IMPORTANCIA DEL ARTE EN PRIMERA INFANCIA: CREENCIAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN DE LA LEI Y EN EJERCICIO DEL IPN

Buitrago Moreno Laia Salome
García Nieto Gineth Camila
Palma Rivera Ana Elizabeth
Vargas Huérfano David Alberto

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Infantil
Departamento de Psicopedagogía
Facultad de Educación
2025

IMPORTANCIA DEL ARTE EN PRIMERA INFANCIA: CREENCIAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN DE LA LEI Y EN EJERCICIO DEL IPN

Elaborado por:
Buitrago Moreno Laia Salome
García Nieto Gineth Camila
Palma Rivera Ana Elizabeth
Vargas Huérfano David Alberto

Tutora:
Martínez Álzate Alexandra

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciados en Educación Infantil

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Infantil
Departamento de Psicopedagogía
Facultad de Educación
2025

Agradecimientos

A nuestras familias, por ser nuestro mayor soporte durante toda nuestra carrera.

A nuestra tutora Alexandra Martínez, porque su guía fue fundamental en el proceso de creación de este trabajo de grado, su conocimiento y experiencia nos enseñaron ampliamente.

A nuestros compañeros, pues su apoyo y entendimiento nos reconfortaron y ayudaron a no sentirnos perdidos.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por acogernos, formarnos, enseñarnos y prepararnos para ser buenos maestros y personas.

A los maestros en formación y en ejercicio que participaron de la encuesta y entrevistas pues su disposición nos dio la oportunidad de construir conocimiento, sin ellos esto no habría sido posible.

Tabla de contenido

Introducción 5
CAPÍTULO I
Justificación.....8
Contextualización.....11
Antecedentes 15
Planteamiento Del Problema.....23
CAPÍTULO II
Marco Teórico 30
1. Creencias de los maestros 30
2. Arte.....35
2.1 Educación Artística 38
3. Primera infancia 40
3.1 Educación Inicial.....44
4. Maestros 47
4.1 Maestros en ejercicio.....47
4.2 Maestros en formación.....49
CAPÍTULO III
Marco Metodológico 50
1. Modalidad.....50
2. Metodología de investigación 51
3 Método 54
4. Fases de investigación.....55
CAPÍTULO IV
Análisis E Interpretación De Datos 59
1. Análisis e interpretación de las entrevistas a los maestros en ejercicio 59
2. Análisis e interpretación de las encuestas a los maestros en formación 81
3. Análisis Comparativo.....104
CAPÍTULO V
Conclusiones 114

Introducción

El arte, considerado como una forma intrínseca de expresión y comunicación humana, está inevitablemente relacionado al origen de la humanidad. Esta relación se sustenta a partir de dos perspectivas generales, por un lado, desde enfoques evolutivos e históricos, el inicio del arte se remonta al periodo Paleolítico, en donde el hombre puso de manifiesto su creatividad, al descubrir su capacidad para transformar objetos naturales en armas o instrumentos para su supervivencia. Por otro lado, la ontogenia[1], permite evidenciar que, desde el momento del nacimiento, los niños demuestran una disposición natural vinculada al arte, en términos del asombro, la curiosidad, la manipulación de los objetos y las acciones de transformación en su entorno. (Sánchez, 2017).

De esta manera, el arte representa sin duda, un asunto fundamental en el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano, debido a su repercusión en lo cognitivo, lo físico, lo emocional, lo social, lo cultural, lo estético, lo moral y lo ético. El hecho de que influya significativamente en tantas dimensiones denota su riqueza, importancia y complejidad, permitiendo a su vez, transitar de miradas que otorgan al arte una definición unívoca y estática, a que sea posicionado como objeto de estudio en múltiples campos, tales como el pedagógico, el filosófico, el sociológico y el psicológico.

Estos estudios han permitido a diversos teóricos desvelar la importancia del arte en la infancia, considerándolo no solo una forma de expresión, sino un lenguaje propio e innato de la misma, por medio del cual los niños y las niñas[2] construyen significados, apropian signos, consolidan su identidad, descubren el mundo, se vinculan con su entorno y exploran la realidad desde diferentes perspectivas, mientras fortalecen su pensamiento crítico, imaginación y creatividad, haciendo del arte un medio legítimo para el aprendizaje.

Su influencia en el desarrollo ha sido trabajada por diferentes referentes teóricos como Jean Piaget (s.f), quién posiciona al arte como mediador del pensamiento simbólico durante la etapa preoperacional, al hacer uso de símbolos, dibujos e imágenes mentales para representarse el mundo (citado por Meece, 2000). Lev Vygotsky (1982), en su libro "*La imaginación y el arte en*

---

[1] La ontogenia contempla el desarrollo de un organismo desde su concepción hasta su muerte (Concha, 2012, p. 241)

[2] De ahora en adelante niños hará referencia a niños y niñas por igual

la infancia" menciona el arte como un artefacto que permite la superación individual o colectiva de las contradicciones de la realidad existente a través de la actividad creadora o combinatoria, la imaginación y la fantasía, haciendo del arte un mediador del desarrollo social, personal y emocional. John Dewey (1934), por su parte, destaca el arte como una experiencia activa que surge de la interacción constante entre organismos vivos y su medio. Howard Gardner (1994) desde su planteamiento de las inteligencias múltiples, considera la inteligencia artística como esencial en el desarrollo, en tanto, la habilidad artística es una actividad de la mente y por ello representa una forma compleja de pensamiento.

En los planteamientos de la corriente pedagógica de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (s.f) plantea la experiencia estética como un asunto importante en la educación e introduce el arte como uno de los cien lenguajes del niño, al ser una de las formas en que se expresan, interactúan y comprenden el mundo (Hoyuelos, 2013). Por su parte, Elliot Eisner (2004) señala que el arte permite formas de conocimiento que trascienden lo literal y lo manual al convertirse en una posibilidad para vivenciar la experiencia cualitativa, estimulando así, la sensibilidad, la imaginación, la interpretación y la creatividad. Pablo Picasso (s.f) desde una postura un poco más poética menciona que *"todos los niños nacen artistas; el problema es cómo seguir siendo artistas al crecer"* (como se cita en Volpe, 2023), este problema invita a asumir posturas reflexivas frente a la necesidad de preservar aquello que es innato de los seres humanos durante el proceso educativo.

Debido al impacto y el potencial del arte en el desarrollo integral, desde diversos discursos pedagógicos y actualizaciones en políticas públicas, se revela el valor formativo del arte al posicionarlo como una de las actividades rectoras de la educación infantil. No obstante, y pese a este gran reconocimiento, en las experiencias vivenciadas en los distintos escenarios de práctica (públicos como privados) se ha evidenciado la persistencia de acciones que instrumentalizan el arte, reduciéndolo a un medio para alcanzar otros fines. Esta situación da lugar a inquietudes en cuanto al porqué, si desde políticas públicas y discursos pedagógicos el arte es reconocido como un pilar fundamental en la educación infantil, desde la praxis sigue siendo situado como herramienta para otras finalidades.

Con el propósito de abordar esta inquietud, la presente monografía retoma los planteamientos expuestos en el paradigma del pensamiento del profesor, específicamente desde

las creencias, entendidas como estructuras internas que configuran el accionar de los docentes, para indagar e identificar las creencias de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil[3] de la Universidad Pedagógica Nacional[4], así como, de los maestros en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional[5] en torno a la importancia del arte en la primera infancia. Para desde allí, realizar un análisis de carácter cualitativo sobre las creencias de los maestros que permita la comprensión sobre el qué, el por qué y el para qué de las acciones que llevan a cabo al abordar el arte

El trabajo de grado se encuentra estructurado en cinco apartados. El primero, denominado marco contextual, aborda la parte preliminar que sienta las bases de la investigación, allí se encuentra la justificación, que expone el por qué, el para qué y la pertinencia de este trabajo, la contextualización, que permite ubicar los lugares en los que se llevó a cabo el proceso de investigación, los antecedentes, los cuales sitúan el objeto de estudio frente a lo que ya se ha abordado en el campo y, el planteamiento del problema, en donde se argumentan las razones que llevaron al desarrollo de esta investigación. En el segundo apartado, se encuentra el marco teórico, en el cual se esbozan cuatro bases conceptuales sólidas, referidas a creencias, arte, primera infancia y maestros, así como los referentes teóricos de la investigación. El siguiente apartado es destinado al marco metodológico, en donde se expone la metodología fenomenológica hermenéutica desde enfoques cualitativos, el método etnográfico y las fases de investigación que orientaron el desarrollo del trabajo. El cuarto capítulo, aborda el análisis e interpretación de las creencias de los maestros en formación de la LEI y de los maestros en ejercicio del IPN, así como el análisis comparativo de las mismas. Finalmente, el quinto apartado recoge las conclusiones a las que se llegó con esta investigación dando respuesta a la pregunta orientadora y a cada uno de los objetivos.

[3] De ahora en adelante Licenciatura en Educación Infantil será representada por sus siglas LEI

[4] De ahora en adelante Universidad Pedagógica Nacional será representada por sus siglas UPN

[5] De ahora en adelante Instituto Pedagógico Nacional será representado por sus siglas IPN

CAPÍTULO I

Justificación

A lo largo de la historia, el arte ha tenido concepciones y posicionamientos diferentes que han ido evolucionando en el marco de las investigaciones en el área, ocasionando el tránsito de miradas enfocadas en la belleza o la mímesis, hacia una comprensión más amplia desde los procesos subjetivos y relacionales que involucra. Este tránsito hace que se supere la idea de que el arte es netamente un asunto manual o de ornamentación y se valore su sentido formativo en otras dimensiones como la cognitiva y la emocional.

La infancia, al igual que el arte, ha tenido diversas y progresivas transformaciones históricas, sociales y culturales, que han posibilitado una comprensión más amplia y enriquecida de sus particularidades, diversidades y procesos. Estas transformaciones no se han dado de un momento a otro, sino que han constituido un proceso progresivo, y en tanto progresivo, aún sigue cambiando (Aries, 1986).

Cuando el niño dejó de *"ser uno más en el mundo social de los adultos, de convivir, trabajar e interactuar de la misma manera que ellos, pasó a ser identificado como un otro que desempeñaría una función particular dentro de las familias y las sociedades"*(Martínez, 2019, p.35) se configuran miradas sociales y culturales que cambian las relaciones adulto-niño y permiten entender que la infancia, como periodo específico de la vida, tiene sus propias y particulares formas de ser y estar en el mundo. Esta mirada posiciona a los niños como sujetos activos en desarrollo con necesidades específicas que requieren atención contextualizada, las cuales, en el marco de esta investigación, se atienden desde el ámbito educativo.

En ese sentido, el reconocimiento del arte como actividad rectora desde las políticas públicas para la infancia, refleja una fuerte apuesta por posicionar el arte como un aspecto relevante en la educación infantil. Dicho reconocimiento, representa un evento importante, en tanto, lejos de posicionar el arte como una herramienta pedagógica para los procesos de enseñanza, es situado como un lenguaje relacional de la infancia que en sí mismo posibilita aprendizajes (SED[6], 2016). Este posicionamiento representa una mirada más cercana y real hacia

[6] Siglas de la Secretaría Distrital de Educación

la comprensión de las formas en que los niños conocen, significan e interpretan el mundo que les rodea, configurando a su vez, una postura frente a la relación entre los niños y los adultos. Por tanto, tener en cuenta las actividades rectoras permite la planeación e implementación de mejores estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo integral de la infancia.

No obstante, la relación entre discurso y práctica presenta una contradicción. Aunque las políticas públicas, entendidas como directrices para el mejoramiento del sistema educativo, reconocen el arte como una dimensión esencial en el desarrollo integral de la infancia, en las experiencias formativas y personales dentro de la escuela se ha identificado la persistencia de prácticas que posicionan el arte como un asunto superfluo, sin objetivos claros y/o como herramienta para otros fines, enfocados principalmente a la producción manual o la reproducción de obras.

Cabe señalar que, esta instrumentalización del arte no se limita exclusivamente al campo educativo, sino que se encuentra en diferentes ámbitos sociales, debido a las dinámicas económicas y mercantiles que permean la vida de las personas. Estas dinámicas imponen conceptos de lo bello, lo estético y lo útil que ubican el arte en criterios funcionales y de consumo. Dichas perspectivas despojan al arte todo su valor como experiencia estética, estableciendo un límite entre el arte y la vida de los sujetos, tal y como lo plantea Foucault (1996), citado por Builes (2012) al mencionar que *"en nuestra sociedad el arte se ha convertido en algo que no concierne más que a los objetos, y no a los individuos ni a la vida"* (p.65).

Desde esta lectura, surgieron dos interrogantes fundamentales, que constituyen las primeras bases del interés investigativo de este trabajo, referidas a ¿Por qué si desde las políticas públicas se establece la imperante necesidad de adoptar las actividades rectoras para favorecer el desarrollo integral de los niños, desde la práctica se hace lo contrario? y ¿Qué aspectos influyen en esa constante instrumentalización?

A partir del análisis de los diferentes enfoques desde los cuales se pueden abordar estas pesquisas, se evidenció que para poder aproximarse al por qué de las acciones en torno al arte, es necesario acercarse a la comprensión del ejercicio docente desde una mirada más cercana, en tanto, lo educativo representa un acto de lo humano y no es posible asumirlo desde miradas generalizadas, homogéneas o externas.

El paradigma del pensamiento del profesor, resultó ser, la forma adecuada de acercarse a procesos comprensivos sobre las acciones que llevan a cabo los maestros en su ejercicio docente. Este paradigma, trasciende las nociones reproductivas de patrones de enseñanza en donde el maestro es un simple ejecutor de instrucciones, a ser posicionado como un sujeto que reflexiona, toma decisiones y emite juicios, desde lecturas contextuales en donde desarrolla su ejercicio docente (Fandiño, 2024) es decir, interpreta, resignifica y cuando es necesario reestructura sus acciones, las cuales están estrictamente relacionadas con lo que este cree y piensa, ya que la mente es un filtro desde el cual se percibe la realidad.

Por tal motivo, esta monografía inscrita en la línea "Pensamiento, creencias y saberes del profesor" del grupo de investigación Educación Infantil, pedagogía y contextos, se realiza con la intención de abordar la importancia del arte en primera infancia desde la indagación, recolección y análisis de las creencias de maestros en formación de la LEI y maestros en ejercicio de Educación Infantil y de disciplinas artísticas del IPN por medio de un estudio cualitativo comparativo de las mismas.

Al recoger y analizar las creencias desde dos niveles del ejercicio docente, así como desde otras disciplinas, se accede a los aspectos, experienciales o formativos, que permean esas creencias y, en consecuencia, determinan las acciones que se desarrollan en torno a las experiencias artísticas que se le ofrece a la primera infancia. Del mismo modo, al generar diálogos interdisciplinares se da la posibilidad de establecer asuntos que enriquecen la formación de los maestros, de manera tal, que tienen las herramientas necesarias para ofrecer experiencias artísticas significativas para los niños, así como lo menciona la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte *"el diálogo entre la pedagogía y el arte será uno de los principales componentes a desarrollar para consolidar las orientaciones de formación y formación de formadores para la atención integral a la primera infancia "*(2014, p.28)

Desarrollar esta investigación, además de aportar a la línea "Pensamiento, creencias y saberes del profesor" y al campo específico de las creencias relacionadas con el arte, en tanto que, en la búsqueda de antecedentes, se evidenció una notable escasez de investigaciones que aborden las creencias y el arte de manera conjunta, representa una apuesta importante, en torno a: (1) El posicionamiento del maestro como sujeto de saber, de quien es necesario tomar su voz para entender los procesos se desarrollan en la escuela, (2) La visibilización del ámbito de la

Educación Infantil como un fenómeno social y cultural, que requiere ser objeto de estudio, en donde se problematicen las acciones que se toman, (3) La problematización lo que sucede en la escuela, permite resignificarla como un lugar para la democratización de los saberes, y (4) Cuestionarse la importancia otorgada a las actividades rectoras, específicamente el arte, contribuye a la concepción de infancia como sujetos políticos, sociales y culturales

Contextualización

En el desarrollo de este trabajo monográfico acerca de las creencias tanto de maestros en formación como maestros en ejercicio sobre la importancia del arte en la primera infancia, se lleva a cabo el ejercicio de recolección de información en dos instituciones, el IPN y la LEI de la UPN. Por tal motivo, se hace la lectura de contexto de ambos lugares, encontrando relaciones problematizadoras desde las cuales se llevará a cabo el desarrollo de la investigación.

