sobre aspectos teórico que fundamentan las estrategias previstas y las prácticas o resultado de sus propuestas.

Hay una diferencia radical en los puntos de vista de la pedagogía y de las didácticas: la pedagogía trabaja sobre el encuentro entre un sujeto y una cultura, se interroga sobre los valores implícitos de lo que se trama en el acto de enseñar, sobre el proyecto de hombre y de sociedad que está en juego. Las didácticas hacen, cada una en su dominio, una especie de "zoom": trabajan precisamente sobre la relación entre los alumnos y los conocimientos. Analizan cómo los conocimientos pueden ser presentados, experimentados, apropiados, formalizados, etc. Y lo hacen teniendo en cuenta múltiples variables y limitaciones (de las disciplinas, de las instituciones, de los imperativos sociales y técnicos). Y en ese sentido, son imprescindibles.

La intención de analizar el aporte es la de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza propuestas para generar experiencias artísticas en la primera infancia. Desde el campo pedagógico se promueven nuevas formas de entender el área. Las mismas no necesariamente traen consigo prácticas de enseñanza innovadoras. Existe para el autor un debate interesante frente a una cierta didáctica tecnicista, una didáctica que solapa el acto de la educación bajo el acto de enseñanza, el acto de enseñanza sobre el de la transmisión y el acto de transmisión sobre la transposición de saberes eruditos en saberes enseñables. Una didáctica que elude a la vez la cuestión del sujeto y de la cultura. En este sentido cabe preguntarse cuál es el vínculo que las estudiantes realizan entre materias expresivas vivenciales como los Lenguajes Expresivos y materias como Didáctica Práctica las cuales aportan desde las estrategias didácticas.

Otro concepto importante planteado por el autor es que en el acto educativo existe “el encuentro entre un sujeto movilizado y un saber vivo: es ese encuentro el que permite los aprendizajes,

² Meirieu, Philippe [Disponible solo en Plataforma de Cohorte 2. Seminario: políticas e identidad docente. Clase: *Discusiones conceptuales contemporáneas sobre la identidad y la posición docente. Cruces entre la Historia de la educación y el Análisis Político del Discurso*. FLACSO Uruguay (2018)]

más allá de su carácter utilitario” (2018, s/f). Agrega que “la pedagogía se interroga sobre la manera en que la transmisión de saberes puede ser también emancipación del sujeto. Es decir, la pedagogía interroga el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación y no sólo de la eficacia en la adquisición de saberes precisos” (2018, s/f).

Para el abordaje teórico de los procesos llevados por las estudiantes se considera fundamental pensar sobre las prácticas de formación profesional. Para esto se toman los aportes de Davini quien reflexiona sobre las prácticas y la didáctica en este tiempo histórico. Reivindicando la importancia de la nueva conceptualización que deja atrás el enfoque de prácticas docentes como campo de aplicación de métodos, contenidos y procedimientos técnicos. Sus argumentos son basados en Gimeno Sacristán (1987), Contreras (1977), Eisner (1998) y concibe “(...) las prácticas en los contextos particulares y la importancia de los entornos culturales como la necesidad de fortalecer la visión crítica de los docentes” (2015, p. 46).

Este debate que transforma la visión de las prácticas rescata la diversidad y complejidad de los contextos educativos resaltando la necesidad de docentes con configuraciones didácticas particulares.

Pensando en la complejidad de la formación inicial la autora realiza determinados cuestionamientos “¿Sobre la base de qué conocimientos y criterios de enseñanza se organizan las configuraciones didácticas particulares?”, “¿Sobre qué criterios y principios generales actúan los estudiantes en formación?” (2015, p. 47).

Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o la experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones (2015, p. 47).

En este sentido la autora distingue dos aspectos fundamentales. En primer lugar “la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar alternativas, fortaleciendo su juicio y su papel de profesional/intelectual”. En segundo lugar “contar con criterios básicos de acción didáctica, que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir alternativas según el contexto y los sujetos para contribuir a la transformación de las prácticas en ámbitos educativos” (2015, p. 48). Desde esa perspectiva la didáctica “tiene un papel central en la

investigación, experimentación y sistematización de propuestas, criterios y métodos de enseñanza y de acción docente” (2015, p. 48). En este sentido agrega, basándose en Gimeno Sacristán (1978) que

La didáctica general se ocupa de – y se preocupa por- el análisis y formulación de los criterios y metodologías en las distintas orientaciones de la enseñanza y en los diferentes aprendizajes que se pretende alcanzar. Para ello se basa en tres fuentes fundamentales: las intenciones educativas, el conocimiento explicativo y la producción de criterios metodológicos para la mejora de la enseñanza y el apoyo sistemático a quienes proponen enseñar (2015, p. 50).

En su texto, la autora plantea diversas metodologías didácticas que sirven de andamios en las prácticas para la organización de configuraciones didácticas particulares. Si bien esta investigación no abordará todo su planteo, considera importante ahondar en aquellas que pueden servir para que las estudiantes tanto de los Lenguajes Expresivos I, II y III y Didáctica Práctica construyan sus conocimientos sobre el área.

Uno de los métodos abordados es la transmisión significativa: las contribuciones de los estudios de Ausubel, Novak y Hanesian entre otros, han permitido un cambio en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, las modalidades que se basaban en la pasividad de los alumnos y las tendencias al aprendizaje memorístico han dado paso, gracias a estos estudios a pensar el aprendizaje de forma significativa para el alumno. Esta transformación en la visión del proceso plantea que el aprendizaje es posible si los estudiantes pueden relacionar de forma consciente y activa las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previas y en esa reconstrucción apropiarse del nuevo significado. Según Davini (2015) esta transmisión significativa del conocimiento se realiza bajo tres pilares: la significación lógica del contenido, la significación psicológica y la significación social. Pensando en un área de conocimiento que aporta en un campo tan holístico se considera que esta metodología de enseñanza es fundamental.

Otro método de transmisión de conocimiento que aborda es el diálogo reflexivo. Para esta investigación esta metodología de enseñanza es esencial no solo en Didáctica Práctica sino también en los Lenguajes Expresivos I, II y III. El centro de la metodología es el diálogo, el intercambio de experiencias, observaciones, puntos de vista y visiones sobre el contenido a

enseñar. Estas instancias permiten expresar concepciones personales, distinguir puntos de vista y reformular ideas o conceptos. Pensadores como Dewey y Freire reconocen las potencialidades del diálogo como forma de conocimiento activo ya que la palabra y la pregunta en los procesos implican la reflexión, la curiosidad, el asombro y la comprensión.

Además, propone como método el conflicto conceptual, el mismo busca la ampliación, la consciencia y la flexibilidad del pensamiento. “Estos desafíos implican la necesidad de provocar conflictos de interpretación de diferentes formas” (...) “poniendo en tensión las propias interpretaciones o concepciones con informaciones concretas de una determinada realidad (conflicto empírico) y contrastando sus interpretaciones con otros enfoques conceptuales sobre el tema conflicto teórico” (2015, p. 56).

CAPÍTULO METODOLÓGICO

Esta investigación se encuadró dentro de un enfoque metodológico cualitativo. Lovesio (2017) refiere a las características de la investigación cualitativa, tomando como base Batthianny y Cabrera quienes expresan que la investigación cualitativa se realiza en el contexto natural donde están inmersos los participantes, donde se experimenta el fenómeno o problema. En este sentido, observar los trayectos de las estudiantes de la carrera de formación permitió identificar aspectos sustanciales para un buen proceso formativo. Focalizar en las primeras generaciones de estudiantes de Maestro en Primera infancia, desde las “experiencias vividas”, permitió aportar elementos para realizar los cambios que fuesen necesarios.

Para este estudio se utilizaron fuentes múltiples para la recolección de datos permitiendo con este formato el rigor científico, generando espacios de confiabilidad, adecuación metodológica y validez. Se realizó un análisis inductivo desde una perspectiva interpretativa, donde lo que se observó, comprendió y escuchó tuvo un valor esencial en la reflexión sobre el fenómeno. En este sentido se cuidó en cada momento la necesidad de mantener un rol de observador crítico y analítico de la realidad sin perder de vista que la implicancia podría ser de lo contrario un obstáculo en la investigación del tema seleccionado. Esto se debe a que la investigadora dicta

en la actualidad Didáctica -Práctica en la carrera MPI y hasta el 2019 dictó Lenguajes Expresivos en la misma carrera.

La elección de las técnicas de la investigación estuvo dada en primer lugar por la importancia de la experiencia en la apropiación del área. La misma, ya sea individual o colectiva construye el sustento para ejercer futuras prácticas educativas de forma sensible y acorde a las necesidades educativas contemporáneas, ya que ellas contribuyen a desarrollar un pensamiento artístico integrando los componentes de sensibilidad estética, percepción y creatividad.

METODOLOGÍA

En el marco de esta investigación se observaron las apropiaciones, prácticas y transferencias de las estudiantes sobre las experiencias artísticas en la primera infancia, es decir, los procesos de formación docente dentro del área de conocimiento artístico. La intención en la elección de la metodología utilizada fue de complementar información considerando la complejidad y cantidad de variables que inciden en el acto educativo. A su vez, la integración de variadas metodologías permitió prever el dinamismo que implica investigar una carrera novel, que continúa mostrando aspectos en construcción.

La investigación se realizó a través de un estudio de caso, Redón y Angulo Rasco (2017) aportaron expresando que el estudio de caso es más que una metodología, implica elegir el objeto mismo para la investigación, la importancia está en el caso no en la metodología. Es por esta razón que la metodología utilizada varía según el objeto mismo.

En el caso de este trabajo se combinó con metodología para la investigación artística. Un caso puede ser estudiado cuando se tiene un interés muy especial en sí mismo. Busca el detalle de la interacción con sus contextos. “Es el estudio de la particularidad, no la generalización y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas”. El caso es algo específico, algo complejo en funcionamiento (Guía metodológica I, p.40). Teniendo en cuenta estos aportes es que se toman las primeras generaciones que transitan por la Carrera con especificidad en el área de Primera Infancia a nivel nacional.

Se realizó el estudio con una intención instrumental, los aportes de Stake, en el texto de Redón y Angulo Rasco aportan que los mismos “se definen razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular” (2017, p.69). Agrega que el caso puede llevar a constatar o elaborar teorías sobre un campo que preocupa.

Esta investigación aportó a una mejor comprensión de lo que ocurre, la importancia de los procesos y las personas que participan, es decir, contribuyó a la comprensión de la experiencia de los sujetos, en este caso tomando actitudes, creencias, pensamientos, prácticas y reflexiones de los participantes con la enseñanza y la Primera Infancia en cuanto a la educación artística.

Decisiones metodológicas

Noviembre 2019

La investigación incluyó estudiantes que hayan cursado primer año hasta el 2019 por estar cursando Lenguajes Expresivos I y II al comienzo de la investigación, además se eligieron estudiantes hasta cuarto año en el 2020 por ser el último año de práctica y haber cursado dos años de práctica y Lenguajes Expresivos I, II y III. A esta muestra pensada en sus comienzos para las estudiantes de cuarto, se le agregó, durante el proceso de indagación las estudiantes de segundo y tercer año, la intención fue darle profundidad y continuidad a la información que se venía recabando.

Al comenzar el año lectivo 2020 Uruguay presenta los primeros casos de Covid19, la situación social, familiar y laboral de los uruguayos cambió radicalmente. El gobierno decreta la suspensión de las clases en todos los niveles educativos. La medida transforma los vínculos educativos, el sistema educativo transforma radicalmente la presencialidad en virtualidad. Frente a esta nueva realidad, la metodología de investigación debió revertir algunas decisiones. Se requirió ser creativos y a la vez poder avanzar en la investigación. Es así como ante la incertidumbre del tiempo de asilamiento necesario para combatir al Covid 19, se tomó la decisión de ampliar las estrategias previstas en 2019. En este sentido se agregó un cuestionario Google con la intención de que lo respondan estudiantes de tercer y cuarto año de ambos

institutos de formación. A este grupo de estudiantes se le llamó dentro de la investigación Grupo 5.

Selección de técnicas de recolección/ producción y análisis de datos

Con la intención de profundizar y validar los resultados de la investigación se realizó una combinación de técnicas que permitieron la triangulación, la cual es definida por Redón y Angulo Rasco (2017) “como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación”. Partiendo desde esta perspectiva se considera importante abordar el trabajo integrando como se ha planteado anteriormente aspectos de la investigación artística.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El objeto de investigación fue observar los procesos de construcción pedagógico didáctico de las estudiantes en los trayectos formativos con respecto a la enseñanza del área de conocimiento artístico en la Primera Infancia. Se entiende que la construcción se realiza en el trayecto formativo, integrando los aportes de las diferentes materias teóricas, prácticas en instituciones y en contacto con sus propios grupos de referencia. A su vez la construcción implica integrar los propios trayectos de vida; es así como la metodología contempla la necesidad de observar sus vivencias previas y las etapas de la formación.

Objetivo específico I

Con el objetivo de observar la incidencia de los itinerarios personales de las estudiantes con respecto a la experiencia artística, se construyen las siguientes categorías de análisis.

- Experiencias previas de las estudiantes con respecto al arte, sus trayectos de vida.

- Sensibilidad, percepción y creatividad a la hora de proponer estrategias de enseñanza.

Objetivo específico II

A su vez, para profundizar cómo articulan las estudiantes los conocimientos disciplinares y didácticos en sus trayectos, se conformaron como categorías la observación de las construcciones personales, conceptualizaciones, articulaciones, indagando sobre sus referentes prácticos a la hora de diseñar propuestas y marcos conceptuales que fundamenten las mismas.

Objetivo específico III

Por último, con el fin de identificar la confianza pedagógica que expresaban las estudiantes al planificar situaciones de enseñanza se interrogó únicamente a las estudiantes de cuarto año preguntándoles el grado de confianza que poseían para la enseñanza.