Instituto Pedagógico Nacional - IPN

El Instituto Pedagógico Nacional es una institución pública de régimen especial, reconocida por su tradición y aporte a la educación del país. Fue fundado en 1927 por la educadora alemana Franzisca Radke, durante la segunda misión alemana. IPN en 1969, adquirió el carácter de escuela laboratorio, convirtiéndose en un espacio de formación para los practicantes de las distintas licenciaturas y en un centro de innovación y experimentación pedagógica. Con más de 90 años de trayectoria, el IPN se ha consolidado como un referente pedagógico y académico en Colombia y América Latina.

Gracias a su aporte histórico, en 2018 mediante la Ley 1890, fue declarado patrimonio histórico y cultural de la Nación. Según lo expresado en su Proyecto Educativo Institucional[7] (2019), uno de los rasgos más distintivos de la institución es la constante actualización y cualificación de sus docentes, quienes se mantienen en diálogo con nuevas tendencias educativas y pedagógicas. Otro aspecto que identifica al IPN es su organización académica, estructurada en siete comunidades: Comunidad 1: Preescolar (jardín y transición) Comunidades 2 y 3: Primaria (1.º a 3.º y 4.º a 5.º) Comunidades 4 y 5: Secundaria (6.º a 7.º y 8.º a 9.º) Comunidad 6: Media (10.º y 11.º) Comunidad 7: Aprendizajes inclusivos y ocupacionales La Comunidad 1, en la cual

[7] De ahora en adelante el Proyecto Educativo Institucional será representado por sus siglas PEI

se centra este trabajo de investigación, se orienta al desarrollo integral y armónico de los niños en primera infancia, potenciando dimensiones como la ética, la comunicativa, la cognitiva, la estética, la socioafectiva y la corporal. Para ello, el IPN promueve experiencias pedagógicas enriquecidas desde la lúdica, el afecto, la motivación, el juego y la cooperación. El currículo está diseñado para responder a las necesidades e intereses de cada grupo de niños, reconociendo sus particularidades y la importancia del acompañamiento familiar en los procesos de formación.

Desde esta perspectiva, la institución concibe la educación como un proceso integral, participativo y contextualizado, en el que las familias no sólo acompañan, sino que participan activamente en la dinámica escolar. Tal enfoque permite que las experiencias educativas sean más significativas y que los aprendizajes se construyan de manera colaborativa, partiendo de las preguntas y exploraciones de los estudiantes (https://www.ipn.edu.co/). La propuesta curricular del IPN se organiza en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, reconociendo sus historias de vida y el papel activo de las familias en los procesos de formación. Esta organización, plasmada en el PEI busca *"llevar a cabo una tarea formadora integral, cercana a los estudiantes, acorde a sus edades e intereses"* (2019, p. 10). Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye de manera colaborativa a partir de las indagaciones de los niños, con la participación de docentes y familias como actores fundamentales.

Los maestros cuentan con autonomía para diseñar sus clases de acuerdo con las particularidades de cada grupo, lo que favorece la creación de propuestas flexibles y pertinentes. Dichas propuestas se articulan a través del Proyecto Pedagógico Integrado (PPI), entendido, como señala Torres (1994), citado por el PEI (2019) *"como estrategia didáctica que busca lograr una mayor relación entre las disciplinas y las particularidades de los contextos educativos*" (p. 36). En este marco, la educación artística ocupa un lugar relevante porque promueve la autonomía, la creatividad, la sensibilidad crítica y nuevas formas de relación con el entorno. Según lo expuesto en la página web institucional, el arte fortalece dimensiones como la corporal, la personal y la expresiva, al estimular la comunicación verbal y no verbal. No obstante, el PEI reconoce una mayor intensidad horaria en música y educación física en comparación con teatro y artes plásticas, lo que evidencia la centralidad histórica de la formación musical, deportiva y dancística en el proyecto pedagógico de la institución (PEI, 2019, p. 20).

Universidad Pedagógica Nacional - Licenciatura En Educación Infantil

La Licenciatura en Educación Infantil es un programa académico fundado en 1978 bajo el nombre de Licenciatura en Educación Preescolar, el cual, luego de su reestructuración pasa a ser nombrado Licenciatura en Educación Infantil entre el año 1998 y 2002 (Durán S. 2019).

La malla curricular actual de la licenciatura brinda un plan de estudios renovado en el periodo 2018-2, el cual trae consigo la reducción de semestres para la culminación de la licenciatura, pues anteriormente constaba de 10 semestres y está estructurado con 8 en la actualidad. Esto trae consigo el cierre de espacios académicos como "comprensión y redacción de textos", "Lenguajes artísticos" y espacios electivos como "Proyecto I y II" (arte) (LEI, versión 02, 2003). La actual malla curricular se divide en dos ciclos, el ciclo de fundamentación y el ciclo de profundización.

En fundamentación se cursan 5 semestres en los cuales se sientan bases teóricas esenciales en la carrera, pues presenta a las(os) maestras(os) en formación un panorama amplio del campo de la educación infantil articulado en torno a tres núcleos integradores: Experiencias, territorios y sujetos; Comprensiones críticas y contextuales de la Educación Infantil; y Saber pedagógico y didáctico (en educación inicial y primeros grados de básica primaria). Con respecto a la formación artística en estos primeros semestres, la licenciatura cuenta con: Seminario taller-Arte 1, Seminario taller-Arte 2, y taller modular I, cuyo objetivo es brindar una mirada a distintos lenguajes artísticos en el ámbito de la educación.

El núcleo del primer semestre es "Experiencia, territorios y sujetos", en donde la práctica se desarrolla dentro de la universidad, y tiene como eje central el reconocimiento de vivencias propias por medio de un ejercicio autobiográfico centrado en las experiencias propias en los distintos espacios educativos; el de segundo semestre es "Comprensiones críticas y contextuales de la educación infantil", en donde la práctica se vuelve itinerante y visita espacios tanto rurales como alternativos (museos, casas de la cultura, puntos históricos de la ciudad). En los últimos tres semestres del ciclo de fundamentación la práctica se instala en instituciones, en las cuales los estudiantes de educación infantil tienen un contacto directo con los niños, con posibilidades de observación participativa e intervención. El núcleo de tercer semestre es "Saberes pedagógicos y didácticos del campo de la educación inicial (0-3 años)", el de cuarto semestre es "Saberes

pedagógicos y didácticos del campo de la educación inicial" (3-6 años), y el de quinto semestre es "Saberes pedagógicos y didácticos del campo de los primeros grados de la educación básica primaria".

En profundización se cursan 3 semestres en los cuales se busca la construcción de propuestas pedagógicas e investigativas en el campo de la educación infantil, el núcleo integrador está centrado en la investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación, Sin embargo, no se deja de lado la educación artística, en este caso haciéndose presente por medio del seminario optativo de fotografía y la asignatura de literatura infantil. Esta malla curricular muestra un interés de la licenciatura por generar espacios propicios para la enseñanza artística y de sensibilización, con el fin de brindar bases teóricas importantes en la formación de maestros, de manera tal que puedan ser parte de sus intervenciones en los lugares de práctica.

El núcleo "Investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación" corresponde a los tres últimos semestres, es decir sexto, séptimo y octavo, allí cada maestro en formación se adscribe en el lugar de práctica que le corresponda (colegio, jardín, espacios alternativos) y tiene la posibilidad de desarrollar un trabajo investigativo a través de diferentes modalidades, la primera de ellas es la derivada de la práctica educativa, como lo son el proyecto pedagógico, la secuencia didáctica, la pasantía, la creación de material pedagógico y la sistematización de experiencias y la otra modalidad es la que no está derivada de la práctica como los cursos de posgrado, monografía, estudio de caso, estado del arte, trabajo en semilleros de investigación y artículo de reflexión. Es por esto por lo que la pregunta problematizadora del ciclo de profundización se denomina "Construcción de propuestas pedagógicas e investigativas en el campo de la educación infantil" (LEI, versión 04, 2018)

Dentro de los lineamientos de la práctica educativa de la licenciatura en educación infantil se destaca que *"Un proceso de formación de profesores si bien debe partir del reconocimiento de este saber, tiene el compromiso de ponerlo en diálogo con otros saberes, lo cual exige imaginar teoría-práctica"* (Lineamientos de la práctica educativa, 2023, p.21). Buscando así generar en cada uno de los maestros en formación una capacidad crítica con respecto a su quehacer, contrastándolo con la teoría vista en los distintos espacios de clase, dándole un sentido a la práctica desde diversas lecturas de contextos.

A partir de lo expuesto, resulta pertinente reconocer que en las dos instituciones existe una conexión significativa, no solo por su historia y vínculo, sino por la manera en que se abordan y comprenden las artes. Tanto en el IPN como en la UPN se evidencia un claro interés por otorgarles valor, reconociendo su importancia en el desarrollo de los niños. En la UPN, además, se forman maestros con miradas nuevas, puesto que, tras la reestructuración de la licenciatura, se dio énfasis a los aspectos artísticos dentro de la formación de maestros.

Antecedentes

Este capítulo aborda el análisis de antecedentes relevantes para el desarrollo de esta investigación. En un primer momento, se realizó una indagación centrada en las categorías fundamentales de este trabajo de grado: Creencias de los maestros e Importancia del arte en la primera infancia. No obstante, esta búsqueda arrojó únicamente dos resultados; una tesis de maestría y una investigación. En consecuencia y respondiendo a la limitación de estos hallazgos, se procedió a ampliar el espectro de búsqueda incorporando categorías más generales: Creencias, Formación y Arte en primera infancia, esto con el objetivo de garantizar un abordaje más exhaustivo de los requerimientos conceptuales y metodológicos que sustentan este trabajo.

La búsqueda de antecedentes se llevó a cabo en los repositorios de diversas universidades nacionales, las cuales ofrecen el programa de Licenciatura en Educación Infantil, entre ellas están: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, UNIMINUTO, Universidad del Bosque, Universidad Católica y Universidad Pontificia Javeriana, en los que se hallaron 11 trabajos de pregrado.

En la categoría de creencia, se aborda también el término concepciones, al tener en cuenta lo que plantea Thompson (1992) citado por Da ponte (1999) "*Hay pequeñas diferencias entre "creencias" y "concepcione*s" (p.3), se encontraron seis trabajos. En este apartado se abordan textos que tienen los términos concepciones y percepciones debido a su pertinencia, ya que se evidenció durante el recorrido hecho hasta el momento a nivel teórico la relación entre tales conceptos y al mismo tiempo, su función de complementar la categoría de creencias.

El primero de ellos que relaciona directamente la categoría de creencias de los maestros y arte en primera infancia, se titula: "Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial: DE MAESTRAS PARA MAESTRAS" escrito por Eliana Paola Varela

Barreto en el año 2018 desarrollado en su maestría en estudios en infancias. Esta es una investigación enmarcada en la metodología cualitativa, dentro del paradigma interpretativo, en el que se indaga sobre las creencias de 3 maestras con relación al qué, para qué y cómo del arte teatral en la educación infantil, dando como resultado la conexión del teatro y el juego dramático.

Esta tesis realiza un rastreo histórico sobre las transformaciones que han hecho que el arte sea reconocido como lenguaje propio del desarrollo de la primera infancia. En dicho rastreo se resalta que los lenguajes más reconocidos han sido el plástico y el musical, pero el teatral aún no ha sido totalmente implementado, además se siguen presentando situaciones en donde el arte es posicionada desde perspectivas instrumentales, terapéuticas, psicológicas o de espectáculo.

En los hallazgos de esta tesis, se reconoce la riqueza formativa del arte en el desarrollo de los niños desde lo personal, lo social, lo cultural, lo cognitivo, lo comunicativo y lo emocional, también se relaciona el arte teatral con la expresión del cuerpo, la creatividad, la imaginación y la creación, así como su fuerte relación con el juego dramático y los juegos de roles.

Dichos hallazgos y las categorías conceptuales desde las cuales la autora desarrolla su investigación hacen de este trabajo un insumo fundamental para el desarrollo de esta monografía, en tanto, al clarificar y subrayar la importancia de abordar las creencias para la comprensión del ejercicio docente, es que la autora logra visibilizar y recoger los aportes de las maestras para comprender la importancia del arte teatral en la primera infancia. **EN CADA UNO DE LOS ANTECEDENTES SE REALIZÓ UN PÁRRAFO ESPECÍFICO DONDE SE RESALTAN LOS APORTES A LA PRESENTE MONOGRAFÍA.**

El segundo trabajo, es una investigación que se encuentra recopilada en la segunda edición del libro “Maestras, prácticas e investigación en educación infantil”, publicado en el 2024 y escrito por la doctora Graciela Fandiño, titulada “Concepciones sobre la enseñanza de las artes plásticas en educación preescolar”. Consiste en un estudio exploratorio descriptivo, de corte cualitativo desarrollado con la técnica de la estimulación del recuerdo y de análisis de contenido, que se inscribe dentro del paradigma del pensamiento del profesor, el cual, indaga sobre lo que 6 egresadas del programa en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional piensan acerca de la enseñanza de las artes plásticas en preescolar.

Para llevar a cabo este estudio, la autora les solicitó a las egresadas organizar una actividad de artes plásticas con los niños, cada una diseñó una experiencia artística teniendo en cuenta el contexto de sus instituciones, en clave, a los proyectos e intereses, de esta manera:

- Maestra 1: Articula el proyecto de aula: Viajes por el mundo, para realizar un avión en arcilla.
- Maestra 2: Articula el proyecto de aula: Terremoto de armenia, en donde aborda las costumbres y tradiciones del eje cafetero, para realizar una actividad en la que usa café molido, engrudo y colores minerales.
- Maestra 3: Propone una actividad integrada que aborda el tema de la semana: Los dinosaurios, para tener una experiencia artística por estaciones con diversos materiales para realizar dinosaurios con técnicas variadas.
- Maestra 4: Relaciona la actividad con una salida pedagógica (visita a la muñeca Camila) en donde aborda la técnica de esgrafiado para plasmar lo que más les interesó de la atracción.
- Maestra 5: Toma como punto de partida el proyecto sobre un viaje fantástico en un barco cohete para realizar una actividad de creación conjunta de collage.
- Maestro 6: Articula el proyecto: la tienda de sorpresas, para realizar artículos de la tienda en plastilina.

Es a partir de la grabación de estas actividades que se identificaron, describieron y analizaron las concepciones sobre la enseñanza del arte, respondiendo a dos categorías generales, una enfocada al para qué, y otra en torno al qué y cómo de la enseñanza de las artes plásticas. En este análisis y las ampliaciones que permite el estudio cualitativo, emergen cuatro categorías más relacionadas al papel de la maestra, el papel de las instituciones, los procesos de formación de las maestras y el interés por el arte (Fandiño, 2024).

Esta investigación adquiere relevancia para el desarrollo de esta monografía, debido a su impacto en la indagación no solo sobre la influencia de las percepciones en el accionar docente, sino también al abordar el alcance que tiene la formación recibida en la licenciatura frente a las

miradas que las maestras construyen sobre el arte en primera infancia, dando lugar a aproximaciones teóricas referentes al saber docente. De igual manera, ofrece aportes significativos en torno al vínculo entre el pensamiento y la práctica pedagógica.

El tercer antecedente se titula, "Maestras, juego y vivencias: una aproximación a las creencias sobre el juego de seis maestras del colegio Aquileo Parra I.E.D" de las autoras: Judy Blanco, Lina Murcia Alvarado, Adriana Posso Martínez y Diana Marcela Vargas. Es un trabajo de grado de la LEI encontrado en el repositorio de la UPN, con año de publicación accionarial 2014. Es una investigación que se realizó en el colegio Aquileo Parra I.E.D, con seis maestras pertenecientes a los grados de transición, primero y segundo, con el fin de conocer sus creencias con respecto al juego, acercarse a sus comprensiones, entender e interpretar su accionar docente en el aula.

Este documento aporta al desarrollo de la presente investigación, en cuanto a las conceptualizaciones con respecto a las creencias, pues aborda dicho concepto a partir de diversos autores citados en el presente antecedente como Dewey (1934), quien retoma distintas definiciones de pensamiento, Ortega y Gasset (1928) quienes plantean que las creencias constituyen la base fundamental de nuestra vida y otros autores como Lilia Reyes, Luis Enrique Salcedo y Gerardo Andrés Perrafán (1999) los cuales consideran que las creencias son construcciones que los seres humanos han realizado en el proceso de formación como sujetos, dichas bases teóricas que aporta cada autor mencionado, son pertinentes en tanto que posibilitan la ampliación del concepto de creencias desde diversas perspectivas y fundamenta su relación directa con el accionar docente en el aula.