Criterio de selección de la muestra

Para el trabajo de campo se abordaron los Institutos Públicos, pertenecientes al Consejo de Formación en Educación, IFD de la Costa y I.I.N.N por ser dos de los tres primeros a nivel nacional que comenzaron a dictar la carrera. Uno de ellos situado en la capital del país y otro en el interior. La integración permitió una visión más amplia que si se utilizara un solo centro para la investigación.

Para esta investigación no fue relevante el análisis y comparación sobre las diferentes versiones de los Marcos Curriculares desde el 2013 hasta el 2017 ya que se consideraron pensadas desde paradigmas actuales respondiendo a las necesidades de la Primera Infancia. Además, la carrera continúa en una etapa de construcción donde las estudiantes transitan adecuándose a los cambios y nuevos aportes curriculares, a su vez, los docentes involucrados tanto en Lenguajes Expresivos como en Didáctica-Práctica de segundo y tercer año mantienen en su mayoría sus interinatos docentes a lo largo de los años en que esta investigación aborda en ambos institutos.

La validez de la investigación respondió a un contexto específico, se observaron los procesos de las estudiantes de formación con especificidad en el tramo etario de la Primera Infancia

dentro de las políticas públicas de este país, tomando como referencia dos de los tres primeros institutos de formación en que se imparte la carrera.

El diseño de la muestra se situó temporalmente en el segundo semestre 2019 y primer semestre 2020. Se ubicó en ambos institutos de formación no discriminando, ni especificando las respuestas por centro educativo. Sin embargo, sí se clasificó utilizando el criterio cantidad de años cursados. Es decir, las interrogantes planteadas estuvieron clasificadas si las mismas son respuestas de estudiantes de Primer año, Segundo año o Tercer año o Cuarto año de la carrera. En abril de 2020 se integró el Grupo 5 compuesto por estudiantes de 3° y 4° año. La decisión de cambio se realizó por el ingreso del Covid 19 a Uruguay tal como se expresó anteriormente. La lógica utilizada implicó tener en cuenta la cursada y profundización a través de más disciplinas relacionadas con el tema.

La referencia fue la siguiente.

Grupo 1- Estudiantes de primer año.

Grupo 2- Estudiantes de segundo año

Grupo 3- Estudiantes de tercer año

Grupo 4- Estudiantes de cuarto año

Grupo 5 - Estudiantes de tercer año y estudiantes de cuarto año

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Objetivo específico I

Cuestionario escrito (2019)

Se eligió para la indagación en el campo el cuestionario escrito. El mismo aporta una recogida sistemática y estructurada de información aportada por un número sustancial de estudiantes. A su vez, aporta elementos para situar los pensamientos, sensaciones y discursos, permitiendo observar el vínculo de las artes con su trayecto de vida. Los mismos fueron insumos para reflexionar sobre el proceso de formación y las perspectivas de las estudiantes.

La intención fue incorporar la voz de las estudiantes de una forma significativa y con un espectro amplio en la muestra.

Siguiendo con los aportes de los autores citados fue que se proponen preguntas de carácter abierto permitiendo el máximo grado de libertad a la expresión de la respuesta. Para todas las estudiantes los cuestionarios escritos tuvieron un carácter de opinión y o valoración, ya que permitió comprender qué opinan y cómo valoran las estudiantes sus procesos. "Típicamente, las encuestas buscan información sobre la propia conducta y experiencia del individuo, valores y actitudes, características personales y circunstancias sociales" (Hakim, 1994, p.52).

Indagar qué visión tienen las estudiantes sobre sus propios procesos de formación implicó realizar un abordaje amplio, representativo y no proporcional a la totalidad. Su carácter amplio, representativo y no proporcional, fue considerado válido por la investigación ya que los planes y programas de la carrera han sufrido tres transformaciones desde el 2013, las estudiantes que cursan cuarto año pueden haber pertenecido a diferentes formatos de formación. Si bien, como se ha expresado en el capítulo conceptual, los contenidos del área no han sufrido modificaciones sustanciales en cuanto a los paradigmas de arte que los sustentan, existió la intención de integrar a la mayor cantidad de estudiantes ampliando de esta forma el registro de experiencias.

Objetivo específico I

Observación participante (2019)

Otra técnica de investigación propuesta fue la observación participante. Tal como se aborda en el capítulo conceptual, vivir experiencias artísticas permite reflexionar sobre los sentimientos que provocan las mismas, ya que, expresar, comunicar, compartir son formas de trascender, de vivir, de compartir lo humano. Se propuso la mencionada técnica ya que la observación aplicada a la investigación requiere según Lovesio (2019) el uso sistémico de los sentidos en la búsqueda de los datos necesarios para responder al problema.

Por tratarse de un área donde las percepciones, los procesos y la sensibilidad juegan un papel importante, en este caso la investigadora tuvo un rol activo, una participación interna, identificándose con el grupo y participando como los demás miembros de éste. En este caso se cuidó especialmente el aspecto de la implicancia referido anteriormente. Las observaciones se realizaron por períodos de 45 minutos en forma semanal con los grupos de primer año, en las

instancias propuestas por las propias estudiantes en equipos de hasta tres integrantes, para el resto de las compañeras en la materia Lenguajes Expresivos II.

La consigna acordada fue la elaboración de una propuesta vivencial que integrara al menos dos lenguajes expresivos, su planificación debía abordar alguna manifestación artística de una comunidad o pueblo, o artista que haya conmovido al grupo creador de la propuesta. Luego se desarrolló la experiencia con el resto del grupo y se reflexionó sobre lo ocurrido.

Eisner (2004) coincide con el valor de la observación participante en la investigación. Su aporte metodológico consiste en redefinir el lugar de la investigación en la práctica educativa artística, el autor propone tomar en cuenta los movimientos subjetivos e intersubjetivos que se producen en las experiencias reales y prácticas, participar en el aula en circunstancias diarias, para observar el objeto de estudio de forma natural. Según el autor, existe un cambio importante en la investigación cualitativa, la supremacía de lo teórico comienza a ser cuestionado “(...) el conocimiento práctico no se puede subsumir en el teórico; algunas cosas sólo pueden conocerse a través de la acción” (2004, p. 261).

Si bien este trabajo no utilizó la metodología artística exclusivamente, tomó elementos de ésta que considera útiles para incorporar aspectos esenciales de los procesos. El autor aporta que los procesos involucran aspectos sociales, pero a la vez, reflejan el mundo interior de los sujetos, el actuar y sentir cobran una importancia especial, se considera necesario observar a los sujetos en la experiencia misma. Agrega que los contextos difieren el accionar, las teorías tomadas como recetas o fórmulas con independencia de cualquier contexto se convierte en un peligroso camino para la investigación. La expansión de metodologías participantes implica nuevas concepciones epistemológicas del conocimiento. (...) “lo que cuenta como conocimiento depende la perspectiva, el momento, del interés y de la forma de representación” (2004, p. 26).

Observar prácticas tomando aspectos de la investigación artística permitió a este trabajo la vinculación con aspectos pedagógicos, implicó a través de las interpretaciones de la investigadora construir una visión sobre la apropiación del área en las experiencias de las estudiantes. Es decir, permitió analizar si las mismas están destinadas a provocar una experiencia estética en el grupo. En otras palabras, observar en las propuestas componentes del pensamiento artístico, si la sensibilidad estética, percepción y creatividad fueron parte de la

propuesta, infiriendo que las experiencias personales han permitido elaborar propuestas ricas y potentes para la experiencia del resto.

Objetivo específico II

Entrevista en profundidad

El propósito fundamental de la entrevista etnográfica es propuesto por Canales (2006, p 220) y expresado por Vallejos y Angulo Rasco (2017, p. 105) es dar curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de su profundidad asociados a sus valoraciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio aportan y actualizan mediante la situación de entrevista. En este sentido el autor refiere el vínculo que el entrevistador establece con el entrevistado durante una entrevista en profundidad. Refiere al propósito de ésta basándose en palabras de Taylor y Bogdan “comprender las perspectivas que tienen los informantes con respecto de la vida, experiencias o situaciones” (1987. p,101) implica construirlas a través del diálogo, cuidando las formas, los contenidos y las situaciones que se presentan en el momento de la entrevista.

La secuencia de las preguntas tuvo un componente epistémico, implicó construir conocimiento a través de la realidad intersubjetiva. El diálogo, la confianza, la empatía constituyeron elementos esenciales. A su vez, permitieron captar aspectos de la subjetividad de las estudiantes. Meneses, Rodríguez refieren a las preguntas subjetivas dentro de esta técnica.

Aportan que

Las preguntas subjetivas serían aquéllas en las que el ejercicio reflexivo de la persona nos reporta una información que no puede ser contrastada de ninguna otra manera. Es el caso de las opiniones, las creencias, los sentimientos y, en general, cualquier estado subjetivo auto informado del que no existe ningún otro medio para acceder a él que el juicio del propio sujeto (s/f, p.12).

Desde esta investigación se propuso la mencionada técnica con el fin de comprender cómo perciben las estudiantes sus propios procesos, escuchar la voz de una estudiante de cuarto año con gran experiencia educativa.

La elección de la informante clave, en este caso, una propia estudiante estuvo dada por el conocimiento holístico sobre el tema a investigar. Además de estar culminando sus estudios en la carrera Maestro en Primera Infancia y en ella haber transitado por procesos de construcción teórica y práctica, además de haber vivenciado la carrera desde la experiencia, posee un bagaje importante en cuanto al sistema educativo uruguayo. Es Profesora Efectiva de Educación Artística, trabaja diariamente en instituciones pertenecientes al CEIP y su trayecto formativo tiene la especificidad necesaria para esta investigación. Esta posibilidad aportó en cuanto a la posibilidad de contar con información conceptualizada, actual y holística.

Objetivo específico II

Formularios escritos

En este apartado de la investigación se refirió únicamente a los formularios realizados en 2019 a estudiantes que en ese momento cursaban tercer y cuarto año, por ser el grupo de estudiantes que ya se habían enfrentado a las prácticas docentes en las asignaturas Didáctica-Práctica de segundo y tercer año y a su vez habían cursado los Lenguajes I, II y II

Objetivo específico II

Formularios de Google

La intención de integrar al formulario de Google en la investigación y utilizar el mismo como instrumento seleccionado para medir se fundamenta en la continuidad de la investigación durante el 2020. Si bien, la mayor parte del trabajo de campo se realizó en 2019 se consideró necesario validar la investigación con más aportes.

Objetivo específico II

Análisis de material visual

Otra técnica de investigación consistió en el análisis del material visual. Se analizaron las fotografías tomadas a los trabajos realizados por los niños en actividades de esta área de conocimiento propuestas por las estudiantes.

La “etnografía Visual” se basa para su análisis en Redón y Angulo Rasco (2017, p.98) quienes toman los aportes de Prosser que sugiere apoyarse en aspectos básicos de la indagación visual, entre ellos considera el análisis social a través de imágenes del contexto indagado. Las imágenes de las producciones realizadas sirvieron para observar si existe diversidad de resoluciones a las propuestas o si las actividades fueron dirigidas de tal forma que los productos se asemejan mucho. ¿Los productos realizados por los niños y las niñas en las propuestas son significativamente diferentes reflejando la diversidad?

En síntesis, su valor social fue el de producir conocimientos en cuanto a la incidencia de conceptualizaciones y prácticas de las estudiantes que se están formando para abordar desde la enseñanza en la Primera Infancia.

Objetivo específico III

Cuestionario escrito

Sobre la confianza pedagógica y didácticas se utilizó el formulario escrito también en 2019. En este caso las preguntas sobre sus percepciones también fueron dirigidas a estudiantes de cuarto año.

Trabajo de campo

Esta investigación consideró que el bagaje artístico vivenciado en su trayecto de vida puede incidir o tener impacto en las estrategias educativas que propongan las estudiantes en sus prácticas.

Objetivo específico I

El cuestionario como técnica metodológica

Con el objetivo de observar la incidencia de los itinerarios personales de las estudiantes con respecto a la experiencia artística se propusieron dos técnicas de investigación. La intención fue observar el grado de vinculación con el arte en su trayecto de vida y sus experiencias previas. Es decir, analizar las relaciones que existen entre lo artístico y lo cotidiano social,

cultural, individual en las estudiantes, ya que las mismas aportan a la configuración personal del concepto de arte que poseen.

A su vez, las respuestas permitieron percibir el grado de profundidad de las experiencias previas. El análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario escrito fue organizado según la similitud o relación entre las mismas. En este caso el cuestionario solo fue utilizado para las estudiantes de primer año de la carrera. Ellas no han cursado aún todas las disciplinas de los Lenguajes Expresivos.

Las preguntas hicieron referencia a:

- G1. p.2 ¿Cuáles experiencias artísticas recuerdas haber abordado en tu trayecto escolar?
- G1. p.3 ¿Qué manifestaciones artísticas recuerdas haber vivenciado en tu comunidad o familia?
- G1. p.4 ¿Realizas o has realizado alguna actividad artística?

Para saber los conocimientos académicos de los cuales se están apropiando las estudiantes, sus construcciones personales en relación con su propia experiencia formativa, se les consulta:

Para el GRUPO 1

- ¿Cómo defines el arte? (G1. p.1)
- ¿Qué aportes educativos consideras que se pueden lograr trabajando esta área de conocimiento en la infancia? (G1. p.5)

Con el fin de profundizar este aspecto con posibles motivaciones artísticas que hayan surgido a lo largo de la cursada de la carrera se ha complementado realizando al GRUPO 4 la siguiente pregunta.

- ¿Realizas o has realizado alguna actividad artística? (G1. p.4)

Los cuestionarios se realizaron en los propios institutos de formación, utilizando los permisos correspondientes y explicando a las diferentes participantes la intención de contar con su participación.