El cuarto hallazgo se titula, "Concepciones sobre diversidad y diferencia en docentes de primaria del colegio Villemar el Carmen IED". Realizado por Mónica Rocío Sánchez Melo en el año 2021. Esta es una investigación de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional que busca identificar las concepciones de las docentes de primaria sobre diversidad y diferencia. Para ello, la autora analiza la forma en cómo los docentes conciben estos términos y la relación que establecen con la práctica pedagógica.

Aunque esta investigación no trata sobre la enseñanza artística, resulta pertinente puesto que, brinda una mirada sobre cómo los docentes conciben su acción en el aula, y las formas de

comprender distintas decisiones por medio de la recolección y análisis de sus creencias en relación con sus prácticas pedagógicas, y cómo estas se han visto o no transformadas a lo largo de sus experiencias.

Otro de los hallazgos se titula, “Estudio cualitativo- interpretativo sobre las creencias de maestras y maestros en formación del periodo 2017-1 en Educación Infantil de la universidad Pedagógica Nacional frente al sentido de la enseñanza de la oralidad en la primera infancia.” realizado por Heidy Natalí Checa Romero, Joyce Geraldine Hernández Pedreros, María Isabel Guerrero Rodríguez, Jenni Mariel Mancera Franco, Karen Helena Rodríguez Peña. Trabajo de grado de la LEI de la UPN, publicado en el año del 2021. Este trabajo se enmarca en el campo de la enseñanza de la lengua oral basado en dos categorías creencias y oralidad. Tiene como propósito identificar y analizar las creencias de las maestras y los maestros en formación de la UPN del periodo 2017-1 de la Licenciatura en Educación Infantil con respecto a estas dos categorías, basándose en los principios de investigación del paradigma cualitativo- interpretativo.

Dicho antecedente aporta a la presente investigación en relación con la metodología de investigación (cualitativo- interpretativo) , dado que es la misma que será utilizada para el presente trabajo, en dónde el eje central está vinculado a conocer y comprender los sucesos, vivencias y experiencias por las que hayan atravesado los sujetos, que son relevantes a la hora de la construcción de las creencias, es decir, tal metodología busca comprender la realidad social de la persona, por medio de la interpretación de los significados de cada una de las experiencias vivenciadas. Por consiguiente, este antecedente contribuye al presente trabajo en tanto presenta algunos autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014), Pérez (2006) y Hall (s,f) citados por Checa et al (2021), quienes plantean el significado de la metodología, así como algunos instrumentos de recolección de datos, que son la base del marco metodológico.

El último de los antecedentes revisados dentro de la categoría “Creencias” se titula: “Cambios de concepciones de estudiantes para profesor sobre su gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes de aprendizaje fundamentados en la resolución de problemas.” Este estudio fue realizado por Luis Ángel Bohórquez Arenas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el año 2016, como requisito para optar al Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).

La investigación tuvo como objetivo indagar cómo cambian las concepciones de los maestros en formación en relación con los aprendizajes adquiridos, además de analizar en profundidad el pénsum de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, mediante diversas herramientas de recolección de datos y posterior análisis de resultados. Para ello se implementaron cinco instrumentos: una carta de invitación a declarar sobre las concepciones de la gestión del aula, una entrevista semiestructurada, grabaciones de vídeo, trabajos de los estudiantes y sus cuadernos. Consideramos que aporta al presente trabajo de grado alrededor del estudio de las creencias en maestros en formación, pues hace un ejercicio similar al que se realizará en el presente trabajo de grado, aportando guía y material teórico para entender más de este asunto.

En la categoría de arte se encontraron un total de 3 trabajos. El primer hallazgo se titula, "Aportes del arte para la primera infancia: Una Mirada desde el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito" de la autora Alba Piedad Aguirre Porras, es un trabajo de grado para optar como Licenciada en Artes Escénicas con año de publicación del 2017. El presente documento busca analizar a través de la propuesta y realización de experiencias artísticas que se generaron en el proyecto tejedores de vida de IDARTES los aportes del arte para el desarrollo integral de los niños, este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo usando la metodología de estudio de caso, así como la realización de una matriz sobre las dimensiones del desarrollo.

Dicho trabajo, es oportuno en tanto que permite adquirir bases teóricas frente al arte como pilar fundamental para el desarrollo integral del niño/a, al vivenciar experiencias significativas, desde la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal que sensibilizan y dan elementos para reconocer y relacionarse con el mundo, lo anterior a partir de autores como Fandiño (2010), Eisner (2004) y Dewey(2008) citados por Aguirre (2017), igualmente dicho antecedente establece la idea de que en la primera infancia el encuentro con el arte no busca resultados sino que privilegia los procesos, dejando de lado el uso del arte como instrumento de reproducción, tal planteamiento se convierte en uno de los asuntos que son pertinentes abordar en la presente investigación.

El segundo hallazgo se titula: "Sintiendo a través del cuerpo. Propuesta pedagógica para la expresión corporal y la educación emocional en la formación de licenciados en educación

infantil" realizado en el año 2020 en la Universidad Pontificia Javeriana para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil, realizado por Milena Velandia y Daniela Laverde. Tal estudio consiste en una Monografía realizada alrededor de los lineamientos curriculares de las universidades bogotanas que ofrecen la carrera en educación infantil, con un enfoque en la educación corporal y emocional de los maestros en formación, enfocándose en la UPN y la Universidad Javeriana, resaltando la importancia de la unión del cuerpo y las emociones tanto para el maestro, como para la primera infancia. La metodología fue de carácter cualitativo e inductivo, con una perspectiva holística, enmarcada en el paradigma interpretativo-hermenéutico. En coherencia con este enfoque, se utilizaron como técnicas de investigación las didacto-biografías, la revisión documental y, finalmente, las entrevistas.

Este estudio es pertinente, ya que aporta a la investigación sobre la comprensión de las creencias y su relación con los procesos formativos de los "estudiantes para maestro". Además, emplea instrumentos como la entrevista, la cual resulta relevante en el desarrollo de nuestra propia investigación; Adicionalmente, presentan estudios teóricos en torno al cuerpo, lo cual enriquece el presente trabajo de grado, ya que ofrece nuevos referentes para el análisis y reflexión.

El último trabajo encontrado en esta categoría se titula "Diálogos entre pedagogía y experiencia artística: una mirada desde la propuesta "Laboratorios en el programa Nidos-Idartes" escrito por Angely Tatiana Carrero Bellaisan , Laura Fernanda Hurtado Lozano, Lorena Tatiana Gutiérrez Piza y Angie Tatiana Parrado Acosta en el año 2022. Es una monografía enmarcada en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, que se desarrolla desde espacios alternativos a la escuela, específicamente el programa Nidos liderado por IDARTES, en donde se aborda la articulación entre la experiencia artística y la pedagogía, con el propósito de analizar y comprender los procesos pedagógicos que se dan desde la enseñanza del arte, y con ello, perfilar qué es la pedagogía en Educación Inicial y por qué el arte es importante en el desarrollo de los niños, lo que hace de este trabajo un insumo importante en torno al diálogo entre pedagogía y arte.

En la categoría Formación se hallaron dos trabajos. El primero se titula: "Elementos reflexivos de la experiencia artística en la Licenciatura en Educación Infantil" realizado por Angie Nathalie Mora Rodríguez en el año 2021 como trabajo de pregrado en la Licenciatura en

educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Es una monografía que se pregunta e investiga alrededor de los conocimientos que poseen los maestros en formación respecto a la experiencia artística con relación a la formación y la práctica pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. Por lo tanto, abarca los conceptos de experiencia artística, lenguaje artístico y educación artística.

Dentro de este estudio se realizó el análisis de 3 trabajos de grado, entrevistas a los maestros en formación de la licenciatura y un análisis juicioso de la malla curricular en su tercera versión de la misma. El trabajo centra su foco alrededor de tres ejes conceptuales que son: La educación artística, los lenguajes artísticos y la experiencia artística. Es una investigación que desarrolla un análisis hermenéutico-interpretativo y de metodología cualitativa, usa instrumentos de entrevista semiestructurada, un esquema y un análisis documental. Este estudio aporta al presente trabajo de grado en lo relacionado con conceptos como la educación y el lenguaje artístico. Además, los instrumentos de recolección de datos empleados guardan una notable similitud con los instrumentos que se usarán en este trabajo de grado.

El segundo antecedente hallado dentro de la categoría de formación se titula “Vivencias y prácticas: espacios de formación e innovación de la Licenciatura en Educación Infantil. Un análisis desde los syllabus (2019-3 y 2024) en el balance de vivencias y prácticas 2024-1". Realizado por Laura Valentina Mosquera Mendivelso y Valentina Córdoba Cortes en el año 2024. El cual se trata de un informe de pasantía realizado en el comité de prácticas y vivencias de la Licenciatura en Educación Infantil de la universidad Distrital, en el cual las autoras buscan indagar acerca del sentido formativo de las vivencias y prácticas, y cómo estas permiten la formación de maestros. Relacionando lo anterior con el trabajo en torno a los syllabus de la universidad, con la intención de reflexionar cómo a través de las vivencias y prácticas se desarrolla la formación de educadores. Este trabajo es de utilidad debido a la forma como las autoras contrastan las mallas curriculares presentes en la carrera en educación infantil y su relación con la formación de maestros en un ámbito universitario, lo cual influye en la forma como posteriormente esos maestros en formación realizan su quehacer docente.

Referente a lo hallado en antecedentes es evidente que el presente trabajo de grado expone un interés innovador, pues durante la indagación no se hallaron trabajos que abarquen la misma temática específica, alrededor de las creencias de maestros en ejercicio y en formación

respecto al arte en primera infancia. Adicionalmente, los trabajos encontrados que tienen relación con disciplinas artísticas no tienen su enfoque en las creencias, por lo tanto se considera que el desarrollo de esta monografía es pertinente ya que puede generar un antecedente significativo para futuras investigaciones.

Planteamiento Del Problema

A partir de las diferentes investigaciones, avances y actualizaciones en la política educativa de Colombia, el arte ha ido adquiriendo un papel importante en la educación. Esta se empieza a abordar desde la década de los 90, en donde por medio del artículo 23 de la ley 115 de 1994 del MEN[8], la educación artística se establece como un área fundamental y obligatoria en el currículo para la educación básica. Años después y con el reconocimiento de la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, se instaura como uno de los pilares de la educación infantil en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para La Educación Inicial en el Distrito del año 2010, estableciendo *"el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares de la Educación Inicial que vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas"* (SED, p. 46).

Posteriormente, en la actualización del lineamiento en el 2016 en el que se da el tránsito del término pilares al de actividades rectoras, el arte es establecida como una de las mismas, las cuales son definidas como "*las acciones principales de la vida de los niños y las niñas, en las que encuentran sus propias maneras de estar en el mundo para re significarlo, transformarlo y habitar en él*." (SED, p.10). Esta actualización más allá de una transformación terminológica representa un cambio en la concepción de la estructura pedagógica en la educación de la primera infancia, en tanto se reconocen acciones esenciales en las formas de expresión y construcción de sentido en la infancia. Además, posicionar el arte como una de estas actividades, lo sitúa como un puente entre la experiencia individual y la construcción social del conocimiento.

En ese sentido, el arte es reconocido como uno de los lenguajes propios de la primera infancia, por medio del cual, los niños conocen su entorno, su cultura, se relacionan, crean y se expresan, por lo que, al tomarlo como eje formador en la educación de los más pequeños se

[8] De ahora en adelante el MEN será representada por sus siglas MEN

posibilita un desarrollo integral, entendiendo este como aquel que permite posicionar al ser humano desde una mirada holística, en tanto no solo se tienen en cuenta los desarrollos de aspectos específicos como el cognitivo o el físico sino de otros como el personal, social, espiritual, emocional, de habilidades, entre otros, los cuales permiten al niño tener las herramientas necesarias para consolidar su identidad, así como se menciona en el artículo 4 de la ley 1804 del 2016 "*Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía*".(p.2)

Partiendo de ese reconocimiento, los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos (educación inicial, básica, secundaria y superior) integran espacios académicos vinculados al arte.

Desde el ámbito profesional, la actual Malla Curricular de la LEI de la UPN, se incorporan 5 espacios académicos relacionados con los lenguajes artísticos, en los que se da una aproximación y enriquecimiento teórico sobre la importancia del arte en la educación infantil. En los programas analíticos de cada uno de estos espacios el arte es planteada de la siguiente manera:

- En Taller Modular I, cursado en primer semestre y orientado desde el eje integrador del problema – Experiencias, territorios y sujetos, los lenguajes artísticos predominantes son el musical y la expresión corporal, enfocándose desde la relación del cuerpo respecto al de otro, y como es este concebido en la sociedad, llevando al maestro en formación a experimentar por medio del cuerpo y el territorio. Es así como el arte es posicionado como aquel que "*posibilite la construcción del sujeto maestro, a través del reconocimiento de los parámetros culturales y sociales en los que los maestros y las maestras en formación se sitúan"* (Castillo, 2021, p.1)
- En el Seminario de Arte I, desarrollado en segundo semestre, se resalta la importancia que el educador infantil se aproxime a elementos artísticos, desde el reconocimiento de las posibilidades y enriquecimientos que trae consigo el arte, así como las formas en que esta puede ser abordada. Esto se hace evidente en el programa analítico cuando se menciona: "*Comprensión de las formas en que las artes se pueden abordar y*

aprender, brindando espacios para conocer de manera adecuada los modos de proceder con los diversos lenguajes artísticos y de interactuar con ella desde la comunicación y la vivencia." (Castillo, 2022. p.1).

- En el Seminario de arte II, llevado a cabo en cuarto semestre, el arte es abordada desde lo gráfico, plástico y comunicativo, haciendo énfasis en la importancia que tiene comprender estos procesos en los niños, alejando y problematizando las tendencias que relacionan directamente el dibujo con procesos escriturales *"Abordar el concepto del desarrollo gráfico plástico y comunicativo en la primera infancia por medio de un proceso académico de corte crítico y reflexivo, enfocado en el dibujo infantil, y su implicación en la educación infantil"* (Barbosa, 2023. p.1)
- En el Seminario-Taller literatura infantil, desarrollado durante sexto semestre, el arte es abordado desde lo literario generando un acercamiento a partir de la estética de la palabra y la ficcionalidad de diversas narrativas, las cuales construyen un mundo de experiencias y posibilidades para los niños/as. El objetivo de dicho seminario es *"Conceptualizar, valorar, analizar y disfrutar la literatura infantil, con miras a reconocer su relevancia en el desarrollo integral de las niñas y los niños, así como dimensionar el papel del educador infantil como mediador de experiencias literarias"* (Rojas & Murillo, 2024. p.1).
- El seminario complementario optativo I: Imagen fotográfica y cultura visual en Educación Infantil, abordado en octavo semestre, posibilita el acercamiento al arte desde lo visual a través de espacios reflexivos alrededor de la capacidad que posee la fotografía y lo importante que es para la documentación en el aula, además, se anima a tener mayor sensibilidad artística respecto al mundo. (Barbosa, 2024, p.1)

Estas experiencias de formación amplían la mirada sobre los lenguajes artísticos y ofrecen elementos valiosos desde un enriquecimiento teórico, práctico y conceptual, que permiten visibilizar la importancia que tiene el arte, no solo para el desarrollo de los niños, sino también para el desarrollo de la vida misma, en tanto constituye un medio de comunicación y expresión, así como lo plantea Dewey (1934) en su libro el arte como experiencia *"Las expresiones que constituyen el arte son comunicación en su forma pura e inmaculada*" (p.275). Esta ampliación también posibilita el desarrollo de posturas analíticas, reflexivas y críticas frente

a las prácticas que se dan en torno al arte y desde allí tomar proximidad o distanciamiento con algunas de ellas.

Desde una perspectiva formativa de los futuros maestros y maestras, es evidente que en los seminarios de la LEI, hay una propuesta interesante por acercar a los y las maestras en formación al arte, en tanto, se abordan diversos lenguajes artísticos (escénico, plástico, musical, audiovisual y la literatura), no obstante, se observa una preponderancia de aquellos relacionados con lo plástico, lo visual y lo literario, lo que suscita inquietudes sobre la escasa relevancia que se otorga a las expresiones escénicas, danzarías y musicales, puesto que no existe un seminario enfocado de manera central en dichos espacios.

Teniendo en cuenta, que desde el siglo XX Ricciotto Canudo publicó que las artes abarcan no solo la pintura o escultura sino también la música, la danza, la literatura y la arquitectura a través de su texto titulado: El manifiesto de las siete artes (1923). Para abordar experiencias más amplias es necesario darles lugar a todos los lenguajes por igual, dado que la enseñanza de estos en la primera infancia depende principalmente de la formación que reciban los futuros maestros. Por ello, resulta tensionante que esta formación sea limitada ya que, trae implicaciones en las prácticas del docente y de manera directa en la calidad de experiencias que se lleven al aula, puesto que, gran parte de lo que comunican los maestros a los niños está basado en los conocimientos que han adquirido a nivel formativo, y si esos saberes son insuficientes las experiencias no van a ser significativas y enriquecidas para los niños.

El problema que representa no formar adecuadamente a maestros de la primera infancia en tal aspecto es evidente, ya que, como se ha mencionado anteriormente, el arte es uno de los lenguajes esenciales en la primera infancia. Por lo tanto, se ponen en juego las habilidades que se ven potencializadas con el arte como la comunicación, la motricidad, la apreciación estética, entre otras.

Aunque el arte no se enuncie explícitamente como una actividad rectora en el PEI del IPN, se puede inferir su reconocimiento, en la medida en que la educación artística es asumida como un eje formativo relevante y constitutivo de la identidad institucional, al ofrecer una designación temporal y espacial amplia en su distribución horaria como se menciona en el PEI "*el privilegio que ha tenido desde sus inicios de contar en su currículo con una alta intensidad*

horaria en Artes, principalmente en la formación musical e instrumental, y en Educación Física con gimnasia, danzas y deporte." (2019, p.19).

Así mismo, en la página web del IPN, se enfatiza que la educación artística tiene como propósito principal propiciar oportunidades de experiencias propias, aportando significativamente a la formación de sujetos autónomos, creativos, propositivos, críticos y con la posibilidad de construir desde el cuerpo nuevas formas expresivas de relacionarse con el entorno. No obstante, desde una perspectiva subjetiva que parte de una lectura situada y basada en la experiencia directa, se evidencia una disonancia entre el discurso institucional y la praxis escolar.

A pesar de la transversalidad que supone el proyecto pedagógico del IPN al articularse con todos los espacios académicos, en donde las clases de arte plástica, teatro y música se integran a actividades orientadas a respaldar y enriquecer el desarrollo de los proyectos educativos, se percibe una tendencia a instrumentalizar los lenguajes artísticos. Si bien, esta integración permite un proceso académico más articulado, también conduce a que dichas disciplinas queden relegadas a prácticas de reproducción, de diseño o ensayo de obras para presentaciones finales, así como a la creación de manualidades destinadas a conmemoraciones especiales. Invisibilizando de este modo, la verdadera potencia del arte como experiencia estética, simbólica y subjetiva importante y valiosa en el proceso formativo.

Con esto se busca cuestionar tales prácticas que, como lo señala el MEN (2014) en el documento: El arte en la Educación Inicial, al "*proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas*" (p. 15). En este sentido, el arte no debe reducirse a la producción de objetos ni al desarrollo de habilidades manuales, sino que representa una forma de expresión a través de la cual los niños pueden manifestar emociones, ideas y perspectivas mediante trazos, pinceladas, dibujos, movimientos y ritmos. Además, como también se menciona en el mismo documento, el arte desde las primeras etapas de la vida facilita el acceso al patrimonio cultural de una sociedad y al entorno familiar que rodea al niño.

A partir de este análisis se han identificado situaciones de convergencia y/o divergencia entre lo abordado en los espacios académicos de la licenciatura y la experiencia en la práctica

pedagógica, de las cuales emerge el eje problematizador de esta monografía, pues si bien desde los discursos pedagógicos se enfatiza en la necesidad de reconocer que el arte tiene una finalidad en sí misma en clave de todas las posibilidades que ofrece, es decir, como actividad rectora *"las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se usan como medio para lograr otros aprendizajes, en sí mismas posibilitan aprendizajes"* (MEN, 2024), según observaciones realizadas en el transcurso de la práctica de profundización, el arte es posicionado dentro de la acción de los maestros y maestras como un asunto superfluo para "quemar el tiempo", responder a exigencias curriculares, desarrollar destrezas manuales o para generar productos para celebraciones, izadas de bandera o clausuras. Es por esto por lo que se considera importante abordar distintos puntos de vista y experiencias que den razón del quehacer de los docentes en relación con situaciones del contexto institucional en el que se encuentran inmersos, y sus creencias sobre el arte.

Estas situaciones no se evidencian solo desde la relación de teoría y práctica, ya que incluso sucede desde documentos oficiales, los cuales resultan contradictorios con respecto a lo propuesto por el MEN (2016) acerca de las actividades rectoras y su finalidad autopoiética, específicamente en la guía "De Cero a Siempre", donde el arte es ubicada dentro del apartado de recreación, limitándose a este fin. Con ello, no se niega que el arte en sí misma traiga un aspecto integrador y de disfrute, puesto que son puntos fundamentales en la primera infancia, pero no debe limitarse a estos aspectos, dado que esto desdibuja su enriquecimiento en procesos de desarrollo cognitivo, físico, emocional, social y cultural.

En consecuencia, nuestro centro de interés gira en torno a visibilizar y comprender las creencias de los maestros sobre la importancia del arte en la primera infancia, dado que *"el profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional"* (Fandiño et al., 2018, p.34). Lo anterior, se convierte en un aspecto relevante en el desarrollo de la investigación, ya que, las creencias interpelan el accionar de los maestros tanto fuera como dentro del aula. Lo cual influye en la comprensión que se ha construido respecto al arte por medio de experiencias y bases teóricas, y cómo las propuestas pedagógicas dialogan o no con las definiciones descritas en las políticas públicas y documentos institucionales

Adicionalmente, teniendo en cuenta la búsqueda realizada de antecedentes de las universidades públicas y privadas de Bogotá, no se han desarrollado muchas investigaciones relacionadas a las creencias de los maestros acerca de la importancia del arte, lo cual invita a reflexionar sobre cuál es el lugar que se le está dando a la enseñanza artística en primera infancia, tanto en trabajos de grado como en diversas investigaciones y artículos. Es por esto por lo que se busca unir conceptos tales como creencias, arte e infancia dentro de este trabajo de grado, y si la formación académica y experiencial transforma o no el accionar en el aula, visto esto por medio del análisis de creencias tanto de maestros en formación como en ejercicio. Por esto, la presente investigación se vuelve relevante en tanto, aporta a la línea creencias y pensamientos del profesor en Educación Infantil, a la LEI y a las investigaciones sobre la importancia del arte en primera infancia.

Pregunta Orientadora

¿Cuáles son las creencias de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil y en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional respecto a la importancia del arte en la primera infancia?

Sub-preguntas:

- ¿En qué medida la formación académica transforma o no las creencias de los maestros en formación respecto a la importancia del arte?
- ¿De qué manera la experiencia práctica permea las creencias respecto a la importancia del arte en la primera infancia en los maestros?

Objetivos

General:

- Realizar un análisis comparativo de las creencias de los maestros en formación de la LEI y de maestros en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional respecto a la importancia del arte en la primera infancia.

Específicos:

- Recolectar, identificar y analizar las creencias de los maestros en formación de la LEI y maestros en ejercicio del IPN en torno a la importancia del arte en la primera infancia.

- Reflexionar comprensivamente en torno a la forma en que estas creencias configuran y permean el accionar de los y las maestros/as de educación infantil en el aula.
- Contribuir a partir del análisis comparativo y cualitativo de la información recopilada, al fortalecimiento de la licenciatura mediante el reconocimiento de las creencias que permean la práctica y el saber docente.

CAPÍTULO II
Marco Teórico

Con el objetivo de orientar esta investigación enmarcada en la pregunta ¿Cuáles son las creencias de los maestros en formación de la LEI y en ejercicio del IPN respecto a la importancia del arte en la primera infancia? Se delimitan cuatro ejes conceptuales que permiten construir las bases de la investigación. El primero de ellos corresponde a las creencias, abordadas desde el paradigma del pensamiento del profesor. El segundo, sobre el arte y como subcategoría la educación artística en la primera infancia. El tercero relacionado con la primera infancia, con la subcategoría educación inicial. Y el último de ellos, maestro en formación y en ejercicio.

1. Creencias de los maestros

Esta monografía se encuentra enmarcada en enfoques cualitativos al centrar la investigación sobre las creencias de los maestros en torno a la importancia del arte en la primera infancia. Asunto que posibilita comprender la realidad de los acontecimientos que emergen en el acto educativo, visibilizando la lógica que orienta las decisiones, intervenciones y valoraciones desde la perspectiva de quienes la viven, experimentan y transforman en un marco cultural y temporal específico.

Ahora bien, ¿Por qué resulta relevante situar en el centro del análisis las creencias de los maestros? Su relevancia como objeto de estudio se sustenta dentro del paradigma del pensamiento del profesor, desde el cual se resignifica el ser maestro, debido a que se transita de una mirada reduccionista que ubica al maestro como un operario que sigue al pie de la letra órdenes y "recetas" preestablecidas por otros, para situarse como "*un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional"* (Marcelo, 1987, citado por Fandiño et al, 2018*)*. Este tránsito permite reconocer al

maestro como un agente cognoscente, reflexivo y situado, cuyas decisiones pedagógicas se encuentran mediadas por procesos internos complejos.

El origen de este paradigma se remonta a la década de los 70 's, cuando Philip W. Jackson en su libro “La vida en las aulas” (1968) subraya la importancia de observar y analizar las diversas dinámicas que se desarrollan dentro del aula, así como las relaciones que surgen en ella. En esta obra, el autor menciona que:

> *Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares no es solamente la «parafernalia» de la enseñanza y el aprendizaje y el contenido educativo de los diálogos que allí se producen, (...) Existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a constituir una «realidad vital»* (p.50).

Sus planteamientos generaron transformaciones significativas en las perspectivas sobre la acción educativa y el quehacer docente, al promover una comprensión más profunda del proceso escolar, transitando la mirada de lo educativo desde los aspectos obvios u observables hacia los aspectos implícitos, relacionales y simbólicos.

El contexto histórico en el que este paradigma surge también hace que este cambio tenga un gran alcance, pues en los años 60 's predominaba una visión positivista, en la que se planteaba como único saber válido el método científico, centrado en la medición y en los datos cuantitativos. De este modo, al introducir la importancia de analizar lo que sucede dentro del aula y entendiendo que cada sujeto se encuentra inmerso en contextos sociales y culturales diversos, se reivindica el conocimiento práctico.

El reconocimiento de esta diversidad, hace que este paradigma se inscriba en un modelo de investigación cualitativa, en tanto no busca generalizar, sino comprender las particularidades que atraviesan la práctica docente, reconociendo la singularidad de cada contexto y la complejidad del acto de educar, ante ello, Fandiño (2024) menciona que “*La investigación sobre el pensamiento del profesor no busca emitir leyes.(...) Asume principios de la metodología fenomenológica, en cuanto indaga por situaciones y problemas individuales, únicos y específicos”* (p.25) .

Debido a la pluridimensionalidad de este paradigma, a lo largo de su historia ha abordado tres grandes problemas de investigación, que son constitutivos de su fundamentación conceptual

y permiten entender el entramado de los procesos mentales que permean la labor docente (Fandiño, et al, 2018). Estos son:

- Pensamientos pre-activos y post-activos: En ellos, la unidad de pensamiento es la actividad. Los pensamientos pre-activos constituyen los procesos de anticipación y proyección previas al encuentro pedagógico como, por ejemplo, la planificación y diseño de las clases. Los pensamientos postactivos, en cambio, emergen tras la ejecución de la acción, en donde el maestro asume una postura reflexiva, evaluando, interpretando y consolidando su práctica, por ejemplo, los diarios de campo.
- Pensamientos interactivos y de decisiones: Su eje central es el accionar pedagógico. Los pensamientos interactivos se activan en tiempo real, siendo aquellos que surgen durante la interacción con los diferentes agentes en la escuela, en donde el maestro decide, ajusta y modifica su actuar pedagógico para dar respuestas reales, inmediatas y contextualizadas.
- Teorías y creencias del profesor: Se plantea que las creencias tienen una base idiosincrática, se instauran desde la infancia, son netamente personales, aunque hagan parte de un conjunto social, se relacionan con la subjetividad y guían el accionar. Junto a ellas, las teorías implícitas configuran modelos mentales sobre cómo se aprende y cómo se enseña, además aborda el rol del maestro y del estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, Calderhead (1987) citado por Fandiño (2024) menciona que, aunque este paradigma investigativo se enfoque en cuestiones educativas diversas, tiene un centro de interés relacionado a "*las formas en que el conocimiento es activamente adquirido y utilizado por los profesores, así como las circunstancias que afectan su adquisición y uso*" (p.21). Desde esta perspectiva, se destaca la necesidad de observar y dialogar sobre los fenómenos que tienen lugar en el aula, con el propósito de visibilizar aquellos factores que determinan el uso y adquisición (o no) del conocimiento. Así mismo, se reconoce que comprender el pensamiento docente exige atender no solo a lo que el maestro hace, sino también a los procesos mentales que anteceden sus acciones pedagógicas.

En este contexto, las creencias se configuran como elementos esenciales para interpretar dichos procesos. Al ser un aspecto tan personal e intrínsecamente relacionado con lo social, integran una serie de herramientas que permiten comprender aquellos procesos cognitivos que orientan el accionar, así como, el sentido que se le otorga a dichas acciones. Esto implica

entenderlas desde las lógicas individuales, donde intervienen emociones, experiencias y valores, así como desde las lógicas colectivas, construidas en interacción con los marcos culturales, históricos y sociales. En consecuencia, analizar las creencias no solo revela cómo piensa y actúa el maestro, sino también cómo ha interiorizado y reelaborado el conocimiento desde sus experiencias.

Las creencias, al ser definida por Rokeach (s.f) como *"una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase: "yo creo que…"* (citado por Fandiño, 2024, p.32) se retoma que, al tener un carácter "consciente e inconsciente" implica una comprensión más amplia, compleja y profunda, en donde no son solo afirmaciones que una persona acepta, sino constituyen sistemas que operan a distintos niveles de consciencia, los cuales participan activamente en la interpretación del mundo y en la toma de decisiones cotidianas.

Da Ponte (1999) concibe las creencias como verdades personales, con fuerte carga afectiva y componentes evaluativos, alojadas en la memoria episódica. Este enfoque destaca su carácter profundamente subjetivo, pero a la vez, al caracterizarlas como idiosincráticas subraya que estas no emergen como producto de una creación individual espontánea**,** sino que están inmersas en un proceso constante de construcción y reconstrucción dentro de contextos culturales. En otras palabras, las creencias, aunque propias de cada sujeto, están atravesadas por las experiencias compartidas, los discursos dominantes y las prácticas cotidianas que configuran el entorno sociocultural del sujeto.

En el marco de lo relacional Kelly (1995) citado por Jiménez & Feliciano (2006) aporta una noción complementaria al plantear que las creencias constituyen una "*síntesis mental que cada sujeto utiliza como espacio interpretativo de su propio mundo"* (p.106)*.* Es decir, el individuo organiza su percepción de la realidad a través de dichas creencias, que funcionan a su vez como marcos desde los cuales se le otorga sentido a la realidad que nos permea.

Retomando el planteamiento general del paradigma, al considerar la naturaleza reflexiva y racional de los maestros, el saber docente adquiere una nueva significación. Este saber se caracteriza por su naturaleza pluridimensional, dado que se construye a partir de diversos elementos, tales como las creencias, la formación, la teoría, las disciplinas, la práctica y la

experiencia. En esa dirección, las creencias no se limitan exclusivamente a aspectos cognitivos o mentales, sino que ejercen una influencia directa en el desempeño del docente. Actúan como un filtro cognitivo que les permite discernir, entre la información que reciben del entorno, aquello que resulta pertinente y lo que no, configurando los significados atribuidos a los contenidos y las relaciones establecidas en el ejercicio profesional. En concordancia con esta perspectiva Jiménez Llanos & Feliciano (2006) señalan:

> *Se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación (p. 105)*

No obstante, cuando se aborda el tema de las creencias, resulta fundamental diferenciar este concepto del de concepciones, ya que, aunque en algunos contextos se emplean de forma indistinta, dado su abordaje en aspectos del ser, diversos autores señalan que establecer esta distinción no solo es posible, sino también útil para el análisis de los procesos cognitivos y de interpretación del mundo por parte de los sujetos.

Da Ponte (1999) señala que las creencias reflejan aquello que una persona considera como verdadero dentro de un ámbito específico, es decir, son afirmaciones subjetivas que se asumen como certezas y que pueden influir directamente en la forma en que un individuo actúa o toma decisiones. Las creencias están profundamente arraigadas en la experiencia personal, en la historia de vida y en los contextos culturales y sociales en los que se desenvuelve cada persona.