Objetivo específico I

Observación participante

Mediante la observación y participación de las instancias en los Lenguajes Expresivos con estudiantes de primer año se profundizó sobre cómo articulan las estudiantes los conocimientos disciplinares y didácticos en sus trayectos y cuáles son las propuestas que ellas diseñan para provocar experiencias artísticas. Es decir, se indaga cómo abordan los componentes sensibilización estética, percepción y creatividad. Se realizó en forma colectiva en el subgrupo de tres estudiantes. Esto permitió enriquecer la propuesta a través de vincular experiencias y vivencias. En el proceso de elaboración de las propuestas las estudiantes pueden pensar, discutir e investigar caminos, formas, vivencias anteriores construyendo en forma colectiva una propuesta que permita vivir el arte. A la hora del análisis se pudo observar la profundidad en cuanto a los componentes sensibilización estética, percepción y creatividad, tanto en los grupos que proponen como en las estudiantes que disfrutaron de los espacios.

Objetivo específico II

Articulación

Esta investigación toma instancias diferentes y complementarias que permiten observar el proceso de articulación entre teoría y práctica, por ejemplo, las construcciones, los referentes teóricos (disciplinares y didácticos) que enmarcan dicha articulación, los referentes prácticos, los niveles de autonomía etc. En un comienzo estaba pensado el análisis de planificaciones de estudiantes de cuarto año. Los indicadores de análisis serían la observación y estudio de la propuesta en cuanto a qué proponen y expresan en las planificaciones. Es decir, se pensaba estudiar las Fundamentaciones, Justificaciones, Objetivos, Contenidos o Competencias seleccionadas relacionándolo con la posibilidad de promover sensibilidad, emoción y/o el contacto con el mundo interior del niño. Debido a la situación sanitaria del país y la falta de prácticas en instituciones, se decidió complementar la información con la etnografía visual con los aportes del nuevo grupo encuestado (Grupo 5)

Objetivo específico II

Entrevista en profundidad

Otra técnica considerada importante es la entrevista en profundidad a las estudiantes de cuarto año con el fin de en primer lugar, constatar la percepción de las estudiantes en cuanto a la complementación de los diferentes Lenguajes Expresivos I, II y III, en cuanto a la experiencia y además en cuanto a herramientas que brindan esos espacios formativos para diseñar situaciones de enseñanza.

En segundo lugar, se consideró el vínculo entre las disciplinas Didáctica - Práctica de segundo y tercero con los Lenguajes Expresivos, ¿Desde dónde vienen esos aportes? ¿Desde los referentes teóricos y académicos, desde Los Lenguajes Expresivos I, II y III, desde las maestras referentes o desde los profesores de didáctica? Si bien se entendió que en las decisiones todos estos aspectos influyen, se consideró importante escuchar la voz que profundice la visión de ellas.

En tercer lugar, se les preguntó

¿Cómo evalúas el proceso educativo global de toda la carrera en referencia al abordaje del área de conocimiento artístico?

En la entrevista en profundidad se abordó el valor dado a los Lenguajes Expresivos como disciplinas complementarias entre sí, el vínculo de estas con la Didáctica-Práctica vivenciada en segundo y tercer año, pensando que sus marcos curriculares abordan el área de conocimiento artístico y el rol de los maestros referentes de práctica en las aulas con respecto a la planificación de secuencias para el desarrollo del área y la percepción sobre el conjunto formativo.

Objetivo específico II

Cuestionario a cuarto año

A su vez, para observar las construcciones pedagógicas didácticas del trayecto formativo se les preguntó a las estudiantes de cuarto año

- ¿Qué es para ti la educación artística? (G4. p.1)

- ¿Cuáles son tus modelos o referentes teóricos/prácticos? (G4. p.5)

Las respuestas obtenidas fueron organizadas según la similitud o relación entre las mismas, pudiéndose hacer un diagnóstico de las opiniones de las estudiantes. Su análisis fue considerando en cada pregunta por separado.

Objetivo específico II

Google cuestionario

La encuesta de formulario Google tuvo un valor significativo ya que permitió integrar la voz de mayor cantidad de estudiantes. Para preservar el anonimato se les preguntó únicamente si cursan tercer o cuarto año sin importar en qué instituto cursan la carrera. Las preguntas fueron clasificadas bajo determinados subtítulos con el fin de organizar mejor a las estudiantes a la hora de responder.

Área de Conocimiento Artístico en la carrera

- ¿Recuerdas aportes de autores leídos en los Lenguajes expresivos y/o Didáctica referidos a la didáctica del conocimiento artístico en la primera infancia?
- ¿Consideras que el tiempo previsto para abordar el área de conocimiento artístico en la carrera es suficiente?

Opciones:

- Si
- No
- Debería ser más
- Debería estar articulado con otras materias

Trayecto formativo

¿Por quiénes te sientes orientada a la hora de planificar situaciones de enseñanza?

Las opciones propuestas desde la investigación no requerían la elección de una sola opción, sino que las estudiantes podían marcar cuantas quisieran.

Opciones:

- Por las maestras de prácticas
- Por materiales teóricos
- Por los docentes de Didáctica

- Por los docentes de Lenguajes Expresivos
- Otros

¿En qué te basan para planificar sus estrategias?

Al igual que la opción anterior las estudiantes pudieron optar por más de una opción al contestar esta instancia de la encuesta.

- En los aportes de los docentes de Didáctica
- En los aportes de los docentes de Lenguajes Expresivos
- En los aportes académicos
- En mis propias experiencias y de mis compañeras
- Otras

Objetivo específico III

Cuestionario escrito

Para observar sobre la confianza pedagógica y didáctica que expresan las estudiantes al planificar situaciones de enseñanza se realizó el cuestionario escrito únicamente a las estudiantes de cuarto año.

Para el GRUPO 4

Se analizó a través de los discursos y reflexiones de las estudiantes

¿Consideras que el tiempo previsto para abordar el área de conocimiento artístico en la carrera es suficiente? (G.4 p. 2)

¿Te sientes segura a la hora de planificar secuencias de enseñanza artista para la infancia? (G.4 p.3)

¿Qué dificultades encuentras al planificar secuencias de educación artística? (G.4 p. 4)

La confianza pedagógica didáctica fue observada también por el Formulario de Google. La situación de aislamiento exigió complementar lo realizado en el 2019 con el fin de profundizar el análisis.

- Si
- No
- Otras

CAPÍTULO DE ANÁLISIS

Este capítulo realiza un análisis cualitativo y, a su vez integra elementos de la investigación artística. Utiliza tanto el cuestionario escrito, la observación participante, la entrevista en profundidad y fotografía etnográfica lo cual permite la complementariedad necesaria para el análisis integrado.

Análisis de Objetivo Específico I

Cuestionario escrito

La intención de observar la incidencia de los itinerarios personales con respecto a las experiencias artísticas fue, tal cómo se abordó en el capítulo metodológico observar la incidencia de experiencias artísticas previas y partiendo de la importancia de éstas, la construcción del pensamiento artístico. Se sustenta en la incidencia de las experiencias a la hora de construir estrategias de enseñanza.

Dentro de las decisiones metodológicas el cuestionario escrito permitió además observar que el vínculo de las artes con su trayecto de vida no siempre es potente en vivencias artísticas.

Previo a comenzar el análisis es importante aclarar que este objetivo fue analizado únicamente con las estudiantes de primer año. (Grupo 1- Estudiantes de primer año). Además, que los porcentajes están basados en la totalidad de respuestas por pregunta. No se contabilizaron las preguntas no contestadas en ningún subgrupo. Esto significa que el número total de respuestas por grupo, en cada pregunta del cuestionario no siempre coincidió con el resto del cuestionario correspondiente.

Dentro de las preguntas realizadas al Grupo 1 se encuentra

¿Cuáles experiencias artísticas recuerdas haber vivido en tu trayecto escolar? (G.1. p.2). Esta interrogante aporta sobre las experiencias artísticas en sus trayectos escolares, alude a determinadas experiencias que recuerdan haber vivenciado y han dejado huella en sus vidas.

Para su análisis se agruparon las respuestas de la siguiente manera, un subgrupo que llamaremos (G.1. p.2a) lo componen las respuestas de quienes no han realizado o no recuerdan

vivencias relacionadas con lo artístico en su itinerario escolar. El porcentaje es de 36%. Este dato es considerado esencial para pensar estrategias de enseñanza con las estudiantes en las materias Lenguajes Expresivos I y II en primer año. Más de un tercio de las alumnas no puede relacionar los nuevos aprendizajes con experiencias previas en el ámbito educativo. Además, en ella se incluyen algunas respuestas que nombran actividades que son consideradas por las estudiantes como artísticas, pero que para este trabajo no pertenecen a la construcción de un pensamiento artístico por parte de las estudiantes. “Realicé gimnasia artística”, “En la escuela había taller de costura”. Esto muestra el posible desconocimiento de la importancia del área para la carrera, considerando los beneficios para la Primera Infancia.

El siguiente subgrupo (G.1. p.2b) correspondiente al mismo grupo, comprenden las respuestas que nombran actividades artísticas que han realizado como preparatorias para instancias institucionales específicas o pensadas para celebraciones escolares (actos, fiestas de fin de curso). El 50% respondió dentro de esta categoría. “Recuerdo los viernes antes de salir de la escuela que la maestra leía un cuento y luego debíamos pintar lo que la maestra contó, o lo que imaginábamos. Prácticamente la experiencia artística que tuve fue dibujo”, “En mi trayecto escolar recuerdo sobre todo las bailes que se preparaban a fin de año, dibujar, pintar, fiesta de fin de curso”, “Recuerdo una en particular que teníamos con la profesora de coro, en sexto de escuela, cantar A Don José, para el día del Natalicio de Artigas y en homenaje a nuestros abuelos”.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿Qué nivel de creación propia o colectiva tenían esas instancias?, ¿Quiénes elaboraban las diferentes actuaciones para las celebraciones?, ¿Cuál era el rol de ellas como niñas participantes?

Otro aspecto que resulta significativo es observar el tipo de disciplina artística a las cuales las estudiantes (todas de este mismo subgrupo) refieren, ya que sus planteos muestran que las experiencias no responden a elecciones personales, sino que implicaba sumarse a las propuestas que las instituciones planteaban, dejando afuera posibles intereses, deseos o creaciones propias de experimentar alguna disciplina artística. El total de estudiantes que en sus respuestas nombraron alguna disciplina artística fue de 37. Ellas se dividen según sus respuestas en 5% percusión, 20% plástica o manualidades, 16% teatro, 34% danza, 11% coro y 3% elaboración de cortometraje.

El tercer subgrupo (G.1. p.2 c) agrupó respuestas de estudiantes que han realizado talleres específicos de arte en su trayecto escolar. Solo se encuentra el 14% de las respuestas. En las respuestas de ellas se observan expresiones positivas y ricas en recuerdos. “Durante mi escolarización se me presentaron de diferentes maneras (como talleres o materias). Talleres de dibujo, de artes plásticas, de comunicación y teatro, todas estas experiencias fueron dejando huella en mí, despertando intereses y sentidos. Diferentes curiosidades”.

Observando los resultados anteriores, sería interesante profundizar con nuevas investigaciones el valor del área en las escuelas de Uruguay. Vincular las experiencias artísticas narradas con procesos llevados a cabo en instituciones escolares puede dar cuenta de prácticas tradicionales, enmarcadas en diversas tendencias o pensadas desde el producto a mostrar, sin profundizar en los procesos internos de cada sujeto, ni en su relación con lo cultural.

Por otro lado, el análisis de este dato es significativo ya que deja entrever el rol del arte en las instituciones educativas. Posiblemente la frecuencia y profundidad del área artística era poca, o era utilizada a la hora de mostrar algún trabajo colectivo. La vinculación del arte con la necesidad de alfabetización cultural de la infancia se debilita cuando el área de conocimiento es abordada únicamente para celebraciones escolares.

Siguiendo con la misma línea de indagación se consultó

¿Qué manifestaciones artísticas recuerdas haber vivido en tu comunidad o familia?
(G.1. p.3).

Tal cual se abordó en el capítulo metodológico la intención es de complementariedad a través la información proporcionada entre la pregunta 2 y 3 en los grupos de primer año de la carrera. Se partió desde el supuesto que las experiencias vitales en la infancia de cada estudiante fueron complementadas focalizando sus recuerdos entre las instituciones escolares a donde concurren y las experiencias familiares. (G.1. p.2), (G.1. p.3)

Las respuestas a esta pregunta fueron ordenadas en un primer grupo (G.1. p.3a) con quienes no han tenido o no recuerdan haber participado de experiencias artísticas en sus trayectos familiares, comunitarios o sociales. En este grupo se encuentran el 35 % de las estudiantes. Los porcentajes en este subgrupo reafirman las respuestas de la pregunta anterior. (G.1. p.2) “¡No,

los primeros acercamientos al mundo del arte fue Lenguajes Expresivos I y los disfruté muchísimo!”, “¡A nivel personal tampoco recuerdo el arte en mi vida! Es más, lo veo como un deber y lo tengo mucho en cuenta para acercarlo a mis hijos...”. Nuevamente más de un tercio de las estudiantes no tiene recursos de vivenciar el arte en su infancia.

El segundo subgrupo (G.1. p.3 b) agrupó las respuestas de quienes han tenido experiencias en el ámbito familiar con presencia artística o familiares con intereses artísticos que han conmovido de alguna manera a las estudiantes. Se observa que el 22% de las estudiantes recuerdan compartir con su entorno experiencias vinculadas con el arte.

El tercer subgrupo (G1. p.3 c) representó a quienes han compartido con su entorno experiencias de muestras, conciertos, visitas a museos etc. En esta categoría se encuentran el 37%. “Con mi familia recuerdo ir al teatro, al cine a espectáculos musicales, museos, centros de formación artística. También en la comunidad he participado en espectáculos musicales y teatrales”. En este sentido, se observa mayor vinculación con las experiencias artísticas en el ámbito familiar que institucional.

El cuarto subgrupo (G1. p.3 d) lo componen a quienes han realizado talleres vivenciales artísticos por un tiempo considerable. Aquí se encuentran solo el 6%. Nuevamente se observa la escasa participación de las artes en sus trayectos escolares, pero se infiere que las experiencias familiares contribuyen en proporcionar a las estudiantes experiencias artísticas.