Las concepciones se entienden como construcciones mentales más amplias y estructuradas, que agrupan un conjunto de ideas, conocimientos, interpretaciones y valoraciones sobre un determinado tema. Estas no se limitan a expresar una verdad asumida, sino que permiten al sujeto organizar la información y generar explicaciones sobre su entorno. Así, las concepciones proporcionan marcos interpretativos que guían la forma en que se entiende una situación, se identifican problemas y se buscan posibles soluciones. Tal como lo mencionan Morales y Bojacá (2002), citadas por Fandiño (2024), las concepciones son "*ideas coherentes utilizadas por el sujeto para explicarse el mundo y razonar frente a situaciones problema"* (p. 29).

Esta capacidad explicativa convierte a las concepciones en herramientas clave para el pensamiento crítico y reflexivo ya que, no solo permiten comprender la realidad, sino también anticipar eventos, tomar decisiones informadas y adaptar las acciones al contexto. En otras palabras, mientras que las creencias operan como verdades asumidas que pueden o no estar sustentadas en evidencias, las concepciones se conforman como sistemas más dinámicos, susceptibles de transformación a partir del aprendizaje, la reflexión y la experiencia.

Con ello, podemos decir que las concepciones representan ideas que proporcionan diferentes puntos de vista sobre la realidad y cuentan como la base para poder interpretar el mundo y llevar a cabo diversas acciones, por ello constituyen un proceso más inmediato y situacional, por lo que son consideradas como creencias conscientes, generadas por la influencia social. Las creencias, por su lado, representan un aspecto más subjetivo y profundo que condiciona las acciones y las decisiones que toma el maestro.

Comprender esta diferencia cobra especial importancia en contextos educativos, investigativos o de intervención social, donde es necesario reconocer cómo las creencias influyen en la práctica, pero también cómo las concepciones pueden abrir caminos hacia una comprensión más contextualizada. En consecuencia, es relevante tener en cuenta la íntima conexión entre estos dos términos y la necesidad de tomarlos en conjunto, en tanto, el maestro es un sujeto en el que convergen aspectos personales, históricos, sociales, culturales y contextuales.

Es así, como al acercarnos al ejercicio docente desde las creencias, se posibilita una mejor comprensión del acto educativo pues no se homogeniza la profesión, ya que se comprende que esta no está dictaminada previamente, sino que depende en gran medida de la práctica que va desarrollando el educador, lo que implica comprender que el maestro, antes de ser maestro, es un sujeto histórico, social y cultural, permeado por diversas vivencias que han generado en él creencias sobre la forma en que percibe el mundo.

2. Arte

En el presente trabajo de grado el arte se aborda como uno de los conceptos fundamentales al representar un área de interés común que ha surgido a partir de las vivencias prácticas en diversos escenarios durante la formación en la Licenciatura. Estas experiencias se ven atravesadas por la observación participante y la reflexión alrededor de la escuela, lo que

permite reconocer y analizar el lugar que posee el arte en ella. Por lo tanto, es importante realizar un recorrido riguroso donde se profundice sobre este concepto.

La primera definición estructurada de Arte se le atribuye a Aristóteles. En aquella época el arte empezó a cobrar importancia a nivel cultural, social y académico; sin embargo, aunque Platón (maestro de Aristóteles) reflexiona en torno a ello desde la mímesis, no llegó nunca a conceptualizar. En cambio, Aristóteles según Costarelli y Fagés (2023) definió el *téchne* (así se refiere al arte) como un *"principio de movimiento determinado por una finalidad."* (p. 36) dando a entender que, el *techne* era un acto de creación que conlleva un sentido, es decir, el arte posee un propósito, que varía de obra a obra, este guía el sentido y su significado se orienta en torno al: ¿por qué? y ¿para qué? dando como resultado un producto.

Costarelli y Fagés (2023) señalan que Aristóteles vincula el arte con la reproducción de la naturaleza, en sentido que el humano imita todo lo que le rodea, pues la creatividad sólo puede nacer de aquello que el humano conoce, por lo tanto, de todo lo que es natural.

Respecto a lo anterior, Dewey (1934) argumenta que:

> *En la medida en que todo arte surge como producto de la interacción entre el organismo vivo y su medio, en forma de una constante reorganización de las energías, las acciones y los materiales, queda asegurada desde el inicio una potente base sobre la que asentar los postulados de universalidad de la experiencia estética. (p.14)*

Desde esta concepción aristotélica, el arte se entiende como *téchne*, es decir, una técnica ligada al hacer o *poiesis*, entendida como la producción o reproducción de algo, lo que le vincula estrechamente con la imitación.

Por otro lado, Cepeda en su libro "El arte de vivir y vivir para el arte" (2022) afirma que, en la época del romanticismo se empieza a considerar al artista como un creador, o como lo llama el autor un "pequeño Dios", esto afecta la forma en que es concebido, entonces el arte y el artista adquieren valor, pues ahora transforman y crean, teniendo como primer insumo la realidad, a partir de esta idea, todo lo que el humano crea son alteraciones del medio donde vive, de aquello que conoce.

Más adelante, el autor menciona que muchas veces el arte no es definido como una experiencia, sino hasta "a posteriori". De esta manera se puede afirmar que el arte es también

aquello que se percibe desde los sentires, por ello resulta importante la apreciación estética que es también definida por la experiencia artística; pues lo que constituye al sujeto y la manera en que se perciben las obras de arte parte de lo que el sujeto ha experimentado, tanto en lo social y cultural como en lo sensorial y emotivo.

En consecuencia, se plantea que el arte es una cuestión subjetiva, que no tiene una definición exacta si no que más bien puede ser percibida de distintas maneras, debido a la diferencia de contextos y experiencias que posee el humano para acercarse a esta, en este sentido Cepeda (2022) menciona que "*el arte es todo aquello a lo que llamamos arte."* (p.19) y por ello, él le llama una experiencia humana racional.

Dentro de otra perspectiva, una vez más Dewey (1934) nos sugiere que "*El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente."* (p.29). Es entonces que el arte también implica un ejercicio cognitivo, donde el individuo es capaz de unir sus ideas, conceptos y pensamientos dentro de una obra, los significa de una nueva forma y le aporta sentido a aquello que crea, brindándole importancia. Este autor subraya el arte como una idea consciente, una conquista del intelecto, desde esta interpretación se plantea que el arte, también representa un acto cognitivo consciente que ayuda al desarrollo del pensamiento, superando el supuesto de que el arte es relegada solo a asuntos manuales o de creación de productos.

De acuerdo con lo planteado por Eisner (2004) *"las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo" (p. 20),* el arte representa un medio por el cual se tiene una experiencia cualitativa profunda, que permite entrelazar lo sensorial, lo emocional y lo cognitivo. Su enfoque es explorar y crear para expresar, sin centrar la atención en el resultado, esto debido a que lo importante es el proceso que se atraviesa, en tanto representa formas complejas de pensamiento que estimula la imaginación, la sensibilidad y la capacidad de interpretar el mundo.

En el caso de los niños, esta es una de las razones que le otorgan una posición privilegiada dentro de la educación infantil, ya que permite un disfrute sin la presión del

resultado, da un espacio de aprender en el proceso, da pie a un avance en las capacidades del niño, pues se alimenta su imaginación y capacidad de construcción. Adicionalmente, el autor considera que la práctica en las artes también involucra dimensiones estéticas y simbólicas, vitales al momento de crear, aportando condiciones ideales para conocer y vivir el mundo, en sentido que son habilidades que le permiten una vida activa, de aprendizaje y una adecuada interacción con el medio. El arte según Eisner (2004) nos permite expresarnos por medio de la técnica, exigiendo que seamos detallistas con nuestro entorno y con nosotros mismos, con la intención de crear algo con mayor expresión emocional.

Llegados a este punto es importante tener en cuenta que:

> *"El arte orientado hacia la canalización de talentos y al desarrollo de la comunicación interior del niño, le permite animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia las más puras formas de belleza por caminos con norte definido hacia el encuentro del punto máximo de creación y desarrollo espiritual." (MEN, 2002, p.2)*

En este sentido, allí es donde recae la importancia del arte en la primera infancia, pues ayuda a los niños a tener un lugar en el mundo, en tanto permite que expresen su mundo interior, les aporta emocional y cognitivamente, además abona la tierra en la cual se cultivarán a sí mismos, a sus relaciones y desde donde darán sentido a la vida.

2.1 Educación Artística

La educación artística es un derivado de la interacción del arte y la pedagogía, pues la experiencia artística es humana, entonces inequívocamente parte de la construcción de un ser, tanto por su componente cultural como porque es un "lenguaje" que permite expresión, lo cual es indispensable para la primera infancia, siendo de las primeras maneras de relacionarse con el mundo. La educación artística es fundamental en la primera infancia al permitir al niño o niña expresar su mundo interior, sus emociones, mientras potencia el desarrollo integral del mismo y con ello, el sentido de apreciación, de sensibilidad estética y deleite por el arte.

La educación artística es un derivado de la pedagogía debido a su naturaleza enseñante, y, en consecuencia, el aprendizaje que produce; respecto a ello según Eisner (2002) "*Decir que el aprendizaje se beneficia de la enseñanza, conlleva la creencia implícita de que los profesores de arte tienen algo que enseñar, y que la manera en que enseñan repercute en lo que los estudiantes*

aprenden." (p. 1) entonces, la educación artística no es meramente una manera de nombrar el acto educativo del arte, sino, un acto formativo que repercute en el estudiante, que el arte es un conocimiento valioso y por lo tanto, la manera en que se enseña afecta en cómo interactúan con tal conocimiento.

Aunque se debe tener en cuenta que, a pesar de que el arte y la educación artística poseen muchas similitudes no llegan a ser lo mismo, de hecho, se puede decir que la educación artística es una introducción al arte, una presentación de esta, no necesariamente es arte en sí, respecto a ello, Cepeda (2022) en su libro "El arte de vivir y vivir con el arte", desarrolla el cómo la experiencia artística amplía nuestra comprensión del mundo, afirma que entre el arte y la pedagogía existe un intercambio, donde la pedagogía aporta en la discusión alrededor del arte y esta última alrededor de la manera en cómo se enseña. Por ello, es que el arte y la educación artística no son lo mismo, sino que mantienen una relación en la que se están alimentando de manera mutua, tal como se da en las aulas con los niños. Las diferencias entre arte y educación artística a modo general son algo difusas dada su relación.

Para poder distinguir arte y educación artística es importante definir la última. Retomando a Gardner (1990) "*la educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva no como un tema escolar, no como un oficio que ha de dominarse."* (p.68), se puede plantear que la educación artística es una herramienta para trabajar el arte dentro de la educación, ya sea de niños, adolescentes o adultos; en esta visión no solo se concibe a la educación artística como vehículo, sino como un concepto alejado de lo escolar y del oficio, es entonces una herramienta importante que no depende de esto para tomar relevancia, es importante recalcar que para Gardner la educación artística también aporta en todos los campos de conocimiento de una manera u otra, ello se da más frecuentemente en el preescolar, pero, en estos primeros años los niños no son enseñados por profesionales en arte sino por maestras infantiles, por ello, la necesidad de una preparación adecuada y extensa al respecto se hace evidente.

El Consejo Nacional de la cultura y las artes de Chile menciona que:

> *Cuando la educación se encuentra con el arte y la cultura, se abre una vía que brinda a niños, niñas y jóvenes la posibilidad de desarrollar todo su potencial. Una educación artística y cultural rica, con sentido, bien pensada y ejecutada, no sólo ayuda a los y las estudiantes a enriquecer sus proyectos artísticos,*

> *motivándolos a utilizar de manera creativa todos los recursos locales a su alcance, sino también a formular propuestas que van en beneficio de su desarrollo. (2016, p. 10)*

Por consiguiente, se entiende la importancia de la educación artística como base fundamental del desarrollo, especialmente en la etapa de la primera infancia ya que, aporta a los estudiantes, no solo en el ámbito meramente artístico, sino también a lo largo de su vida, enseñando a aprovechar tanto los insumos psíquicos como los físicos, es evidente que ello se da si la educación artística, tiene un sentido y es oportuna en el contexto, siempre en beneficio de los niños tal como se mencionó previamente.

La diferencia entre arte y educación artística se da respecto a la naturaleza de cada uno, el arte nació de una necesidad humana, en cambio la educación artística es un vehículo de esta, que nace de la intención de llevarla a la educación, de esta manera, son codependientes;el arte no puede ser sin la educación artística y de igual manera pasa con la educación artística, depende del arte. De tal modo, se alimentan la una a la otra, el arte le da la materia prima a la educación artística, y esta permite que haya seres humanos capaces de fomentar y cultivar el arte, impidiendo que sea olvidada.

Respecto a lo anterior, Colombia constituye la educación artística como base de la educación inicial, en tanto, al ser una actividad rectora se da de manera natural en la primera infancia pero, si el maestro la trabaja con suma atención podrá aportar y enriquecer los procesos de niños, entonces: "*Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades*" (MEN, 2004)

Entonces, Colombia no solo considera la educación artística como una experiencia sino como formadora de los niños, que posee un fin en sí mismo y por lo tanto, tiene múltiples posibilidades de ofrecer experiencias significativas a la infancia. Además, se acompaña al niño en el habitar el mundo, posibilitando su expresión. Por ello, se encuentra que es un asunto clave para trabajar en la LEI aportando así a la formación de los futuros maestros y maestras del país, quienes den un lugar relevante al arte.

3. Primera infancia

Para el sustento del presente estudio, resulta necesario desarrollar el concepto primera infancia, por cuanto dicha investigación se centra en la importancia del arte durante esta primera etapa de desarrollo, en un inicio se aproximó al concepto desde un enfoque de la psicología del desarrollo y luego desde la política pública.

Inicialmente como lo menciona Pizzo (2019) "*la primera infancia es un periodo de juego, aprendizaje, experimentación, exploración, de adquisiciones motoras, cognitivas y emocionales*" (p.4), por consiguiente, dicho periodo que comprende de los 0-6 años se caracteriza por la importancia que representa para el desarrollo integral del niño ya que, se gestan todas aquellas habilidades ligadas al desarrollo motor, emocional y cognitivo. A continuación, se explicará desde la mirada de diversos autores cada uno de los desarrollos que caracterizan a la primera infancia, con el sentido de comprender de manera más profunda el significado de dicho concepto.

Con respecto al desarrollo motor, Piaget (1967) nos dice que"*es un proceso que comienza en el nacimiento y continúa a través de varias etapas a lo largo de la vida*" (p.45), es decir, consta de diversos hitos que son progresivos como gatear, caminar, correr, agarrar objetos, saltar y el desarrollo de la independencia física.

Arnold Gesell (1928) en su texto titulado "Desarrollo motor y actividad física en la primera infancia" clasificó el desarrollo motor a través de diversas etapas que abarcan los primeros meses de vida. La primera etapa se define como la cefalocaudal (0-2 meses), durante este periodo los movimientos se centran en la cabeza y el tronco como el levantamiento de la cabeza cuando está boca abajo; la segunda se denomina cefalocaudal proximal (2-4 meses), allí pueden levantar sus brazos, jugar con sus manos y llevar objetos a su boca; el siguiente periodo abarca de los 4-7 meses, en dónde el bebé empieza a agarrar objetos con firmeza, girarse y comenzar a gatear; la quinta etapa denominada cefalocaudal de coordinación (7-10 meses) están presentes movimientos más controlados y coordinados, como sentarse sin apoyo, gatear y ponerse de pie; por último, está la denominada bipedestación y marcha (10-15 meses), donde se originan sus primeros pasos.

El desarrollo motor es esencial para el crecimiento y el aprendizaje durante la primera infancia ya que, la adquisición de la capacidad de movimiento les permite conocer su entorno y establecer relaciones sociales sanas, así como lo expresa Johnson y Harris (2020) en su investigación titulada desarrollo de la comprensión social, quienes establecen que el desarrollo motor en la primera infancia, es importante para la adquisición de habilidades sociales y emocionales, dado que sienta las bases para interactuar con el entorno y formar relaciones sociales sanas.

En cuanto al desarrollo emocional, éste es entendido como "*la capacidad para reconocer, expresar y regular las emociones propias, así como entender y responder a las emociones de los demás"* (Lozano, 2024, p. 1), durante la primera infancia es fundamental dicho desarrollo, debido a que, sienta las bases para el bienestar psicológico y social del niño a lo largo de su vida. Durante esta etapa los niños empiezan a reconocer y experimentar diversas emociones que surgen de las interacciones con su entorno y especialmente con sus figuras de apego, como sus cuidadores (madre, padre, tíos, abuelos), la calidad de las experiencias de afecto, seguridad y contención durante estos primeros años son esenciales para que el sujeto establezca relaciones sanas consigo mismo y su entorno, así como la posibilidad de aprender a manejar diversas emociones. En este sentido, Winnicott (1984) plantea que para que los procesos del desarrollo emocional sucedan necesitan del aporte de un ambiente que facilite y se adapte a las necesidades de ese niño.

Con relación al desarrollo cognitivo en la primera infancia, Jean Piaget (1947) en el texto titulado "La Psicología de la Inteligencia" expresa que el desarrollo cognitivo es un proceso progresivo de equilibración, mediante el cual el niño construye estructuras mentales cada vez más complejas para adaptarse mejor a su entorno, dichas estructuras son planteadas por el autor a través de diversas etapas, de las cuales dos componen el ciclo de la primera infancia (la sensoriomotriz y la preoperacional). Dado que la primera infancia como se ha venido exponiendo, es una etapa esencial para el desarrollo integral del niño, es necesario brindar diversas experiencias enriquecidas tanto a nivel educativo como familiar, que permitan adquirir dichas habilidades las cuales aproximan al sujeto a diversos aprendizajes desde su relación con su cuerpo, con el entorno y con las personas que lo rodean.

Por otro lado, según la política pública para la primera infancia en Colombia (2006), *"La primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida.*" (p.33). Dicha etapa es crucial para el desarrollo del ser humano en cada uno de los ámbitos ya sea cognitivo, social, emocional, cultural y psicomotor, de manera que, las experiencias y la calidad que se brinda ya sea en el entorno familiar, escolar u otros contextos se vuelven un factor decisivo para el desarrollo del cerebro del niño. Tal planteamiento se apoya con lo expresado por la UNICEF (2017):

> *Durante este periodo de la vida, el cerebro crece con asombrosa rapidez. Las conexiones se forman a una velocidad que no volverá a repetirse en la vida, lo que determina y afecta profundamente el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, influyendo en su capacidad para aprender, resolver problemas y relacionarse con los demás. (p. 4)*

En consecuencia, es necesario construir entornos seguros desde la primera infancia ya que, marcará la diferencia en la manera en cómo el niño se relaciona y percibe su entorno. Con relación a lo anterior, desde el distrito capital de Bogotá se han gestado diferentes políticas que buscan garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, a partir del reconocimiento de sus capacidades subjetividades y diversidades, según la CONPES D.C (2023), algunos de estas son : garantizar entornos de desarrollo integral para los niños, niñas y adolescentes, reconocer su capacidad de agencia para la construcción y desarrollo de su autonomía a partir de sus particularidades, fortalecer la arquitectura interinstitucional para la gestión de la política que permita las realizaciones de la primera infancia, infancia y adolescencia.

Dichos entornos seguros no solo se gestan desde diferentes políticas a nivel distrital, si no también desde lo educativo, en vista de que la escuela es uno de los contextos en donde la primera infancia se encuentra más vinculada, por lo tanto, desde el MEN (2009) en el documento No 10 titulado "desarrollo infantil y competencias en la primera infancia" se han construido diversas estrategias a partir de políticas educativas las cuales buscan que los niños menores de cinco años de las poblaciones más vulnerables tengan acceso a la educación inicial, así mismo que dichas estrategias se caractericen por su pertinencia y calidad. Algunas de estas son: acceso de los niños menores de cinco años a la atención educativa, construcción de centros de atención

integral, formación de agentes educativos responsables y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

Estas estrategias a nivel educativo fortalecen el acceso a la educación para la primera infancia de manera integral, en donde cada niño y niña tiene el derecho de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, a través de diversas experiencias enriquecidas que no solo permiten el desarrollo de aprendizajes formales como escribir, sumar, restar, si no que también pueden generar vínculos con sus pares, jugar, divertirse y explorar, los cuales marcarán de manera significativa. Es así, como se puede concluir que la primera infancia es una etapa específica y decisiva para el desarrollo de los niños y las niñas, donde es fundamental garantizar diversas experiencias no solo desde el contexto educativo, sino también familiar y comunitario, que estén vinculadas a las actividades rectoras como lo son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, las cuales potencian aprendizajes y construyen experiencias significativas.

3.1 Educación Inicial

La educación inicial como parte de la base teórica de la presente investigación, se establece como subcategoría ligada a la primera infancia, en razón de que, cuando se habla de primera infancia nos sitúa a pensar qué es la educación inicial y su importancia en el desarrollo de los niños. Por tanto, se expondrá dicha subcategoría desde diversas perspectivas que permiten tener un acercamiento al concepto de manera más amplia.

Partiendo de la perspectiva educativa, la educación inicial comprende desde el periodo de nacimiento hasta los seis años, en Colombia según el MEN (2024) el acceso a la educación durante la primera infancia se convierte en un derecho impostergable, cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las infancias, teniendo en cuenta sus particularidades vinculadas al territorio en el que viven y generando así diversas experiencias enriquecidas que se convierten en potenciadores del desarrollo integral del niño. Desde las políticas del MEN, se busca que dichas propuestas pedagógicas tengan en cuenta los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de los niños/as, dado que, desde muy pequeños son sujetos pensantes que van en busca de respuestas.

Según el artículo No 2 del MEN (2022) la educación inicial en el marco de la atención integral se organiza en dos ciclos atendiendo a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los niños. Así, el primero de ellos comprende desde la etapa de nacimiento hasta antes de cumplir los tres años de edad, la cual se enfoca en el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social de los niños, de igual forma se incluye la educación inicial dirigida a mujeres gestantes para apoyar su rol en la crianza, fortalecer el conocimiento respecto al desarrollo del niño y la importancia del vínculo familiar. Este ciclo no tiene una división por grados, los grupos se organizan de acuerdo con el proceso de desarrollo y características de ellos, por tanto, su modalidad de atención está presente en centros comunitarios, hogares, jardines infantiles y otros espacios tanto públicos como privados.

El segundo ciclo está presente a partir de los tres hasta los seis años y corresponde a los tres grados de la educación preescolar a la cual se refieren los artículos 15 y 18 de la Ley 115 de 1994, estos son, prejardín, jardín y transición este último corresponde al primer grado obligatorio de la educación formal. La atención total en dicho ciclo está caracterizada por diversos factores cuyo objetivo es brindar educación preescolar de calidad, algunos de ellos son: acceso y durabilidad en el sistema educativo formal durante estos tres grados preescolares, recibir la compañía de maestras/os formados en educación inicial para que puedan potenciar el desarrollo y aprendizaje del niño/a haciendo uso de sus saberes desde el ámbito académico como práctico, disfrutar de ambientes enriquecidos que potencien sus capacidades, recibir alimentación escolar permanente y gozar de la vinculación de la familia en el escenario escolar.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, la educación inicial se establece como un eje constructor de aprendizajes que busca potenciar y desarrollar múltiples capacidades en la primera infancia, como lo menciona el MEN (2009):

> *La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos (p. 1)*

Por tanto, la educación inicial de calidad potencia el desarrollo de los niños, dado que todo lo que sucede en el entorno educativo proporciona oportunidades de convivencia y aprendizaje para el desarrollo de sujetos autónomos, críticos y responsables; algunos de los desarrollos presentes gracias a la educación inicial son: el desarrollo social, en la escuela los

niños se enfrentan a diversas situaciones cotidianas presentes tanto en el momento de juego, en las experiencias formales u otras actividades, que les permiten aprender a comunicarse, interactuar y dar solución a problemas; adquisición de conocimientos básicos, como sumar, restar, leer y escribir, es importante resaltar la necesidad que dichas temáticas sean contextualizadas es decir cercanas para los niños, lo cual permitirá la creación de aprendizajes significativos; desarrollo del lenguaje, esto se adquiere por medio de la interacción con sus pares y otros agentes educativos, así como la utilización de diferentes herramientas como la literatura infantil, la cual acerca a los sujetos a otros lenguajes; desarrollo emocional, en la escuela tendrá la oportunidad de verse enfrentado a diversas sensaciones y emociones, generadas en las interacciones con sigo mismo y los demás.

En el marco de la perspectiva social, la educación inicial permite reducir desigualdades sociales, en vista de que cada niño tiene la oportunidad de adquirir múltiples conocimientos sin importar su origen cultural y socioeconómico. De igual manera durante esta etapa se brinda la oportunidad de poner en práctica diferentes valores como el respeto, la solidaridad, honestidad, compañerismo entre otros; así mismo, si la educación inicial se centra en el desarrollo de propuestas de inclusión que rompan las brechas de desigualdad, se podrá prevenir situaciones de abandono escolar, deserción y exclusión.

Del mismo modo, la educación inicial es un período en dónde los niños tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades sociales como la comunicación, cooperación, empatía entre otras, al momento de enfrentarse a diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad de la jornada escolar tanto con sus pares y sus maestros, de este modo durante esta etapa de escolaridad los niños logran identificarse como sujetos sentipensantes que se configuran como parte de un contexto lleno de particularidades. Con relación a lo anterior el MEN (2009) menciona:

> *La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros (p. 8).*

Así pues, se puede concluir que la educación inicial es una etapa significativa tanto en el marco de lo educativo, como lo social y del desarrollo infantil, en vista de que lo educativo plantea que la educación inicial abarca un periodo en específico de la vida (0-6 años), se convierte en un derecho impostergable, en el que a partir de las diversas políticas a nivel nacional se establecen los grados escolares prejardín, jardín y transición con el fin de atender de manera integral tanto al niño como a sus progenitores y familia. Por otro lado, la perspectiva social menciona que dicha etapa escolar es percibida como una oportunidad de construcción de equidad, de transmisión de valores interculturales y construcción de habilidades sociales, y por último, la perspectiva de desarrollo indica que la etapa de educación inicial es potenciadora de múltiples competencias tanto comunicativas, como emocionales y sociales.

4. Maestros

El término maestro proviene etimológicamente del latín "magister" y tiene el significado de "aquel que enseña". Según la página de la real academia española maestro es la persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo; y maestro de primera enseñanza es la persona que tiene título para enseñar en la escuela las materias señaladas por la ley, aunque no ejerza. (RAE, 2014) Así mismo en el artículo titulado "Ser maestro hoy: El sentido de educar y el oficio docente", del periódico Al tablero del MEN, el maestro *"es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo, aprendan a vivir con los demás y sean productivos"* (2005, p. 1) Por lo que se encuentra como punto en común dentro de estas definiciones que maestro es aquél que enseña una disciplina, que cuenta con un título que lo acredita y que hace uso de diversas herramientas para cumplir un fin específico dentro de la enseñanza.

4.1 Maestros en ejercicio

Para el desarrollo de este trabajo monográfico se decide dar uso del término maestro en ejercicio, en tanto se refiere al sujeto que se encuentra en contacto con la educación en los grados de preescolar y primaria, teniendo incidencia directa en los niños que habitan el aula *"Preferimos hablar de maestro para referirnos a quien ejerce la profesión en la institución escolar"* (Álvarez, 2015, p.93), por lo que más allá del título universitario adquirido durante la formación,

maestro es quien en verdad ha ejercido y ha mantenido contacto directo con espacios educativos, en este caso de la educación inicial.

Una de las principales labores dentro del accionar del maestro es educar, por lo que no se centra sólo en impartir temáticas predefinidas. Esto quiere decir que busca ir más allá de transmitir conocimientos o temáticas. *"Educar es organizar las estructuras del ser humano de acuerdo con una determinada concepción. Es colaborar a que el estudiante pueda "dar forma" a su propia vida"* (Remolina, 2015, p. 14).

Desde esta definición se da importancia al constante diálogo y contacto directo del maestro con el estudiantado, tratando temas que incluso pueden ser entendidos como ajenos a la labor docente, es decir fuera de la enseñanza de temas específicos de un plan de estudios. *"el maestro viene siendo como un instrumento mediador, como un ser capaz de poner en contacto dos realidades distantes o extrañas."* (Vásquez ,1999, p.4).

También dentro de esta definición de maestro en ejercicio es importante diferenciar el por qué dentro de este trabajo monográfico se decide hacer uso de la terminología de maestro y no docente o profesor. Según Álvarez (2015), el término de maestro se ha utilizado para referirse a quien dicta clases en básica primaria, y el de profesor se ha usado socialmente para referirse a quien dicta clase, ya sea en el nivel secundario de la educación básica o en la universidad. Así mismo, aunque educar hace parte fundamental del quehacer del maestro, el término educador por sí solo puede ser acuñado por cualquier persona que ejerza una labor formativa en diversos espacios, esto significa que no necesariamente un educador está ligado a la escuela o instituciones oficiales educativas como colegios ya que, se puede educar tanto en la familia, como en la internet o la televisión, *"En este sentido, desde nuestra apuesta, no cualquier persona puede ser maestro"* (Álvarez, 2015, p.93). Por esto mismo, resulta importante dentro de este trabajo hacer uso de maestro, como aquel sujeto con un saber, que dicta clases y está en contacto directo con la infancia en escenarios educativos.

Por último, el saber del maestro que dicta clases a la primera infancia, el cual está constituido sobre unas bases teóricas y prácticas que le permiten posicionarse en escenarios de educación infantil, aparece como un punto central constituido por medio de las experiencias y vivencias presentes en la construcción a de sus creencias a través del tiempo. Según Fandiño et al

(2018) en el artículo, “Es que cada niño es diferente: el saber de las maestras sobre los niños” plantea que “*el saber de las maestras es el que se ha ido elaborando por cada una en relación directa con sus creencias y mundos de sentido atribuidos por ella a sus prácticas pedagógicas cotidianas”* (p.195). Es así como por medio de este saber es que se construye la definición del ser maestro ya que, no solo se constituye por las bases teóricas adquiridas en espacios de formación, sino también se genera en las interacciones diarias con los niños, en la experiencia de convivir con los estudiantes y de estar inmerso en distintos contextos.

4.2 Maestros en formación

Para definir maestro en formación es necesario hacer relaciones entre la teoría y la práctica. El saber teórico, el cual se aprende en las distintas instituciones y sirve como base para la construcción de propuestas y reflexiones; y el saber práctico, presente así mismo en la acción del maestro en constante formación. *“la práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica”* (Tardif, 2014, p.172) Por esto mismo, se sitúa al maestro como un sujeto en constante formación, en donde la aprehensión de saberes juega un papel fundamental dentro del accionar en el aula y la construcción de sus creencias, las cuales le permitirán desempeñar o transformar su labor como maestro dentro de diversas instituciones y espacios educativos.

Por otro lado, el maestro en formación de la Licenciatura en Educación Infantil es entendido como la persona que está cursando una carrera profesional, quien se encuentra en camino de realizar construcciones propias, partiendo de bases teóricas y prácticas en distintos espacios académicos, siendo estos espacios definidos en el acta No 04 de 2018 de la UPN como “*actividades de formación fundamentadas, dirigidas y evaluadas por un profesor o equipo de profesores para desarrollar los contenidos establecidos en el plan de estudios”* (Art. 9, p. 15).

La práctica pedagógica como constitutiva de estos espacios académicos, representa un espacio donde se destaca la participación constante en los contextos educativos y la reflexión permanente sobre el ser educador. Espacios en donde se da importancia al maestro en formación como un actor que hace parte activa de la comunidad académica. *“Los maestros en formación, de la mano de los profesores de la universidad y del instituto, también le aportan al colegio nuevas*

ideas, con lo cual se fortalecen los procesos de innovación pedagógica que en él se implementan." (IPN, PEI 2019, p.26). Así mismo, resulta importante realizar una diferenciación entre los maestros en formación presentes en el ciclo de fundamentación y aquellos en el ciclo de profundización, puesto que, estos cuentan con distintas bases teóricas y experiencias que van adquiriendo tanto en los espacios académicos como en las prácticas.

Siendo *"la fundamentación donde se contempla el conjunto de actividades teóricas orientadas a la apropiación de los fundamentos necesarios, y profundización el conjunto de actividades teóricas y prácticas orientadas a la ampliación de referentes específicos" (UPN, Art.7, acta 04 de 2018, p 15)* se comprende que dependiendo del ciclo que esté cursando cada estudiante, este va a contar con amplias bases tanto teóricas como experienciales. Estos niveles de formación llevan consigo unas creencias que pueden llegar (o no) a ser transformadas en relación con el transcurrir de los distintos seminarios presentes en la Licenciatura en Educación Infantil.

CAPÍTULO III
Marco Metodológico

En este apartado se desglosa la metodología usada en el desarrollo de esta investigación y su modalidad, la metodología de investigación, los métodos con los que se realizará ligado a las fases de investigación y los instrumentos empleados para la recolección de información.