Por últimos se les preguntó si realizan actualmente o han realizado alguna actividad artística.

¿Realizas o has realizado alguna actividad artística? (G.1. p.4).

La intención fue dejar el menor margen de error, posibilitar los recuerdos más cercanos en el tiempo sin que el trayecto escolar o de infancia marcara la respuesta. En otras palabras, volver a complementar evocando otros recuerdos. Sin embargo, las respuestas trajeron nuevamente la experiencia educativa al recuerdo de la mayoría de las estudiantes que contestaron muchas veces de forma similar, permitiendo observar que en general las futuras docentes no tienen experiencias vivenciales artísticas fuera de las instituciones de formación docente.

De 51 respuestas el 37% (G.1. p.4 a) expresó que nunca vivenció experiencias artísticas. El 31% (G.1. p.4 b) lo relacionó con su infancia y con las instituciones educativas a las que concurrió. El 8% (G.1. p.4 c) expresó tener estudios terciarios en arte. Así cómo el 24% (G.1. p.4 d) haber participado en talleres en forma asidua.

Cuantificar las respuestas permitió observar que las estudiantes que cursan la Carrera MPI no siempre tienen vinculación previa con el área de conocimiento. Se puede inferir que las materias Lenguajes Expresivos I y II son en muchos casos las primeras aproximaciones vivenciales al área en muchas de ellas. Las asignaturas lenguajes Expresivos I y II en primer año de la carrera deberían tomar en cuenta indicadores de acceso al área, es decir investigar cuál es el vínculo anterior con el área artística, ya que la creatividad, percepción y sensibilidad se construye gradualmente a través de ricas y variadas experiencias. Estos datos permiten observar, por lo menos para esta investigación una gran debilidad.

Análisis de Objetivo Específico I

Observación Participante

Otra decisión metodológica tomada por este trabajo para profundizar en la indagación del objetivo I fue la observación participante en instancias vivenciales de 1º año. Este trabajo ha decidido integrar la observación participante tomando aspectos de la investigación artística en dos grupos de Lenguajes Expresivos II de primer año de la carrera de Maestro en Primera Infancia.

La observación se realizó tomando diez instancias propuestas por las estudiantes. Como se expresó anteriormente, la consigna acordada consistió en la elaboración de una propuesta vivencial que integrara al menos dos lenguajes expresivos. Su planificación debería abordar alguna manifestación artística de alguna comunidad o pueblo, o artista que haya conmovido al grupo elaborador de la propuesta.

En primer lugar, es de destacar que el total de los grupos lograron elaborar las propuestas y disfrutar ampliamente de las instancias. Las estudiantes participaron activamente, demostrando interés, respeto y compromiso por el grupo y en el espacio. Se observó en todos los casos

disfrute por el espacio y este aspecto puede explicarse por la motivación de las estudiantes al enfrentar instancias expresivas.

Todos los grupos lograron integrar en sus propuestas más de un sentido, dos grupos profundizaron bloqueando la posibilidad de ver a sus compañeras. Los sentidos cobraron en la vivencia un rol importante que movilizó a los participantes, generó empatía y confianza en el otro. En algunos casos la experiencia resultó muy potente, ya que permitió sensibilizarse o desarrollar la creatividad o la percepción. No obstante, se observó gran diversidad y diferentes grados de profundidad en los resultados.

De las diez instancias en que se realizó la observación, cuatro de ellas no abordaron con profundidad la dimensión cultural del arte o de los artistas. Si bien utilizaron alguna música, compositor, artista plástico o propusieron la realización grupal de alguna artesanía, no profundizaron sobre el valor del área de conocimiento, no lograron vincular la propuesta con tendencias que las fundamenten o propusieron una experiencia estética para el resto del grupo. Más bien, realizaron una propuesta tendiente a la integración grupal, la recreación o el disfrute.

Los otros seis grupos propusieron actividades potentes, emocionando al resto, generando instancias donde se vivió el arte. Dos de estos grupos profundizaron en artistas nacionales y extranjeros, mostraron su obra, propusieron a través de la experiencia grupal y/o individual, procesos de enseñanza artística. Aportaron al arte proponiendo en la experiencia aspectos como juego, encuentro, emoción. Con esta técnica se observó nuevamente la dificultad de comprender la finalidad del área.

En las instancias de observación participante se reconocieron las propuestas con la intención (entre otras) de visualizar el grado de sensibilidad estética, percepción y creatividad que proponían las estudiantes al resto del grupo. Tal como se hizo explícito en el capítulo metodológico, esta investigación toma aportes de la investigación artística. Según Einer en este tipo de investigaciones existe un cambio, (...) “desde la supremacía de lo teórico a una creciente apreciación de lo práctico” (...) “algunas cosas solo pueden conocerse en la acción” (2004, p.261).

En este sentido, se observó que los componentes antes mencionados (sensibilidad, percepción y creatividad) fueron abordados con diversas profundidades en las propuestas. El análisis de

las mencionadas variables muestra que seis de diez actividades no tomaron en cuenta en su propuesta el desarrollo de estas.

Tal como se abordó en el capítulo conceptual se entiende que (...) “La sensibilidad puede entenderse como la capacidad de experimentar e identificar una gran cantidad de sensaciones, emociones y sentimientos” (...) (Ortega s/f, p.7). Algunas de las propuestas abordaron el trabajo de esta forma “Realizaremos una relajación corporal y luego escucharemos una música que nos transportará ...”. Otras, no tuvieron planificados los tiempos suficientes para que cada participante conectara con su interior, explorara las características de los elementos que se les proporcionaron o los mismos no estuvieron pensados para ese fin.

La mayoría de las propuestas carecieron de espacios y tiempos para que los participantes expresaran “lo que querían decir”, en cuatro experiencias no se observó instancias significativas donde la experimentación provocara un impulso interno, un sentimiento o emoción.

La segunda categoría para analizar en la investigación participante es el desarrollo de la percepción. En cuanto a la percepción en el capítulo conceptual se tomaron los aportes de Ortega. La autora expresa que la percepción (...) “otorga significados a dichas experiencias, en tanto que en ésta intervienen la interpretación, los intereses personales y la cultura, constructos simbólicos y mentales” (s/f, p.7). Agrega (...) “Así, la percepción como habilidad del pensamiento artístico en el contexto educativo permite identificar cualidades específicas del entorno, desarrollar la mente y comprender, identificar y respetar las diferencias culturales, sociales y personales” (...). Ortega (s/f, p.8). En este sentido, no todas las propuestas planteadas aportaron. Los tiempos destinados a percibir aspectos culturales o personales no contaron con tiempos de socialización, de reflexión o puesta en común. Al terminar las actividades las preguntas propuestas se redujeron a “¿Les gustó?”, “¿Pasaron lindo?”.

Utilizando elementos de la investigación artística con la intención de profundizar en la comprensión de las experiencias, se decidió fotografiar algunos escenarios. En este caso los mismos muestran elementos que permitieron estimular al resto. En este caso, la intención del desarrollo de la percepción se observa complementando el texto elaborado por el grupo y la fotografía.

Propósito: Tomamos como disparador una canción del cantautor uruguayo Rubén Rada, que nombra y agradece a un pintor paisano - Pedro Figari - por crear obras de artes plásticas de su tierra y su cultura. Buscamos entonces indagar en la autopercepción y memoria de cada compañera para que defina cuál es su identidad cultural, y pueda compartirla a través de una escultura con sus compañeras.

Nos apoyaremos en los diferentes sentidos, como lo son el auditivo a través del estímulo musical, el visual a través de las obras de Figari y del tacto con un ejercicio de relajación y percepción táctil con diferentes objetos que son iconos de la cultura uruguaya (Elaborado por estudiantes de Lenguajes Expresivos II. 2019).



(Materiales seleccionados por el grupo para abordar a través del tacto elementos de la identidad nacional. Lenguajes Expresivos II.)

El tercer componente analizado en la observación participante se refiere a la creatividad. La misma es definida en el capítulo conceptual por la misma autora, refiere a que es considerada una competencia transversal, si bien no es exclusividad del área artística, propicia infinitas

posibilidades de transformación del entorno. Para esto utiliza la imaginación, un componente fundamental del proceso creativo.

La creatividad juega también un papel fundamental en el desarrollo de la autonomía, la capacidad de reorganizar ideas y de generar significados originales. La creatividad es una habilidad que debe trabajarse de manera permanente, sus frutos se verán a mediano y largo plazo, por lo que el tipo de experiencias que suscitan las artes abre un espacio de acción educativa en el que los alumnos podrán identificar y fortalecer sus capacidades para generar ideas y soluciones originales (Ortega s/f, p.8)

Cuatro de las diez propuestas implicaron de una u otra manera transitar por un itinerario rígido de actividades sin permitir instancias donde los grupos buscaran caminos de resolución de manera creativa. “escucharemos un cuento y luego expresaremos por medio del dibujo”. Se considera que este aspecto está relacionado con la baja incidencia del arte en sus itinerarios previos.

Al analizar las instancias de forma global se percibe que el grado de creatividad en las propuestas es muy diverso. Dos de las actividades no deberían considerarse experiencia artística. Si bien intentaron generar un espacio de sensibilización tapando al resto los ojos, se considera que no es suficiente o no lo fue en el momento.

Es de destacar la búsqueda de procesos creativos en otro de los grupos que realizaron propuestas. En este caso la creatividad estuvo en la elaboración previa a la actividad, la intención del grupo de estudiantes fue de preparar un recurso novedoso, que permitiera al grupo vivenciar nuevas posibilidades de los materiales. Elaboraron pinturas únicamente utilizando para su elaboración alimentos de cocina.



(Elaboración artesanal de pinturas no tóxicas con materiales de cocina. Lenguajes Expresivos II.)

Otra de las propuestas que de su análisis se desprende la intención de desarrollo de la creatividad, fue la elaborada por un grupo que logró sensibilizar al resto a través de la vivencia. La propuesta consistió en una relajación profunda, consciente, prolongada en el tiempo, a su vez permitió a través de la palabra y la experiencia conocer aspectos de la cultura Uruguaya. Su aporte se pensó desde diferentes dimensiones, involucró a los sentidos, la música, la palabra, la experiencia, el encuentro y la experiencia con el mundo interior de cada uno.



(Mádalas. Lenguajes Expresivos II.)



(Luz. Lenguajes Expresivos II.)

Análisis del objetivo específico II

Entrevista en profundidad

El objetivo específico II refiere a profundizar sobre **cómo articulan las estudiantes los conocimientos disciplinares y didácticos en sus trayectos**. En este apartado se observa a través de una entrevista en profundidad.

Tal como se abordó anteriormente, la técnica seleccionada se justifica en la necesidad de escuchar la voz de las estudiantes. La estudiante “informante clave” posee experiencia particular, se consideró que su perspectiva puede profundizar más sobre la percepción del tema que aborda esta investigación. Está enfocada en conocer los trayectos formativos en la carrera, profundizando en las percepciones de una estudiante, con experiencia en la construcción de conocimiento sobre el área de conocimiento.

Las categorías que se plantearon para analizar estuvieron en primer lugar enfocadas en la percepción de la apropiación del conocimiento de forma integral, con los aportes de las tres materias vinculadas a los Lenguajes Expresivos. Se le preguntó en primer término ¿Cómo consideras que se vinculan o se complementan los cursos de lenguajes I, II, y III en la formación para la enseñanza del área?

Esta interrogante responde a la necesidad de observar las configuraciones de arte y conocimiento artístico, enseñanza y experiencia.

En su respuesta expresó que esas vinculaciones se perciben como escasas. “(...) En cuanto al recorrido, así como estudiante dentro del instituto y la experiencia con los Lenguajes Expresivos I, II y III fueron bastante escasas, en realidad (...)”.

Sus palabras cuestionan las estrategias docentes en la carrera

La intención siempre es atravesar el proceso desde un proceso personal y desde lo vivencial y está buenísimo, pero siempre me queda o me quedó como el faltante de un sustento teórico, ¿no? del por qué hago lo que hago, o por qué propongo lo que propongo o por qué vivencio tal o cual experiencia para generar qué (Estudiante clave 2020).

Surge la faltante de la reflexión, de la pregunta, así como el faltante de aporte académico que permita analizar la propuesta. Luego continúa explicando que las propuestas no tienen un “encuadre real”.

O sea podemos caminar por el espacio, podemos intentar pintar, podemos intentar hacer música, está buenísimo desde intentar que el alumno tenga una vivencia del lenguaje expresivo, pero como el ambiente no es apto y el espacio no es propicio el encuadre se pierde, entonces queda como desvanecido en que es una actividad que queda como en nada, o sea bueno hacemos esto un poquito por acá, pero en realidad no hay, no hay como una experiencia que realmente tenga la potencia de una actividad artística que te transforme como sujeto, y que después eso vos puedas multiplicarlo (Estudiante clave 2020).

En su respuesta se observa alguna carencia en significar el aprendizaje o contextualizarlo por parte de los docentes. En este sentido es importante agregar que se refiere a cada semestre individualmente, si se pensara en la complementación entre Lenguajes Expresivos I, II y III la dificultad probablemente sería mayor.

Al integrar la vinculación con la experiencia en su respuesta alude a un “cumplimiento” de las estudiantes en las actividades propuestas por los docentes

Atravesamos nosotros la experiencia como el docente la plantea o como se genera en el grupo, pero después eso queda ahí y yo no sentí que nos dieran herramientas como para ser multiplicadores de eso” (...) la sensación de ir a las clases de Lenguajes Expresivos a hacer cosas, bueno hacemos cosas y está buenísimo, pero ta, ¿Por qué las hacemos? ¿qué trabajo con eso?, ¿qué está bueno? ¿por qué? ¿qué fomenta?” (...) Eso es como lo que para mi faltó, es decir, todo bien con la experiencia artística pero necesitamos saber por qué lo hacemos, que tenga un sentido, yo le encontré carencia de sentido que en mi caso en particular tengo un bagaje anterior entonces yo misma puedo darle un marco teórico a lo que hice o encontrarle un sentido, pero la persona que viene de cero, y que no tiene ni idea, porque no ha tenido contacto, porque no le interesa o porque no es su palo porque puede pasar también que no sea tu rubro, yo qué sé, hay gente que no se siente cómoda con lo artístico de decir: bueno, ah mirá hice esto, qué bueno, ¿por qué? porque sirve para esto, esto y esto, porque potencia esto, esto y otro, porque al niño lo favorece en esto o en aquello, eso es mi parecer.