1. Modalidad

La modalidad elegida es la Monografía, la cual, según el documento orientador sobre los criterios generales para la elaboración de trabajos de grado de la LEI (2006), tiene como objetivo principal la construcción de reflexiones sobre un campo conceptual en específico, a partir de diversos fundamentos teóricos que amplían la mirada a la hora de llevar a cabo la investigación, por tanto, dicho centro de conocimiento seleccionado, resulta de un interés en particular por parte de los investigadores, que puede surgir de una mirada problematizadora de la práctica o un problema en específico sobre la infancia.

En relación con lo anterior, Eco (2010) menciona que *"La monografía es un trabajo escrito que trata de un único tema de manera sistemática, exhaustiva y documentada, con el*

objetivo de comunicar los resultados de una investigación personal." (p.35) por ello, se considera que dicha modalidad permite abordar el tema de investigación que surge de una mirada problematizadora durante la práctica relacionado con las "creencias de los maestros en formación de la LEI y en ejercicio del IPN acerca de la importancia del arte en la primera infancia" de un modo amplio con fundamentos teóricos y análisis investigativo con base en entrevistas y cuestionarios que ayudarán a interpretar la información recolectada a partir de un enfoque cualitativo desde la metodología fenomenológica-hermenéutica.

Así mismo, es pertinente la elección de dicha modalidad, dado que, a partir de las indagaciones que se han realizado con respecto a los antecedentes, se ha evidenciado la poca cantidad de investigaciones relacionadas con el tema que se aborda en el presente trabajo, por tanto, es pertinente aportar dentro de este campo de investigación. De igual manera, resulta relevante contribuir a la línea "Pensamiento, creencias y saberes del profesor" del grupo de investigación Educación Infantil, pedagogía y contextos.

En el documento orientador sobre los criterios generales para la elaboración de trabajos de grado de la LEI (2006) se plantea que:

> *En esta modalidad, los trabajos versarán en temas particulares de la infancia, la educación y la pedagogía, se podrá pensar la infancia en un determinado espacio y/o tiempo, puede ser un análisis epistemológico, histórico y/o conceptual, que constituya una contribución a las teorías, métodos y en general al conocimiento educativo acerca de la infancia" (p. 3).*

Por medio de la monografía se busca ahondar en el conocimiento que los maestros presentes en la educación infantil construyen acerca de la infancia y la importancia de la enseñanza artística. Para ello se realizará un análisis comparativo entre las creencias de los maestros en formación y en ejercicio, dando lugar e importancia al saber que constituye el ser maestro en relación con bases teóricas y espacios de formación. Por lo que la modalidad de monografía resulta pertinente a la hora de llevar a cabo esta finalidad.

2. Metodología de investigación

La metodología fenomenológica-hermenéutica es un enfoque de investigación cualitativo que combina dos corrientes filosóficas complementarias. Por un lado, con Edmund Husserl (1992) como uno de sus mayores exponentes, la fenomenología consiste en el estudio de los

fenómenos de la manera en que estos son vivenciados por los individuos, permitiendo el acceso a la esencia propia de los sucesos. Al posicionarse desde una perspectiva crítica frente a miradas netamente objetivas, en tanto, los fenómenos humanos no pueden limitarse a parámetros medibles o cuantificables, este enfoque subraya la necesidad de trascender las explicaciones objetivas y científicas, e invita a tomar como punto de partida la perspectiva del sujeto (Fuster, 2019).

Este enfoque, busca comprender las experiencias en su forma más natural y pura tomando distancia de supuestos previos o ideas preconcebidas sobre las situaciones, dando lugar a un acercamiento más real a lo que los sujetos perciben de la realidad vivida. En ese sentido, Del Canto (2012) lo define como un *"estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el individuo, se centra en el estudio de esas realidades vivenciales, siendo el más adecuado para estudiar y comprender la estructura psíquica vivencial de la persona"* (p.188)

Por otro lado, la hermenéutica es un enfoque interpretativo que indaga sobre los significados, especialmente de textos y expresiones simbólicas, que lleven a la comprensión del qué y por qué de las cosas. Aunque su origen es teológico, al enfocarse principalmente en la interpretación de textos sagrados, se extendió al campo de la filosofía, en donde ha tenido diferentes exponentes. Uno de los primeros es Friedrich Schleiermacher (s.f) quien desde una mirada holística plantea la necesidad de comprender el contexto del autor y del texto para lograr una interpretación adecuada (Mancilla, 2021). Otra figura destacada es Heidegger (1927), abordando en su libro "ser y tiempo" la hermenéutica como una característica fundamental del ser humano, la ubica como una comprensión existencial de este en el mundo

Considerado como el padre de la hermenéutica contemporánea Georg Gadamer según Aguilar (2004) insiste en que la particularidad de este enfoque es el carácter móvil de la existencia, en donde se hace relevante la comprensión con el otro y lo otro, de manera tal que se posibilite la manifestación del ser por encima de los aspectos evidentes

En ese sentido, la metodología Fenomenológica-Hermenéutica definida por Fuster (2019) como aquella que "*asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable*." *(*p.202) resulta ser pertinente para la

investigación que toma lugar en esta monografía, en tanto, al analizar las creencias (construcciones internas subjetivas y verdaderas), se está abordando un asunto complejo del ser humano, que no puede ni debe ser entendido desde parámetros cuantitativos, por el contrario, requiere de una comprensión sobre las formas en que los sujetos experimentan, significan e interpretan la realidad vivida.

Al implementar un enfoque como este en la investigación, no solo se clasifican y definen los métodos e instrumentos con los cuales se recopila y analiza la información recolectada por medio de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y revisión documental, sino también se posibilita el estudio e interpretación de la experiencia vivida de los maestros en formación de la UPN y maestros en ejercicio del IPN y se tiene una perspectiva del ser humano como persona, poseedora de conciencia, permeada por las experiencias de vida que le constituyen y las influencias que tienen los contextos personales, educativos y profesionales.

La metodología fenomenológica-hermenéutica, al ser aplicada a entrevistas y cuestionarios permite al investigador acceder de manera más profunda a las vivencias, comprensiones y significados que los participantes construyen en torno a sus experiencias formativas y profesionales, a través de procesos dialógicos e interpretativos, con ello no se busca generalizar resultados sino comprender, desde las creencias, las formas en que los maestros perciben y dan sentido a su accionar docente. En este marco, las entrevistas son percibidas como espacios de conversación flexible y reflexiva, en donde los participantes reconstruyen sus experiencias a través del lenguaje, y los cuestionarios se utilizan como herramientas para captar las creencias desde la perspectiva de quien las vive.

Dentro de esta metodología se busca realizar una investigación cualitativa, la cual constituye un proceso de comprensión profunda, detallada y contextualizada sobre los fenómenos y situaciones sociales. Lo que permite, en articulación con el paradigma del pensamiento del profesor abordado desde la categoría de creencias, el acercamiento al quehacer docente desde una mirada más amplia y real, en tanto lo posiciona como aquel sujeto reflexivo que tiene la capacidad de discernir y tomar decisiones. Este modelo de investigación no recurre a datos numéricos o parámetros estandarizados, sino busca posibilitar un acercamiento a las cualidades reales de la vida de los sujetos retomando lo que plantea Vasilachis (2006) cuando expone que:

> *La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar (p.33)*

Desde una mirada más pedagógica de la metodología fenomenológica-hermenéutica Ayala (2008) citado por Fuster (2019), plantea que esta herramienta:

> *Lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos. (p.206)*

Lo dicho por Ayala se complementa con aquello que se viene exponiendo, al profundizar en la articulación entre el enfoque metodológico adoptado y el enfoque del paradigma del pensamiento del profesor, en el cual se inscribe este trabajo. Se clarifica especialmente, el vínculo de esta metodología y el estudio de las prácticas, creencias y vivencias que permean y configuran la labor docente.

Recogiendo lo anterior, se expone que la elección de este enfoque no es arbitraria, sino que responde a la necesidad de generar un acercamiento comprensivo a la realidad educativa desde la vivencia de los propios actores implicados, partiendo de la comprensión del entramado simbólico, experiencial y relacional que configura la enseñanza como fenómeno humano.

3 Método

El método elegido para este ejercicio investigativo es el etnográfico, pues permite estudiar un contexto de manera profunda, desde el observar y analizar, trabajando con elementos propios del mismo como pueden ser los sujetos e ideas, teniendo en cuenta que en el caso específico de este trabajo de grado se compartirá la realidad de los contextos escolares en relación con el arte.

Respecto a esto último, Galindo en su libro *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (1998) menciona que la etnografía es un trabajo descriptivo en donde confluyen la subjetividad y objetividad, lo cual es pertinente para el presente trabajo de grado, pues permite tener una mirada amplia y flexible al momento de llevar a cabo la investigación,

siguiendo las historias de aquellos que se ven involucrados y analizarlas con la intención de entender y determinar cómo estas influyen en su quehacer docente.

En este mismo libro Galindo (1998) expone el hecho de que el investigador etnográfico es el centro de su investigación ya que, enfatiza que la experiencia que este posee es clave para el ejercicio a realizar y por ello, para los resultados que arroje. Es esta otra de las razones por las que se considera esencial el uso de la etnografía, pues permite que este ejercicio investigativo implique también la propia formación del investigador, en este caso siendo nosotros quienes, mediante lo realizado, construyamos conocimiento.

Es esencial esta perspectiva, pues en este trabajo de grado se cuenta con dos instituciones, el IPN y la UPN, las cuales, dentro del foco de la investigación se hallan en contacto por un oficio o realidad común, como lo es el educador infantil y sus creencias alrededor del arte. Es sumamente importante recalcar que la etnografía da la posibilidad de poner en relación los contextos de estas dos instituciones, las cuales mantienen procesos académicos con la educación infantil, donde se podrá investigar las creencias que poseen los maestros en ejercicio y en formación respecto al arte, teniendo en cuenta las experiencias del sujeto y su interacción con el mundo.

Galindo (1998) también presenta tres fases en el método etnográfico: la especulativa, la abstracta y la definición operativa en prospectiva. Estas fases se encuentran interactuando constantemente entre ellas, brindando la oportunidad de realizar adaptaciones constantes que permitan al investigador realizar un análisis centrado según su lógica y ,en este caso, sus experiencias formativas. Así mismo, para el autor, el investigador como mínimo debe de llegar al escenario con una actitud de escucha y observación constante que le permita recolectar la información, para reflexionar y construir con ella, prestando atención al detalle para posteriormente analizar desde la minucia. Con ello se puede plantear que, la etnografía posee una naturaleza exploratoria y descriptiva, que busca entender el porqué de la información que recolecta, especialmente alrededor de aquello que configuran los contextos y sujetos a los que se investiga.

4. Fases de investigación

A continuación, se presentarán las fases que se emplearán para el desarrollo de la presente investigación, las cuales "*permiten comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación". (Ruiz, 2000, p. 45).* De modo que se plantean tres fases de investigación:

4.1 Fase de recolección, selección y organización de datos

Ya definida la pregunta, los objetivos y la metodología, se identificaron los métodos de recolección, selección y organización de datos. En primer lugar, con el sentido de recolectar diversos datos que son la base para la realización de la presente investigación, la cual busca dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las creencias de los maestros en formación de la LEI de la universidad pedagógica nacional y maestros en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional acerca de la importancia del arte en la primera infancia?, se utilizaron las entrevistas semiestructuradas y el cuestionario, para la organización y selección de los datos, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas y se construyeron dos rejillas, la primera para los datos recolectados de las entrevistas y otra para el cuestionario.

Las entrevistas semiestructuradas, se constituyen como técnicas claves para la investigación que permite comprender la realidad social que rodea al sujeto, así *"como una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida, además, como un procedimiento muy útil cuando se quieren conocer y comprender actitudes, juicios, percepciones o expectativas del actor social sujeto de indagación"* (*Babativa, 2024, p.1*). Este tipo de entrevistas brindan la posibilidad de preparar de antemano el tema a tratar y el tipo de información que se requiere, en este caso identificar las creencias acerca del arte en la primera infancia. *"El principal objetivo de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas." (Folgueiras, 2016, p. 2*) Para ello se establece un guión base, el cual permite preparar de antemano las preguntas y anticipar a los participantes sobre el hilo conductor de la entrevista.

Sin embargo, esto no quiere decir que no se tenga una actitud flexible. *"La entrevista en profundidad (semiestructurada) implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente".*

(Olabuénaga, 2012, p.165) Este instrumento de recolección se diferencia de una entrevista estructurada la cual mantiene su guión fijo y secuencial. En la entrevista semiestructurada se busca una mirada abierta, la cual permite de acuerdo con el desarrollo de esta, realizar preguntas nuevas o reorganizar el orden del guión preestablecido dependiendo del diálogo con la persona entrevistada. Adicionalmente, una de sus características es la interacción directa entre el investigador y los actores sociales (maestros en ejercicio) generada mediante el diálogo que surge a través de diversas preguntas.

La entrevista propuesta en este trabajo cuenta con un total de nueve preguntas divididas en tres subtemas: el lugar del arte en la infancia, la experiencia de los maestros a lo largo de su formación y carrera profesional, y el proyecto pedagógico del IPN en relación con la educación artística. La entrevista semiestructurada será realizada a maestros en ejercicio del IPN, entre los cuales se encontrarán maestros de educación infantil y maestros especialistas en arte, esto con el fin de recolectar las creencias de la mayoría de los educadores que están en contacto directo con los niños con respecto al arte.

Otra de las técnicas de recolección de datos que se va a utilizar, es un cuestionario dirigido a maestros en formación de diversos semestres de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN. Este instrumento de recolección es *"útil para recoger de manera estandarizada información sobre características de una población de interés, así como para medir opiniones, creencias o actitudes" (Bravo & Valenzuela, 2019, p.8).* Tomando como punto de referencia el cuadernillo técnico de evaluación educativa del instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México) y el Centro de Medición MIDE (Chile), se realizará un cuestionario referido a opiniones, en el cual se busca *"recoger creencias e ideas que reportan los evaluados sobre determinados asuntos" (2015, p. 12).* Por otro lado, las preguntas se construirán de manera mixta, tanto abiertas (donde se responde con sus propias palabras) como cerradas (de elección múltiple). La estrategia de recolección de información corresponde al cuestionario autoaplicado, esto quiere decir que la persona recibirá el cuestionario y registrará las respuestas de forma autónoma.

Con el objetivo de organizar las preguntas en el cuestionario, éstas fueron divididas en tres subtemas, los cuales son: experiencia formativa, allí se establecieron preguntas relacionadas a su proceso académico en la LEI; experiencia personal, en donde las preguntas estaban dirigidas

a la experiencia que han establecido con el arte desde su infancia y por último, el subtema de creencias, en el que se construyeron preguntas que buscan identificar cuáles son sus creencias frente a la importancia del arte en la primera infancia.

Con el fin de seleccionar y organizar la información, se utilizará para las entrevistas semiestructuradas una herramienta de transcripción disponible en la aplicación OneNote, por medio de la cual se convierte el lenguaje hablado en escrito, de manera que se espera que la información se vuelva más manejable y el análisis de los datos más práctico. Otra de las herramientas que se utilizarán para organizar la información son dos rejillas. La primera, destinada a los datos recolectados de las entrevistas organizadas en tres grandes categorías, las cuales son: creencias, arte e infancia. Cada pregunta de la entrevista se dispondrá según la categoría que le correspondía. De igual manera, en la rejilla número dos, se ubicarán las respuestas del cuestionario , de acuerdo con las mismas categorías. Esta técnica de organización permite al investigador identificar diferentes elementos, comparar y contrastar la información recolectada y analizar lo evidenciado.

4.2 Fase de análisis de datos

Ya organizada la información en las rejillas, se propone llevar a cabo el proceso de reducción de datos, en el que se selecciona y organiza la información más relevante para el análisis como lo mencionan los autores Rueda, Wilmer & Sigala-Paparella (2023) *"La reducción permite resumir los datos recogidos y facilitar su posterior entendimiento*" (p. 83). Luego de esto se da lugar a la identificación de temas, patrones y conceptos claves en los datos, ya sea, a partir de criterios de afinidad (identificar que unas afirmaciones dicen lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen aspectos totalmente diferentes e incluso contrarias). Así mismo, podrán surgir categorías emergentes que se consideren pertinentes abordar que serán organizadas dentro de la rejilla de análisis, la cual funciona como una herramienta útil para organizar, analizar y comprender los datos recolectados de manera sistemática y estructurada, facilitando la identificación de aquellos patrones y datos relevantes.

4.3 Fase interpretativa

Teniendo en cuenta, las categorías que emergieron como resultado de las entrevistas semiestructuradas a seis maestros en ejercicio del IPN y el cuestionario dirigido a maestros en

formación de la LEI, durante esta fase se dará sentido a dicha información a la luz de sustento teórico y la interpretación que le otorga los investigadores, esta fase no busca establecer verdades objetivas sino comprender las múltiples perspectivas y construcciones de la realidad de los sujetos, así pues se pretende lograr interpretar a la luz de los datos recolectados cuales son las creencias de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil y en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional respecto a la importancia del arte en la primera infancia.