El análisis requiere para esta investigación profundizar sobre el aprendizaje significativo y contextualizado, el sustento teórico, la interdisciplinariedad y la reflexión como elementos esenciales para un buen proceso educativo. En la Organización de Estados Iberoamericanos se encuentran los aportes de Pimentel, Coutinho y Guimarães (s/f) quienes hacen referencia la necesidad de garantizar prácticas artístico-pedagógicas consistentes, responsables y significativas, ya que la enseñanza del área es una tarea compleja, que necesita acciones y emociones, ya que, en ella, además de trabajar conocimientos específicos, se viven procesos de cada sujeto, como la sensibilidad, la emoción, la identidad y el pensamiento.

En segundo lugar, se le consulta a la entrevistada sobre las propuestas de enseñanza del área. ¿A la hora de planificar de dónde consideras que surgen los aportes? ¿Consideras que existe algún aporte con mayor peso que otro? La respuesta comienza con una explicación sobre los marcos referenciales utilizados por las estudiantes a la hora de planificar. Nombra el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, el Marco Curricular para la Atención y Cuidado del M.E.C 2015. Denota un conocimiento de los contenidos y competencias que abordan los documentos y explica que son referencia a la hora de pensar la enseñanza. Luego se refiere a los docentes y la posibilidad de encuadrar la enseñanza del área.

Expresa

“(…) no hay -lamentablemente- desde el profesor de didáctica un encuadre frente a ese tipo de disciplinas” (…) querés trabajar en modelado bueno arma tu planificación, fundamentala con el programa... el programa tiene una fundamentación para el área de conocimiento artístico que está bastante completa, y como que nunca salís de ahí y al no tener otra teoría u otros autores que puedan fundamentar eso (...)

En cuanto a la posibilidad de contar con las maestras referentes que orienten las prácticas expresa

(...) de repente te encontrás con una maestra que le gusta el área y que le mete fuerza y que te da un montón de aportes, de repente la profesora de práctica que tenés está como también recomprometida o le interesa o lo encuentra atractivo para fomentar otras cosas y te propone y te hace otras sugerencias pero por lo general cada vez que se planifica o que se intenta armar una actividad o una secuencia, un proyecto, lo que sea, que tiene que ver con el conocimiento artístico termina siendo como una cosa muy lavada (...)

Sus palabras expresan, al entender de esta investigación una sensación de soledad a la hora de pensar las estrategias dentro del proceso. Esta situación de incertidumbre debilitaría la motivación.

Para profundizar sobre este aspecto se indaga en la entrevista si ella considera que el trabajo interdisciplinar entre los Lenguajes Expresivos y las Didáctica Práctica de segundo y tercero se ve reflejado en el proceso. Su respuesta es “No siento que vaya de la mano lo que se trabaja en los Lenguajes Expresivos dentro de la carrera con el enfoque que se da desde las Didácticas, no hay ahí un hilo conductor”. Surge nuevamente el tema de la coordinación y el trabajo interdisciplinar como factor que debilita el proceso.

En tercer lugar, pensando en el proceso formativo global en la carrera ¿Qué otros aspectos consideras importante reflexionar? Ella expresa que existe un “debate eterno” sobre el abordaje del maestro o del tallerista para enseñar el área. Frente a esto expresa que para que los maestros puedan ser quienes enseñen, la formación debe ser potente. “(...) el abordaje siempre es escaso entonces vuelvo a lo que te dije en la primera pregunta, como el abordaje que se hace desde el instituto es lavado, la formación con la que salimos es lavada, o sea es poca”.

Su crítica a los procesos es contundente, su percepción demuestra que existen muchos aspectos en los que se necesita profundizar.

Al culminar la entrevista se produce un diálogo en el que expresa

Primero que es educación artística tiene que quedar bien claro, es educación en arte, y después no es el área del conocimiento artístico algo que viene a rellenar el espacio muerto del aula, eso no puede pasar, no es hago una plástica el viernes de tarde porque planifiqué hasta las tres y después del recreo no sé qué hacer, hay que sacar el chip de eso que el maestro lo tiene recontra incorporado, eso no puede pasar y la gente que se está formando en realidad tiene que formarse dándole a esa área un valor en sí que lo tiene, que existe, que es real, que es tal, o sea hay autores que si uno los leyera en el recorrido de formación, se daría cuenta que es re-importante en el momento en que vos pones la hoja adelante del chiquilín, o que haces una propuesta corporal X, o que los ayudas o los invitas a inventar un cuento, a construir un personaje; no sé, creo que el valor real de la educación artística no está en la formación, entonces al egresar, egresas sin tenerlo claro y entonces te da lo mismo, termina siendo siempre una plástica, yo me re-enojo cuando dicen, “no bueno, ta, pero hacemos una plástica”, ¿para qué haces la plástica? ¿por qué vas a hacer la plástica? el niño no quiere ilustrar el cuento, es mentira, no le importa, o sea eso es lo que siento yo, no sé si se entiende.

Sus palabras denotan que existen problemas antiguos y problemas nuevos, dificultades de conceptualización del área dentro del sistema educativo en general y dificultades que requieren ser atendidas en esta novel carrera de formación. La Educación Artística como área de conocimiento dentro del sistema educativo ha sido devaluada históricamente en la educación y esto de alguna manera parece perpetuarse.

Análisis del objetivo específico II

Cuestionario Escrito

Los cuestionarios elaborados en este caso tuvieron la intención de observar cómo van construyendo sus concepciones sobre la enseñanza del área a lo largo de la carrera las estudiantes. Con la intención de comparar posibles cambios entre estudiantes que comienzan la carrera y otras que están culminando la misma se realizó el cuestionario de forma comparativa. Esta estrategia permitió escuchar la voz de las estudiantes en sus perspectivas y procesos. La intención fue comparar preguntas entre el Grupo 1 y el Grupo 4, saber si incorporando el término “educación artística” generaba expresiones más elaboradas que denotaran construcciones. Además, permitió arribar con mayor precisión a ciertas conclusiones.

Se les preguntó en primer lugar a las estudiantes de primer año (G.1. p.1)

¿Cómo definirías el arte?

Y a las estudiantes de cuarto (G.4. P.1)

¿Qué es para ti la educación artística?

Frente a la pregunta en los grupos de primer año (Grupo 1) los resultados fueron ordenados de la siguiente manera. Un primer subgrupo (G.1. p.1.a) quienes no pudieron elaborar un concepto propio sobre el arte dejando la pregunta sin contestar. Este grupo significa un 8 %.

Un segundo subgrupo (G1. p.1.b) quienes en sus respuestas vincularon al arte con una “forma de expresión”, incluyendo en ella significados como mundo interior, emoción, deseos, necesidad, sentimientos o haciendo referencia a disciplinas artísticas (teatro, artes visuales y

música). Algunas de las contestaciones fueron “Como una capacidad de expresarnos a través del cuerpo”, “El arte es una manera de recrear mediante dibujos, pintura o cualquier otra técnica emociones y sentimientos”, “Una manera de expresarnos, pero dentro de ella hay muchas formas”, “Arte es una forma de expresión que pone en juego toda la expresividad del ser humano”. Este grupo considera el aporte subjetivo del arte, pero ha obviado el componente comunicativo y cultural del arte. En este subgrupo se observan el 63 % de las estudiantes. Teniendo en cuenta el alto porcentaje de respuestas integradas en esta categoría, cabe preguntarse si las estudiantes de este grupo reconocen el arte desde su dimensión cultural tal como lo plantean los paradigmas del SXXI.

En tercer lugar, (G1. p.1 c) se encuentran quienes fueron más allá de la vinculación del arte como forma de expresión y en sus respuestas agregan que el arte es una forma también de comunicación. La implicancia “del otro” en sus respuestas mostraron que consideran el arte como forma de expresión y comunicación. Es decir, agregan el aporte intersubjetivo y/o comunicacional. No obstante, se observaron pocas respuestas que refieran a la posibilidad de acceso a la cultura. Fueron el 27% de las estudiantes. Entre ellas se encuentran “El arte es una forma de expresión y comunicación la cual llevamos adelante de diferentes formas como puede ser la música”, “El arte es una forma de expresión en la cual uno se puede comunicar”.

En un cuarto subgrupo se encuentran quienes amplían con información relevante sobre el término arte. Quienes amplían, explican o definen desde sus experiencias el término arte son únicamente el 2% de las estudiantes. (G.1. p.1 d). “Es una forma de transmitir vivencias, cultura, lenguaje y humanidad”. “Las manifestaciones o disciplinas artísticas nos hacen pertenecer a determinada cultura y poder transmitirla a los demás. El arte nos hace libres y creativos”

Si bien la profundidad en las contestaciones ofrecidas fue diversa, se observó que las aproximaciones construidas teóricamente responden en su mayoría a procesos internos de los sujetos, pero desconocen el valor del área para la cultura. La dimensión cultural del arte (elemento sustancial) de los paradigmas actuales sobre el área fue poco nombrado por las estudiantes de cuarto año. Esta observación que surge del cuestionario escrito se vincula desde el trabajo con la escasez de aportes teóricos trabajados en los Lenguajes Expresivos I, II y III mencionados en la entrevista en profundidad.

Además, con la misma intención de complementar sus reflexiones se les preguntó

¿Qué aportes educativos consideras que se pueden lograr trabajando esta área de conocimiento en la infancia? (G.1. p.5)

Para el análisis de la pregunta se muestran las propias expresiones de las estudiantes. Esta decisión es considerada una necesidad, ya que teniendo en cuenta la diversidad de respuestas, sería poco serio graficar los resultados de la última. Es decir, además de perder validez, se perdería la posibilidad de saber las conceptualizaciones o aportes de las estudiantes.

El cuestionario tuvo la intención de permitir que las estudiantes expresen aproximaciones teóricas, reflexiones o percepciones sobre la importancia de la educación artística en la primera infancia. Es importante aclarar que al momento de la entrevista ya estaban cursando Lenguajes Expresivos II. De esta forma el trabajo asegura que las mismas han cursado Lenguajes Expresivos I y por tanto, las estudiantes entrevistadas tenían ya casi un año lectivo de formación.

El análisis de las respuestas requiere integrar la diversidad de conceptos que las mismas manejaron, en ellas se describen algunos aportes, en cuanto al sujeto y su mundo interno. Expresaron “promueve el disfrute y la experiencia”, “desarrolla la imaginación”, “posibilita de exteriorizar sentimientos y emociones”, “actúa sobre la confianza, la autoestima y la autonomía”, “es una forma de expresión de sensaciones y sentimientos” y “permita reflexionar”. A su vez, respecto al aprendizaje las estudiantes expresan que “promueve el desarrollo cognitivo” “promueve la integración”, “el conocimiento del otro”, “desarrolla la motricidad fina”, “despierta la creatividad”. En algunos casos responden sobre la posibilidad de abordar el arte con la intención de integrar y/o profundizar otras disciplinas curriculares.

Por otra parte, en relación con lo social expresaron que, “permite emancipar”, “establece contactos de tiempo y espacio”, “acerca a la cultura”, permite nuevas formas de ver el mundo”, “promueve el trabajo en equipo”, posibilita la inclusión”. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, esta investigación considera que las estudiantes se aproximan al término teóricamente de formas diversas, pero en su mayoría dentro de conceptualizaciones y paradigmas actuales. Algunas de ellas toman en cuenta en sus respuestas autores como Abad, Pimentel, Coutinho y Guimarães quienes abordan el tema desde nuevos paradigmas. Esto

demuestra que algunos discursos están acordes a los aportes académicos e investigaciones actuales.

En relación con sus prácticas cabe preguntarse ¿Qué grado de vinculación realizan entre la teoría y la práctica? Si se vinculan las respuestas orientadas a sus experiencias en sus trayectos de vida, pareciera haber un desfasaje entre experiencia y discurso. Se considera una necesidad investigar cuáles son las prácticas que proponen, la intencionalidad en la enseñanza y el marco de referencia que las fundamentan o justifican. Esta interrogante no pudo ser abordada por esta investigación debido al aislamiento social voluntario en el que se encuentra el país a causa de la pandemia Covid 19.

Por otro lado, con la intención de profundizar en los procesos formativos se les pregunta a las estudiantes de cuarto año (G.4. P.1)

¿Qué es para ti la educación artística?

Las respuestas recibidas son difíciles de cuantificar y por esta razón se ha decidido transcribir algunas que reflejan al conjunto de respuestas. “Un área en la cual se estimula al estudiante la observación aguda hacia las expresiones artísticas diversas, el contexto en el cual se creó una obra, conocer al artista y su obra. También fomenta en los alumnos la expresión corporal, vocal y literaria”. “Abarca todo lo relacionado con la expresión ya sea corporal, musical etc y que involucra a las emociones, sentidos”. “Involucra disciplinas que se relacionan con las artes”. “La educación es todo lo que se enfoca en los diferentes lenguajes, que toman al ser humano como un todo” “Una actividad...” “Es aquella que enseña el arte de nuestro país y es una forma (educación inicial) de expresión” “Una modalidad, una vía al aprendizaje no un área aparte” “Es donde se puede observar la creatividad y expresión al máximo, por más que muchas veces las actividades sean más dirigidas”. “Para mí es una pedagogía que enseña a través del arte. Se denomina así para las distintas modalidades de enseñanza”.

Analizar estas respuestas implica cuestionarse sobre los conocimientos adquiridos en las cursadas. Es importante pensar las respuestas considerando que las estudiantes están a meses de recibir su título. Esto implica que han cursado Lenguajes Expresivos I y II, Didáctica - Práctica de segundo y tercer año y están culminando la Didáctica – Práctica de cuarto año.

En sus respuestas no se observa consenso, tampoco un marco teórico que sustente sus aportes. Parece no quedar claro si es una actividad, forma, pedagogía, modalidad o disciplina. Este trabajo considera importante reflexionar sobre la confusión que muestran las estudiantes. Si se vincula la respuesta que dan las estudiantes de primer año en cuanto a ¿Cómo definirías el arte? y se contrasta con esta pregunta en cuarto año, pareciera que han olvidado aportes pasados.

Como se planteó en la introducción de este trabajo, los abordajes curriculares no han sido modificados sustancialmente en los cambios del Marco Curricular. Cabe preguntarse ¿Qué ha pasado en sus procesos formativos?, ¿La confusión implica solo aspectos teóricos?, ¿Las estrategias observadas en sus prácticas aportan a la confusión?, ¿Sus construcciones son insuficientes o no logran expresarlas con claridad?

Análisis de Objetivo Específico II

Cuestionario Google

Desde lo metodológico se pensó profundizar el cuestionario inicial para complementar la información recibida en 2019. Debido a la situación actual provocada por el ingreso al país del Covid19 se utilizó el formulario de Google. En el mismo se les preguntó a estudiantes de tercer y cuarto año (Grupo 5) ¿Recuerdas aportes de autores leídos en los Lenguajes Expresivos y / o Didáctica referidos a la didáctica del conocimiento artístico en la primera infancia? 150 respuestas se obtuvieron por parte de las de estudiantes, entre las respuestas se observa que un subgrupo no recuerda autores, otro grupo muy pocos o algunos, un siguiente grupo nombra algunos “Origlio Fabrizio”, “Winnicott”, “Gabriela Augustowsky”, “Ivaldi”, “Sarlé”, “Read”, “Stokoe”, “Hebert Read”, “Laura Pitluk”, “Vygotsky”, “Patricia Berdichevsky”, “Lowenfeld”.

Expresan haber leído gran diversidad de materiales académicos de autores con diferentes enfoques, teorías y aportes. Estas repuestas que implican a la profundización de saber, discrepan con lo planteado en la entrevista en profundidad donde manifiestan que no se abordó el área desde lo teórico. Son pocas las estudiantes encuestadas que no nombran autores en sus respuestas, esto implica que en muchos casos los docentes de Lenguajes Expresivos además de la experiencia como vínculo para el aprendizaje han abordado el tema desde lo teórico.

Con el objetivo de profundizar sobre como articulan las estudiantes los conocimientos disciplinares y didácticos en el trayecto formativo se planificó al comienzo del trabajo de campo el análisis de las planificaciones de las estudiantes de cuarto año. El escenario nacional del 2020 implicó la necesidad de aislamiento voluntario para detener la pandemia, el gobierno nacional suspendió las clases presenciales de todos los niveles educativos. Esta situación llevó a que las estudiantes no estén realizando las prácticas en instituciones. Por lo tanto, no planifiquen situaciones de enseñanza. Al no contar con estos registros, la investigación ha elaborado otras estrategias para profundizar sobre como articulan las estudiantes los conocimientos disciplinares y didácticos en el trayecto formativo.

Los cambios de estrategia refieren a la incorporación del ya mencionado formulario Google. En él las estudiantes de tercer y cuarto (grupo 5) respondieron

¿Por quiénes te sientes orientada a la hora de planificar situaciones de enseñanza?

El cuestionario otorgaba la posibilidad de incluir más de una respuesta, las estudiantes participantes fueron 150, entre ellas se encontraban estudiantes de segundo y tercer y cuarto año. Las opciones desde el formulario no estaban determinadas, pero sugerían 1) Por las maestras de prácticas, 2) Por materiales teóricos, 3) Por los docentes de Didáctica 4) Por los docentes de Lenguajes Expresivos.

Del análisis de los porcentajes se observó 1) Por las maestras de prácticas 49%. 2) Por materiales teóricos 47%. 3) Por los docentes de Didáctica 65%. 4) Por los docentes de Lenguajes Expresivos 35%. Otras opciones expresadas sin llegar al 1% fueron “por mi experiencia laboral”, “Compañeros avanzados”, “compañeras de trabajo”

Además, las estudiantes tenían la posibilidad de expresar otros aportes que implicaran orientación a la hora de articular saberes. Entre éstas últimas las estudiantes agregaron nuevas opciones. Aportes de materias como “Juego, enseñanza y aprendizaje”, demostrando integración interdisciplinar, “colaboración de Maestro en Primera infancia más avanzado”, lo cual demuestra aprendizaje colaborativo, “experiencia laboral” lo que implica reflexión sobre la experiencia. Este aspecto es considerado importante ya que muestra la complejidad del acto educativo, la diversidad de factores que implica y las diversas formas de construir conocimiento.

Análisis del objetivo específico II

Etnografía visual

Las fotografías muestran trabajos de los niños frente a propuestas artísticas. Las mismas sirvieron para observar la existencia o no de diversidad en las producciones de los niños en las propuestas de las estudiantes. Es decir, observar si los niños se expresan en forma creativa y autónoma o si las actividades fueron dirigidas de tal forma que los productos se asemejan mucho entre sí. En otras palabras, la técnica buscaba respuestas a la siguiente pregunta: ¿Los productos realizados por los niños y las niñas en las propuestas son significativamente diferentes reflejando diversidad de resolución?

Para el análisis se tomaron fotografías que reflejan propuestas con nivel 2, 3, 4, y 5 años, las mismas estaban enmarcadas en las artes visuales. En su análisis no se toma en cuenta el contexto de enseñanza, los contenidos trabajados ni los propósitos docentes. Únicamente aborda el producto realizado por los niños.

El análisis profundiza en dos fotografías debido a que las mismas son reflejo de dos grandes grupos de imágenes bien diferenciadas entre sí.





En uno de los grupos fotográficos se observa escasa participación de los niños, la figura del “pato” está realizada por adultos, con un dibujo muy estereotipado del animal. Además, el papel de diario que los niños deben pegar a su alrededor también parece ser cortado todos de igual medida por los adultos, esto no implica una experiencia estética para los niños. Por otro lado, el trabajo de cada uno parece ser más una intervención motriz que intenta desarrollar la motricidad fina y no una experiencia artística.

La segunda fotografía seleccionada recrea una obra de Vasili Kandinsky llamada “Rojo intenso”. En ella se observa un abordaje integral, el mismo parece preocuparse por el proceso de construcción grupal. Seguramente debió realizarse en varias etapas para el secado del material, combinó al igual que en el anterior, texturas, pero en este caso existía una variedad que requería selección.

Análisis del objetivo III

Cuestionario escrito

En este caso, se realizó el cuestionario escrito con la intención de observar la confianza pedagógica y didáctica que expresan las estudiantes al planificar situaciones de enseñanza.

El total de respuestas es inferior al de 1° año, esto se debe a la cantidad de estudiantes que cursan cada período de la carrera. Las preguntas que se hicieron están vinculadas con la enseñanza del área.

¿Consideras que el tiempo previsto para abordar el área de conocimiento artístico en la carrera es suficiente? (G.4 p. 2).

La pregunta aporta información sobre la percepción de las estudiantes en cuanto a los tiempos de formación para el área. Las respuestas se pudieron cuantificar, se organizaron según las respuestas.

Un grupo (G.4 p. 2 a) considera que no es suficiente el tiempo formativo. Este grupo integra el 81% de las estudiantes. Este dato es significativo, las estudiantes que prontamente se reciben consideran que el tiempo pedagógico destinado al área no es suficiente. Sin embargo, al analizar la carga horaria destinada en el plan de estudios, observa que Lenguajes Expresivos I corresponde a una asignatura semestral de cuatro créditos, lo mismo ocurre con Lenguajes Expresivos II y III. Además, estas asignaturas que abordan la especificidad del área se potencian según los documentos oficiales con las disciplinas Didáctica–Práctica.

Un segundo grupo (G.4 p. 2 b) considera que es suficiente, pero debería ser más, las respuestas en este grupo fueron un 13%. Las restantes respuestas consideran oportuno el tiempo destinado al área en la carrera, este grupo 6%. (G.4 p. 2c). El factor tiempo pedagógico parece ser para las estudiantes un aspecto determinante.

¿Te sientes segura a la hora de pensar secuencias de enseñanza artista para la infancia?

Esta interrogante (G.4 p.3) se clasificó entre las respuestas de las estudiantes que no se sienten seguras a la hora de planificar. Son el 47% de las estudiantes. (G.4 p.3 a). Ellas expresan “Definitivamente no, no me siento segura y no sé cómo plantearlas”. “No me siento segura, pero busco material en el cual apoyarme e intento contemplar el interés del al realizar las propuestas de esta clase”.

Otro subgrupo lo integran las estudiantes que no están seguras, pero expresan buscar alternativas para abordar el área. En este subgrupo se encuentran el 33% de las respuestas. (G.4 p.3 b). “No muy segura, pero lo he realizado” “No al 100% ya que mucho de lo teórico no lo tengo muy adquirido, sin embargo, es un área que me gusta trabajar por lo que intento experimentar al máximo junto a ellos”

Y el último subgrupo (G.4 p.3 c) con las respuestas de las estudiantes que se sienten seguras. Ellas corresponden al 30%. “Si porque he realizado experiencias fuera del instituto” Este dato es considerado un poco más alentador.

Al parecer las estudiantes confían en una educación permanente, consideran importante buscar marcos teóricos que fundamenten sus prácticas. Estos datos pueden ser relacionados con los estudios expuestos en los antecedentes encontrados por este trabajo. “La condición docente”. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay realizada por Emilio Tenti Fanfani quien estudia la confianza que muestran los docentes recibidos sobre su propia formación académica, su trabajo muestra que en Uruguay el 93,4 % de los docentes tiene mucha confianza sobre la formación recibida.

¿Qué dificultades encuentras al planificar secuencias de educación artística? (G.4 p.3). La diversidad de respuestas, los diferentes aspectos que expresan y las preocupaciones de las estudiantes no permiten cuantificar estos resultados. Como en la pregunta 5 del cuestionario a las estudiantes de primer año se considera importante mostrar la voz de ellas.

Análisis del objetivo III

Cuestionario escrito

A través del cuestionario escrito en 2019 se les consultó a las estudiantes de cuarto año:

¿Te sientes segura a la hora de pensar secuencias de enseñanza artista para la infancia?

Las respuestas no se cuantificaron por la variedad de estas. No obstante, sus respuestas expresan aspectos importantes. Algunas estudiantes relacionan la falta de confianza con el escaso tiempo de los Lenguajes Expresivos en la carrera.

Otras estudiantes relacionan las dificultades con los contenidos propuestos en los Marcos Curriculares del MEC. Sus planteos expresan que “son pocos y vagos”, “Los contenidos son difíciles de integrar con otras áreas”, “Tomar los contenidos desde otras áreas y disciplinas”

En otros casos las estudiantes relacionan la confianza con el abordaje teórico, expresan “la poca o casi nula base teórica que tengo”, “Cómo abordarlo desde su disciplina y fundamentarlo teóricamente” en este sentido agregan “Otra dificultad son los espacios destinados en lo público para que los educadores desarrollen su expresión”, “La falta de conocimiento y experiencia”

Surge además la vinculación con la evaluación, “Una de las dificultades que nos pasa es pensar en la evaluación que el sistema y los docentes aplican en su formación”.

Otras estudiantes plantean la poca libertad de que les otorgan los docentes de Didáctica Práctica a la hora de planificar las actividades “Los docentes pautan las actividades y no podemos hacer lo que deseamos”, “Los docentes presentan la dificultad”.

Al analizar sus respuestas no se observa un problema común, pareciera que ellas perciben dificultades, pero no existe una que se repita en forma exclusiva. Esta situación deja muchas interrogantes e implica continuar profundizando en otras investigaciones.

Análisis del objetivo III

Formulario de google

En el primer semestre del 2020 se retoma esta necesidad de observar sobre la confianza pedagógica didáctica que expresan las estudiantes al planificar situaciones de enseñanza. Debido a situación sanitaria que atraviesa Uruguay se utiliza el formulario google elaborado por este trabajo y respondido por 150 estudiantes perteneciente al Grupo 5.

En el mismo se pregunta nuevamente a las estudiantes de tercero y cuarto año: ¿Te sientes segura a la hora de pensar secuencias de enseñanza artista para la infancia?

El 26 % de las estudiantes respondieron que sí. 19% que no. Y el resto expresó que le faltaría formación o que la misma es escasa.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación comenzó con la intención de profundizar la mirada en una Carrera de Formación novel, con especificidad en una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano. El proceso llegó a las primeras conclusiones, para esto propone retomar algunos aspectos planteados en el capítulo de análisis y relacionarlos con los objetivos propuestos.

La formación para la enseñanza del área de conocimiento artístico es una tarea compleja, ya que relaciona el saber con la emoción. Es necesario construir conocimientos disciplinares específicos y a la vez, movilizarse, conectarse con el interior y vincularse con el exterior. Para ello las propuestas prácticas en las instancias de formación deben ser vivenciales, basadas en la experiencia, significativas y motivadoras, deben promover el desarrollo de la sensibilidad estética, el desarrollo de la percepción y la vez deben generar una reflexión didáctica y pedagógica.

Vincular lo antes dicho con el primer objetivo de observar la incidencia de los itinerarios personales con respecto a las experiencias artísticas implica concluir en primer lugar que la carrera no debe asumir previamente que la experiencia artística es parte de los itinerarios de las estudiantes. La base donde construir los Lenguajes Expresivos no está definida previamente, no es común a todas las estudiantes y no anticipa experiencias previas con respecto a la experiencia artística.

Al considerar que estas experiencias previas inciden a la hora de construir estrategias de enseñanza y que las mismas son parte esencial del proceso de enseñanza, estas deben ser observadas por los docentes para su profundización en el proceso. La carrera no debería dar como un hecho que las estudiantes han participado previamente de experiencias artísticas en su trayecto personal, social o comunitario.

Se observó que los espacios expresivos propuestos mostraron la motivación por participar. No obstante, las propuestas no siempre trajeron implícitas experiencias sensibles, creativas y esto, podría estar relacionado con que no siempre se comprende cual es el valor del arte para la

sociedad. El vínculo de éste con la cultura pareciera que debe ser profundizado. Este trabajo considera necesario incluir en el proceso formativo las visitas a espacios o eventos culturales y artístico donde las prácticas y las vivencias permitan a las estudiantes tomar contacto con el arte.

Este aspecto sustancial permitió reflexionar sobre los sistemas de enseñanza. Los mismos no han sido lo suficiente potentes para potenciar el área de conocimiento en los trayectos escolares de las estudiantes. Escuchar la voz de ellas implicó comprender que sus propios procesos formativos no siempre garantizan experiencias artísticas previas. Los componentes sensibilidad, percepción y creatividad se construyen a través de las experiencias por lo tanto es esencial continuar desarrollando estrategias que potencien nuevas formas de conocer el mundo a través de las artes.

A su vez, la investigación mostró que las estudiantes disfrutan cuando participan de esos espacios curriculares, los consideran necesarios y muchas estudiantes pueden proponer experiencias con un abordaje artístico que permita sensibilizar, emocionar y movilizar al resto proponiendo espacios creativos. Este gusto y motivación por el área debe relacionarse teóricamente con el valor que tiene para el ser humano y la sociedad en su conjunto, es decir profundizar el abordaje teórico y relacionarlo con la forma de conocer el mundo de la primera infancia. A su vez, debe integrar la reflexión y la vinculación con aspectos sociológicos, históricos y filosóficos que permitan una comprensión del área con el desarrollo humano contemporáneo.

Con respecto al vínculo de las artes con la cultura se observó la existencia de cierta dificultad por parte las estudiantes para establecer esta relación. Frente a la pregunta ¿Cómo definirías el arte?

Quienes ampliaron, explicaron o definieron desde sus experiencias el término arte son únicamente el 2% de las estudiantes. Algunas de las expresiones decían: “Es una forma de transmitir vivencias, cultura, lenguaje y humanidad”. “Las manifestaciones o disciplinas artísticas nos hacen pertenecer a determinada cultura y poder transmitirla a los demás. El arte nos hace libres y creativos”. Es importante destacar que el resto logró conceptualizar el término, en su mayoría lo vincularon como una forma de expresión y algunas estudiantes

agregaron el valor de la comunicación en el acto expresivo. Es un desafío entonces para la formación, incluir el vínculo del arte con la cultura, lo cotidiano y la identidad.

En relación con el segundo objetivo referente a la articulación necesaria, la entrevista en profundidad mostró la necesidad profundizar sobre el aprendizaje significativo y contextualizado, la importancia del sustento teórico, la interdisciplinariedad y la reflexión como elementos esenciales para un buen proceso educativo. La investigación y reflexión por parte de las estudiantes sobre diferentes obras de arte, los contenidos educativos propuestos en los Marcos Curriculares, las estrategias docentes etc. deben ser parte esencial del proceso. La entrevista en profundidad evidencia la necesidad de vinculación de la experiencia con el proceso de enseñar.

Otra conclusión que esta investigación arribó es la necesidad de coordinación docente entre los profesores de Lenguajes Expresivos I, II, III y las materias como Didáctica – Práctica de segundo y tercero de la carrera. Las disciplinas abordadas en forma compartimentada no favorecen una visión integral, tampoco una reflexión holística del arte como componente esencial de la cultura. Aquí surge un componente que no es tomado por esta investigación, pero de alguna manera incide. Se refiere a la interdisciplinariedad y la necesaria sala docente como espacio para pensar estrategias de enseñanza y discutir sobre diversas formas de abordar el área.

Al preguntarles a las estudiantes ¿Por quiénes te sientes orientada a la hora de planificar situaciones de enseñanza? Las respuestas muestran gran diversidad, este trabajo considera positivo este aspecto. Las estudiantes se sienten apoyadas por docentes de Didáctica Práctica, Maestras referentes de aula, docentes de Lenguajes Expresivos entre otros. No obstante, al respecto queda una duda importante ¿En qué paradigmas se basan los referentes recién mencionados?

En el marco conceptual de esta investigación se abordó la diversidad de tendencias educativas para el abordaje artístico de las últimas décadas. En primer lugar, el término abarca aspectos políticos, filosóficos, sociales y culturales. Además, las diferentes concepciones sobre educación artística implican el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, psicomotoras, sociales etc, diversas formas de hacer, sentir, otorgar significados, explorar y comunicar. A lo

largo de las décadas también existieron variaciones sustanciales en el rol del educador en el proceso creativo.

A su vez, se observaron variaciones en las concepciones educativas y por tanto en las formas de abordar el arte. Entre ellas se encuentran la tendencia cognitiva, la tendencia expresiva y las tendencias posmodernas. Probablemente si no existe una reflexión docente de este aspecto, cada referente de las prácticas, intentando dar lo mejor, oriente a las estudiantes bajo diversas concepciones, dificultando la toma de postura y encuadre de las estudiantes en formación.

Esta reflexión se realizó teniendo en cuenta el análisis de la etnografía visual, ya que los resultados en los productos artísticos de los niños en las prácticas son muy diversos. Se puede inferir que las estrategias en sus prácticas implican conceptualizaciones no solo de las estudiantes que están en proceso de formación sino de todos los docentes y maestros que interactúan con ellas a la hora de decidir qué estrategia utilizar.

El tercer objetivo profundizó sobre la confianza pedagógica didáctica que sienten las estudiantes de cuarto año a la hora de planificar en el área artística. Este aspecto se investigó con dos técnicas complementarias: el cuestionario escrito a estudiantes de cuarto año en 2019 y el formulario de Google en 2020. Las dos técnicas mostraron que entre el 26 y 30 % de las estudiantes se siente con confianza. Si bien no parece un porcentaje muy amplio, es de destacar que muchas estudiantes consideran que su formación va a continuar luego de recibir el título. Esta formación permanente a la que aspiran implica en palabras de ellas, una búsqueda de sustentos teóricos, diálogos con otros profesionales y sobre todo motivación para profesionalizarse.

Dentro de las conclusiones se considera importante retomar las reflexiones de Davini , ya que la complejidad de educar en la Primera Infancia implica configuraciones didácticas particulares. La autora plantea la necesidad de un dominio del conocimiento, la habilidad o experiencia que se desea transmitir y a su vez, “la necesidad de pensar para qué enseñarlo, ¿cómo enseñarlo y tomar decisiones” (2015, p. 47).

Desde esta perspectiva se debe considerar el concepto de “transmisión significativa”. Luego del análisis se considera que esta postura debe implicar una evaluación diagnóstica del grupo

de estudiantes, se considera necesario conocer sus experiencias previas en cuanto al arte, esto permitirá crear nexos potentes entre la experiencia y las estrategias de enseñanza.

A la vez, en la misma línea de pensamiento se integra el “diálogo reflexivo”, complejizar la experiencia con preguntas que problematicen el acto de enseñanza, tal vez sea interesante integrar aspectos sociológicos, filosóficos, históricos que permitan dialogar profundamente sobre el papel del arte en la sociedad y en cada sujeto.

Otro componente que esta investigación toma en sus conclusiones es la necesidad de integrar al proceso el “conflicto conceptual”. Reflexionar sobre los conceptos, las posturas y las tendencias que predominan en las diferentes estrategias puede permitir avanzar hacia nuevas concepciones.

Como conclusión genérica se observó dos grandes dificultades. Una de ellas fue que la carrera no puede partir del supuesto de que todas las estudiantes poseen al entrar a la formación experiencias potentes relacionadas con el arte y por tanto la sensibilidad, percepción y creatividad será un proceso que se debe continuar trabajando a lo largo de la cursada. En seguro lugar, existe una dificultad por parte de las estudiantes para vincular las experiencias artísticas que se proponen en los Lenguajes Expresivos y las situaciones de enseñanza que ellas proponen en el aula para la infancia. Pareciera que esta transposición didáctica requiere ser abordada con profundidad. La reflexión constante, los saberes específicos y las estrategias propuestas deben ser analizados en instancias grupales para que las mismas sean la base del aprendizaje.

Además de las conclusiones relacionadas con los objetivos planteados, en este trabajo se observaron algunos emergentes. Aparecen aspectos que no estaban pensados y pueden servir como nuevas interrogantes. Una de ellas es la sensación de soledad expresada por algunas estudiantes a la hora de pensar la enseñanza. Se considera interesante indagar este aspecto ya que son muchos los referentes educativos que inciden en las construcciones de las estudiantes. Otro es, tal vez algo opuesto o dicotómico con el emergente anterior y se refiere al grupo de estudiantes que se basa en la educación permanente para resolver dificultades sobre las formas de enseñar. El 30 % de las estudiantes que expresa que su formación continuará luego de obtener el título y que profundizará teóricamente sobre el tema no considera un problema tener esas dudas sobre el acto de enseñar el área de conocimiento artístico.

Este trabajo consideró que ese porcentaje puede ser mayor, ya que no se abordó como tema específico de investigación y por lo tanto muchas estudiantes pueden no haberlo expresado. Pensando en la transformación educativa y la necesaria creatividad que se requiere se considera que podría ser un excelente punto de partida.

Uruguay cuenta desde el 2017 con una carrera con especificidad en la Primera Infancia, este hecho genera un gran desafío para quienes consideran la importancia educativa en esta etapa en la vida de las personas. Alienta a profundizar sobre los procesos, alienta a construir conocimiento, compartir saberes e investigar. Pero sobre todo invita a comprender que la motivación de las estudiantes por formarse para enseñar a la primera infancia es el mayor pilar que se debe cuidar. Valorar la voz en los procesos conlleva a valorar también la experiencia del ser. Y ella es la que nos humaniza y le da significado a la educación. Está en el sistema educativo darles garantías y confianza para que este proceso sea potente y ellas se perciban como docentes capaces de lograr un impacto en la infancia y la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Augustouky Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

- Dáncona (1996) *Metodología cuantitativa, Estrategias y técnicas de la investigación social*. Cea Síntesis sociológica

- Davini María Cristina. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires Argentina Paidós.

- Esner Elliot. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid. España. Paidós.

- Jiménez Lucina, Aguirre Imanol, Pimentel lucía. (s/f) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos. Editorial Santillana.

- La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Coordinadores: Jesús Palacios. Elsa Castañeda. (s/f) Organización de Estados Iberoamericanos. Editorial Santillana.

- Peralta,Victoria.(2017). *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Santa Fe: Homosapiens.

- Redon Pantoja Silvia, Angulo Rasco José. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina

- Sarle Patricia, Ivaldi Elizabeth, Hernández Laura. Coordinadoras. (2014). *Arte, Educación y Primera Infancia: sentidos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos. Editorial Santillana.

WEBGRAFÍA

- Aguirre Imanol. (2015) “Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia”, Hacia un Movimiento Pedagógico nacional Docencia. Año XX. N°57 Santiago de Chile, Chile. Disponible en: https://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_57.pdf

- Baráibar Analí, Fernández Martha (2020). *Estudio de caso sobre la implementación del Plan de Maestro en Primera Infancia: recorridos académicos de los estudiantes, y gestión de prácticas educativas de los profesores*. Proyecto: FSED_3_2018_1_150954 Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga – 2019. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/884/Baraibar%2cA.Estudio%20de%20caso.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Bauman, Zygmunt: *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002 Disponible en: <https://yorchdocencia.files.wordpress.com/2015/04/bauman-zygmunt-modernidad-lc3adquida.pdf>

- Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos “Escola Superior de Educação” de Beja (2008) Portugal. Disponible en: <http://www.insea.org/docs/2014.17/regions/conclusionesCIAEA.pdf>

- Contreras D, José y Nuria Pérez de Lara *Experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos*. (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300011

- Domingo Joan Roe. Conferencia “Una revolución silenciosa: principales desafíos de la formación docente”. (O.E.I 2019). Disponible en: <https://panorama.oei.org.ar/conferencia-una-revolucion-silenciosa-principales-desafios-de-la-formacion-docente/>

- Meirieu, Philippe. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina

- Núñez Sonia. (2016) *Las trayectorias sociales en la configuración formativa de buenos docentes. Un estudio sobre el potencial formador de la experiencia vivida en los itinerarios no escolares*. Directora: Dra. Andrea Alliaud. FLACSO Argentina.

- Tenti Fanfani Emilio. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

- Terigi Flavia (2013). *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué* VIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

- UNESCO-OMEP (s/f) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Disponible en: <https://librosqueinteresanamaestros.blogspot.com/2017/01/grandes-temas-para-los-mas-pequenos.html>

- Vezub Lea F. *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*. Pág. Educ. vol.6 no.1 Montevideo jun. 2013. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006#Novoa09b

- Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa Dirección de Educación Superior. *La importancia del arte en la formación docente*. (s/f) disponible en: https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-educacion-estetico-expresiva/upload/La_importancia_del_Arte_en_la_Formacion_Docente.pdf

- Alejandra Birgin (Universidad de Buenos Aires, Argentina) Fragmento de la entrevista que le realizó al pedagogo Francés Philippe Meirieu en el año 2011.

CURSOS

- Meirieu, Philippe [Disponible solo en Plataforma de Cohorte 2. Seminario: políticas e identidad docente. Clase: *Discusiones conceptuales contemporáneas sobre la identidad y la posición docente. Cruces entre la Historia de la educación y el Análisis Político del Discurso*. FLACSO Uruguay (2018)]
- Ortega, Claudia del Pilar *¿Qué es la educación artística? Principales enfoques y tendencias en la enseñanza del arte. Módulo 1. Tema 2.* [Disponible solo Escuelas de las culturas. Centro de Altos Estudios Universitarios O.E.I. Disponible en Plataforma de Especialización en Arte, Educación y Ciudadanía. O.E.I. (s/f)]

DOCUMENTOS OFICIALES

- Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P) (2013)-Consejo de Formación en Educación. *Plan de estudios Asistente Técnico en Primera Infancia* República Oriental del Uruguay. disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/asistente_tec_primera_inf/asist_tecnico_1er_infancia.pdf
- CCEPI.(2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años.* Montevideo República Oriental del Uruguay

ANEXOS

GRÁFICOS

Objetivo I

Observar la incidencia de los itinerarios personales con respecto a las experiencias artísticas.

Cuestionario a Primer Año de la Carrera.

I.1 ¿Cuáles experiencias artísticas recuerdas haber vivido en tu trayecto escolar?

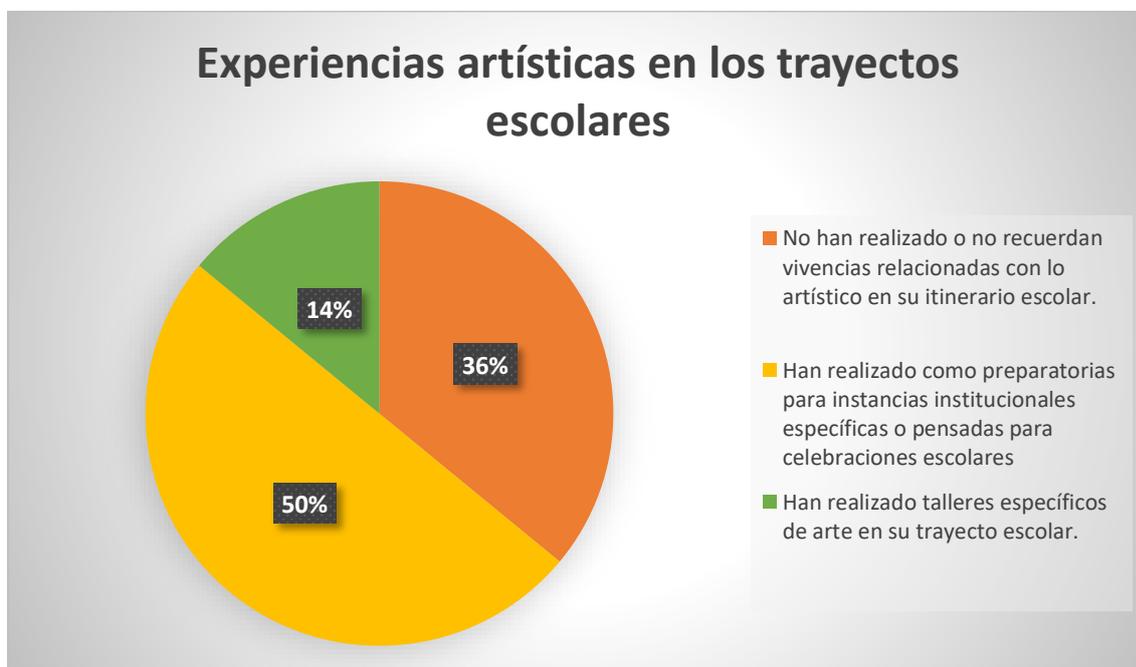


Tabla 1 ¿Cuáles experiencias artísticas recuerdas haber vivido en tu trayecto escolar?

I.2 ¿Qué manifestaciones artísticas recuerdas haber vivenciado en tu comunidad o familia?

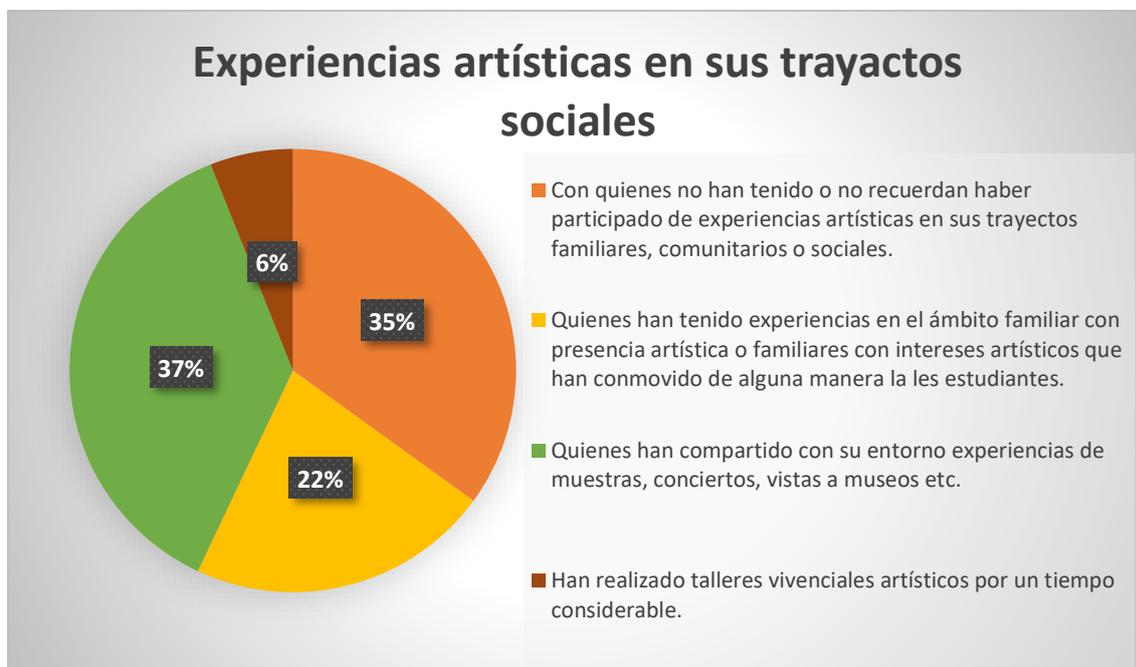


Tabla 2 ¿Qué manifestaciones artísticas recuerdas haber vivenciado en tu comunidad o familia?

I.3 ¿Realizas o has realizado alguna actividad artística?

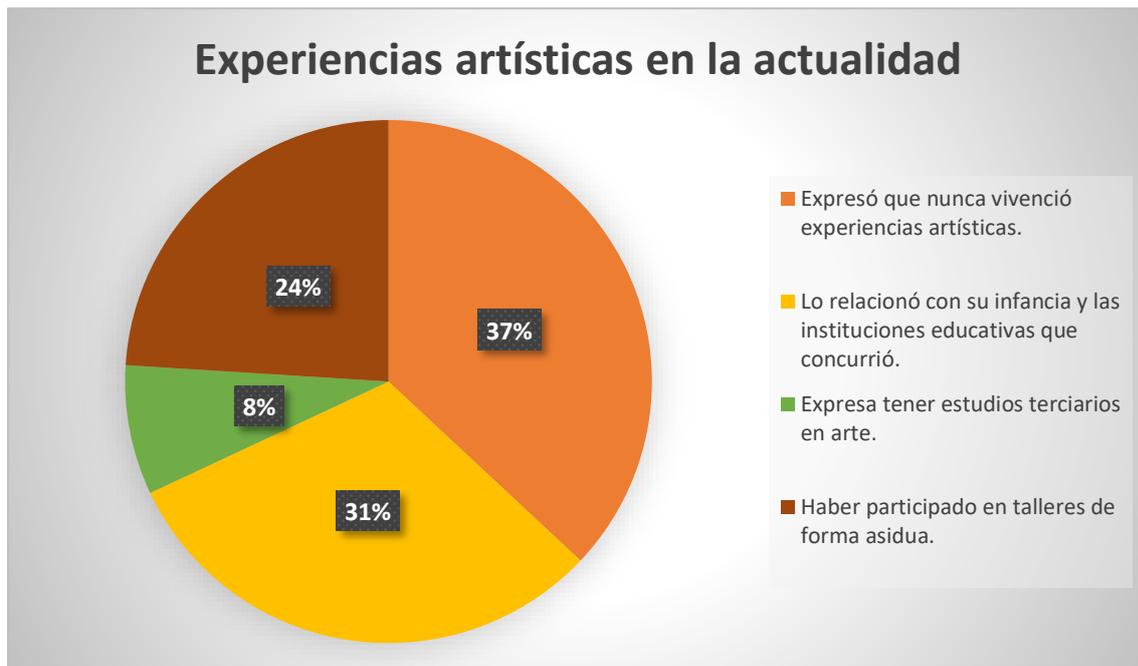


Tabla 3 ¿Realizas o has realizado alguna actividad artística?

Objetivo II

Profundizar sobre como articulan las estudiantes los conocimientos disciplinares y didácticos en sus trayectos

II.1 ¿Cómo definirías el arte? 1° año



Tabla 4 ¿Cómo definirías el arte? 1° año

Objetivo III

Observar la confianza pedagógica y didáctica que expresan las estudiantes al planificar situaciones de enseñanza.

III.1 ¿Consideras que el tiempo previsto para abordar el área de conocimiento artístico en la carrera es suficiente?

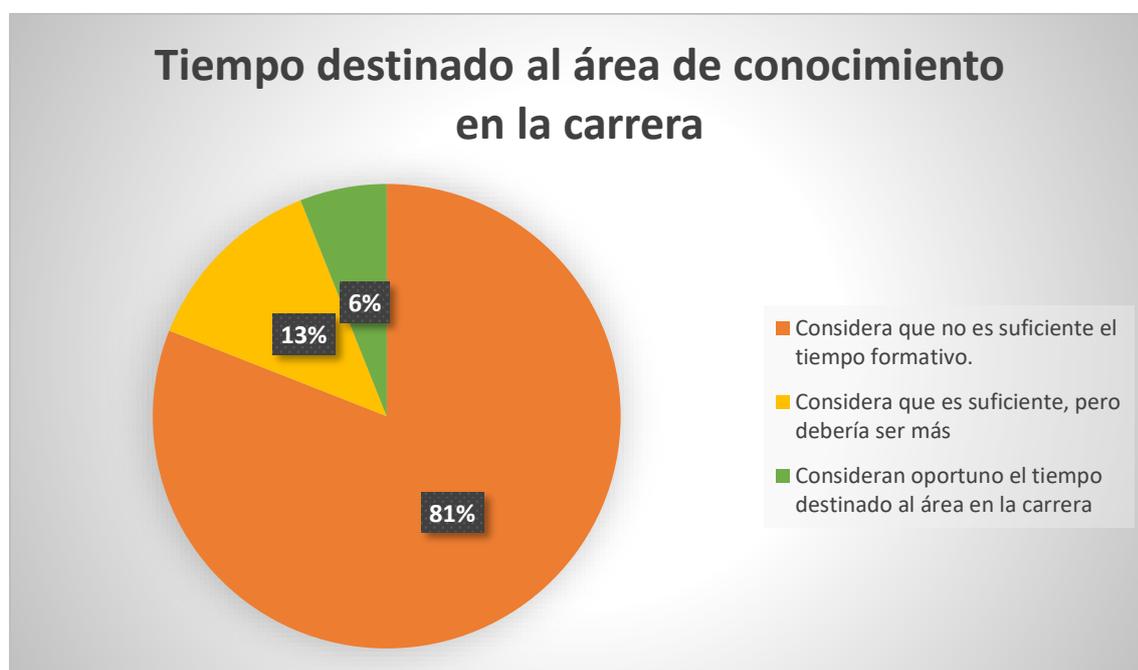


Tabla 5 ¿Consideras que el tiempo previsto para abordar el área de conocimiento artístico en la carrera es suficiente?

III.2 ¿Te sientes segura a la hora de pensar secuencias de enseñanza artista para la infancia?

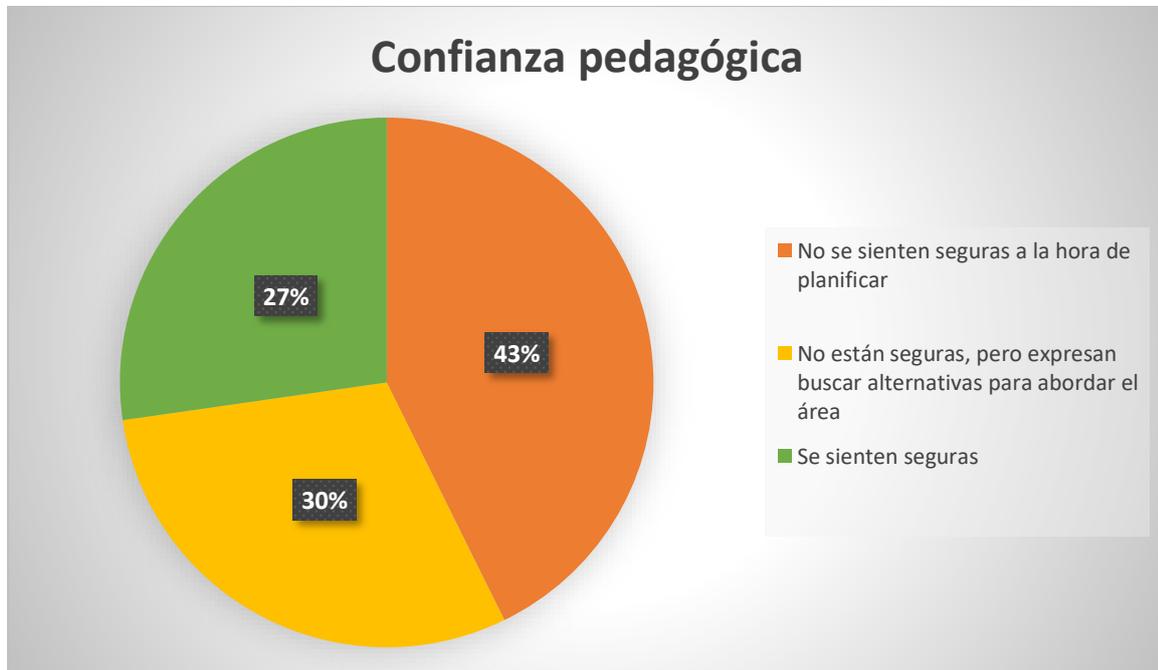


Tabla 6 ¿Te sientes segura a la hora de pensar secuencias de enseñanza artista para la infancia?