CAPÍTULO IV
Análisis E Interpretación De Datos

En este capítulo se pretende dar a conocer los análisis que surgieron de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los maestros en ejercicio del IPN y los cuestionarios dirigidos a maestros en formación de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional. Con el propósito de llevar a cabo un análisis comparativo de sus creencias con relación a la importancia del arte en la primera infancia, en vía de los objetivos trazados dentro de esta investigación.

1. Análisis e interpretación de las entrevistas a los maestros en ejercicio

Como parte de la metodología planteada en la presente investigación se llevaron a cabo seis entrevistas a maestros en ejercicio del IPN , tres de ellos son licenciados en disciplinas[9] artísticas como: música y artes plásticas, las otras tres maestras son licenciadas en educación infantil. Dichas entrevistas estuvieron conformadas por un total de ocho preguntas, las cuales se organizaron, transcribieron y tabularon en tres categorías principales: Creencias, arte e infancia, de manera que, se extrajeron los aspectos más relevantes de cada una de ellas. A continuación se dará paso al análisis de cada una de las categorías, ésto en clave de los objetivos propuestos en la presente investigación.

Creencias

En la primera parte de esta categoría se hablará del lugar de las experiencias formativas en la construcción de las creencias y en la práctica docente, luego se abordará la relevancia de las experiencias durante la infancia que forman significativamente las creencias de las

[9] El anexo 1 corresponde a los relatos de los sujetos M.I y M.D (maestros en ejercicio) - anexo 2 hace referencia a las respuestas de los encuestados (maestros en formación).

maestras; posteriormente se aproxima a analizar el contraste inmerso entre el discurso y el accionar docente; por último, se expresa la relación entre teoría y práctica presente en los relatos de algunos maestros.

Como se ha señalado en el marco conceptual del presente trabajo, el docente es *"un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional"* (Marcelo, 1987, citado por Fandiño et al, 2018), es decir, el docente es un sujeto que cuenta con creencias permeadas por múltiples experiencias desde su infancia, a nivel personal, formativo y profesional, las cuales condicionan su accionar docente. Dicho planteamiento se evidenció al momento de llevar a cabo el análisis de las respuestas a las preguntas vinculadas en la categoría creencias. Se encontró que tanto las experiencias formativas como las presentes en la infancia con relación a las artes permean el accionar docente.

Las experiencias formativas son trascendentes en la constitución de las creencias, esto se puede ver reflejado en lo mencionado por la M.I (1) y M.D (1)[10]:

> M.I (1): "*Hacíamos en la normal, tenía yo 14, 15 añitos, hacíamos muchas manualidades, por eso es que a mí me gusta tanto ponerles a hacer manualidades*"
> M.D (1): "*yo antes estudié (yo soy de Ibagué) en el conservatorio en Tolima toda mi infancia y juventud, yo creo que mi experiencia (yo noto eso) Influyó mucho porque en el Tolima uno crece mucho desde el colegio con folklore, música tradicional todo el tiempo y desde que uno está así pequeño, que cante baile y todo el mundo lo hace*"

Como se evidencia en la respuesta de la M.I (1) , la experiencia que surgió en su proceso formativo en la Normal influyó en su accionar docente, pues develó aquella creencia que está ligada a su práctica, la cual se encuentra vinculada con la realización de manualidades al abordar el arte en primera infancia, cabe mencionar el valor existente de dicha vivencia pues hace parte de su conocimiento y su construcción como sujeto, sin embargo, lo que se puede asumir de su respuesta es que no evidencia un conocimiento profundo del arte, puesto que para el Lineamiento Pedagógico y Curricular para La Educación Inicial en el Distrito del año 2016 el arte como actividad rectora comprende "*las acciones principales de la vida de los niños y las niñas, en las que encuentran sus propias maneras de estar en el mundo para re*

[10] Se realizó la codificación a los participantes de las entrevistas, en dónde: M.I (maestros en ejercicio licenciados en Educación Infantil) y M.D (maestros en ejercicio licenciados en disciplinas artísticas).

significarlo, transformarlo y habitar en él." (p.10), es decir, el arte va más allá de la realización de un producto o manualidad ya que, le permite a los niños expresar sus sentires, configurarse como sujetos políticos, sentipensantes, desarrollarse de manera integral y establecer vínculos. Por tanto, dicho conocimiento más desde lo manual generado tras la experiencia formativa en la Normal según lo que se infiere, la alejó de la idea del arte como oportunidad de expresión, creación de sentido y nuevos mundos, lo cual no se liga de manera central a un producto o construcción, más bien se centra en las experiencias dotadas de significado en donde el protagonista no es la manualidad sino el sujeto, en este caso el niño.

Por otro lado, a partir del relato de la M.D (1) se muestra un aspecto interesante en cuanto a su experiencia formativa y su relación con el arte teniendo en cuenta su identidad cultural:

> M.D (1): "*yo antes estudié (yo soy de Ibagué) en el conservatorio en Tolima toda mi infancia y juventud, yo creo que mi experiencia (yo noto eso) Influyó mucho porque en el Tolima uno crece mucho desde el colegio con folklore, música tradicional todo el tiempo y desde que uno está así pequeño, que cante baile y todo el mundo lo hace*"

El hecho de que la formación de la M.D (1) tanto en el conservatorio como en el colegio no se haya desligado de la cultura presente en su territorio, le permitió apropiarse de esa identidad cultural que se vio impregnada en su accionar docente al abordar el arte en primera infancia, de manera que, se puede inferir que lo cultural no se encuentra lejano de las creencias ya que, según lo que se deduce de la respuesta de la maestra la creencia que tiene con respecto al arte y cómo abordarlo, se encontró relacionado con su raíz cultural tolimense, destacando la potencialidad existente en este territorio en cuanto al folclore.

Lo expresado anteriormente se puede también apoyar por lo mencionado por Tylor (1871) citado por Harris (2011) quien menciona que "*La cultura… en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.*" (p. 3), es decir, somos sujetos con creencias que no se desligan de la cultura en la que estamos inmersos.

Por tanto, es pertinente resaltar la relevancia que tiene la identidad cultural en la práctica docente, es significativa en tanto es un hecho que se encuentra relacionado con las

diversas visiones del mundo y el valor por la diferencia, así como lo menciona Mercado (2002) "l*as decisiones docentes son producto de apropiaciones culturales y de construcción colectiva desarrolladas en la situación local*" (p. 13), pues acerca a los niños a otras realidades, contextos y sobre todo a entender el arte como la oportunidad de expresarse a partir de la cultura propia, resignificando y otorgando un lugar relevante a la diversidad cultural inmerso en sus clases de arte.

En este sentido, a partir de lo expresado tanto por M.I (1) como M.D (1) la formación influye en la manera en cómo se lleva a cabo la práctica docente, de igual modo uno de los rasgos que representa mayor relevancia es el tipo de institución y el contexto en donde se encuentran, ya que, ello puede tener unas amplias diferencias en términos de lo que se busca en la formación y por ende, se refleja en las acciones llevadas a cabo, esto se puede ver plasmado en los relatos de estas dos maestras, puesto que la M.I (1) recibió una formación en la Normal desde la mirada del arte como la creación de manualidades sin ahondar en otras expresiones artísticas en comparación con la M.D (1) que tuvo un acercamiento al arte en el conservatorio desde el disfrute a partir de su raíz cultural.

Las instituciones en donde se formaron las maestras tomaron gran relevancia como se mencionó anteriormente, así como su plan curricular, de manera que se convierte necesario que a partir de lo establecido por la institución se refleje una mirada del arte más amplia, en el que no solo quienes se forman se acerquen al arte desde las construcciones manuales si no también, surjan otras posibilidades y aproximaciones, que se conviertan en la base para la construcción de su saber y accionar docente.

Experiencias En La Infancia

Otro de los asuntos a analizar es lo relacionado con las experiencias durante la infancia de los maestros, las cuales marcan significativamente su quehacer docente:

> M. I (1): "*Y mi papá era obrero metalúrgico, y me llevaba todo lo que encontraban en los costales, que llegaban del reciclaje en ese tiempo. Me llevaba todo, porque sabía que con eso hacía aretes para la muñeca, un vestidito, un trapito para hacerle una bufandita*."

En los relatos de la M.D (1) quien estudió en la Normal una de las características más presentes al hablar de arte son los materiales y las manualidades, tal como se expuso

anteriormente esto puede estar basado en las experiencias durante su infancia, allí expresa la oportunidad de acercarse a diversos elementos que le permitían hacer creaciones *"aretes para la muñeca, un vestidito, un trapito para hacerle una bufanda"*, esta relación que se fue construyendo con las manualidades caracteriza su práctica docente al abordar el arte.

La creencia del arte como una manualidad se fue construyendo a partir de las experiencias vividas en su infancia, lo anterior se apoya en lo referido por Jiménez Llanos & Feliciano (2006) :

> *Se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación (p.105).*

De manera que, la profesora conoció desde su infancia el mundo de los materiales y las posibilidades que tenía con estos. El contexto y las personas que la rodearon fueron también parte fundamental en su acercamiento al arte donde se posiciona como eje central el producto ya que, su padre quien era obrero metalúrgico le proporcionaba gran cantidad de insumos para sus elaboraciones, así que se puede decir que la creencia frente al arte estuvo basada en el conocimiento y acercamiento a los materiales y las manualidades desde su infancia. De tal forma, los conocimientos y experiencias en su infancia, significaron un lugar relevante en su quehacer docente, así como en la construcción de su creencia frente a qué es el arte y cómo abordarlo en su salón de clases.

Igualmente, el M.D (3) expresa que su experiencia con el arte estuvo presente desde su infancia y fue muy enriquecedora, tal como se menciona en el siguiente fragmento:

> M.D (3): *Desde muy pequeño, yo estudié en una academia de música, entonces como que siempre fui muy, muy cercano con todo este mundo del arte. entonces pues yo siento que fue muy enriquecedor, en lo que les decía a ustedes de la sensibilidad*

En este mismo sentido, lo vivido en la infancia del M.D (3) fue distinta en comparación con la M.I (1) pues, se hallaba presente desde temprana edad expuesto al arte de una manera más formal ya que, menciona que estuvo en una academia de música, esto le permitió acercarse al arte a partir de una mirada más sensible, así como construir experiencias significativas con relación a la música y la manera en cómo acercar el arte al niño ya que,

según lo expresado en el siguiente fragmento se puede evidenciar la mirada del arte más desde la sensibilidad, lo que le permite acercar a sus alumnos desde esa perspectiva:

> M.D (3): *A mi parecer es muy importante la educación artística, digamos en la Educación Infantil porque a través de ella podemos introducir a los niños a una sensibilidad, yo le digo más humana (...) la sensibilización artística es lo que nos permite también ahondar en aspectos emocionales, conocer emociones, también nos permite crear.*

De modo que, se evidencia que la creencia construida desde su infancia frente al arte se encuentra ligada a la sensibilidad, lo cual se refleja en las formas de acercar a los niños a la música, ya que se centra en proponer experiencias sonoras vivas en donde los sujetos se convierten en protagonistas, da lugar a la experimentación con diversos materiales .Tales experiencias en función de los intereses y el contexto de los alumnos.Por tanto, es relevante proponer experiencias enriquecedoras para la primera infancia que posibiliten a los niños establecer una relación de disfrute y una oportunidad para construir la sensibilidad desde otro lugar.

Por consiguiente, el arte no debe ser lejano a la primera infancia "*Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades"* (MEN de Colombia, 2022). Las vivencias construidas desde la infancia permean al sujeto, pues se resalta la posibilidad que tuvo el maestro de acercarse al arte desde etapas tempranas, lo cual le proporcionó una relación con dicha disciplina no solo centrada en los conocimientos que obtuvo, sino también como aquella oportunidad de observar el mundo desde otro lugar.

<u>Discurso Y El Accionar Docente</u>

Otro aspecto que es central inmerso en la categoría creencias es lo referido a la contradicción presente entre el discurso y el accionar docente, esto se puede ejemplificar con lo expresado por la M.I (3):

> *La formación me enseñó a respetar el pensamiento artístico de un niño. Y si el niño quiere aprender algo que yo no sé dibujar pues le puedo poner un video tutorial por partes y que él vaya copiando, entonces me ha parecido muy bueno el tema de las ayudas digitales. Todo eso para ayudarle a los niños a aprender*.

A partir del discurso, la maestra expresa la importancia del pensamiento artístico del niño, pero en la acción docente esto se ve contrariado al proponer que a través de un dibujo traten de imitar una representación gráfica realizada por un adulto, esto va en una vía contraria a lo que significa el arte y el vínculo que pueden generar los niños al vivir una experiencia que los interpele, como lo menciona Mendivil (2011) "*la experiencia artística es auténtica e intransferible porque cada quien la produce o percibe desde los marcos de referencia propios"* (p. 26), de manera que, el arte no se trata simplemente de replicar un dibujo, más bien es una experiencia propia sumamente comunicativa y sensible. Así pues, se deduce que en la experiencia propuesta por M.I (3) no hay lugar para la creación propia y espontánea, igualmente puede generar frustración al percibir que su dibujo no se parece al que está en el tablero o en la pantalla.

Esta práctica docente que refleja la creencia que tiene la maestra frente al pensamiento artístico del niño, surge a partir de su experiencia en el colegio con su maestra, demostrando así que las creencias están profundamente arraigadas en la experiencia personal, en la historia de vida y en los contextos culturales y sociales en los que se desenvuelve cada persona, lo anterior se puede ejemplificar con el siguiente fragmento:

> M.I (3) : *Cuando yo era chiquita estudié en una escuela del campo y la profesora nos ponía un modelo en el tablero para dibujar, por ejemplo, si era un paisaje yo copiaba eso y tenía que ser igual*.

Así mismo, cabe destacar el lugar de influencia que ocupó la maestra de M.I (3) en la construcción de esta experiencia que se convirtió en una creencia frente al arte, pues fue quien le proporcionó dicha vivencia relacionada con la repetición de dibujos, la cual fue tan relevante que marcó la práctica docente de la M.I (3).

Por consiguiente, respetar el pensamiento artístico del niño no solo se basa en escuchar sus intereses, sino también en llevar al aula propuestas que le permitan expresarse de manera espontánea y creativa, allí juegan un papel importante los conocimientos y las creencias vinculadas al arte en este caso de la educadora infantil, pues cuando los maestros no cuentan desde su infancia y en su proceso formativo con experiencias desde lo sensible y experiencial ni con conocimientos en la materia, se puede incurrir en este tipo de prácticas docentes, en

donde hacen solo uso de la herramienta digital en este caso video que muchas veces le resta protagonismo a la acción pedagógica de la docente.

Con lo anterior no se pretende decir que el uso de las TIC no aporten al conocimiento del niño pues *"representan y se vuelven aliadas de aprendizajes de calidad, por la motivación e implicación que envuelve a los niños en experiencias significativas y de acuerdo con sus reales necesidades"* (Quiroga, Vanegas & Pardo, 2019, p.80), sino que parece que solo se ofrecen experiencias artísticas ligadas al uso de dicha herramienta, en donde no hay posibilidad que el sujeto genere un acercamiento a otros lenguajes artísticos mediados por el cuerpo, la música o los ritmos.

Relación Teoría Y Práctica

En otros fragmentos de las entrevistas de M. D (1) y M.D (3) se encuentra la relación entre la teoría y la práctica como se ejemplifica a continuación:

> M.D (1) "*En la primera infancia, el asunto no es tanto de lo teórico, de lo disciplinario, en este caso de la música, sino como de la experiencia que crea el niño y la relación que tiene el niño con todo lo que se presenta en la música"*
> M. D (3) "*A veces en la teoría tú puedes entender muchas cosas, como que "Ah, bueno, un ejemplo, estas son las partes del cuerpo, la nariz, los ojos - Ah, bueno, está bien" pero otra cosa muy diferente es vivirlo"*

Dicha relación también se puede evidenciar en lo descrito por Llanos y Feliciano (2006) en "*pensar el pensamiento del profesorado*", se desarrolla la idea de que el maestro cuenta con diversos conocimientos que toman relevancia en su acción docente, basados en algunas de las siete categorías establecidas por Shulman (1987) entre ellas se destaca "*el contenido como conocimiento*" en el que se encuentran los conocimientos a nivel teórico como el contenido de la materia, currículum, pedagógico y del contexto educativo, por otro lado se menciona " l*a práctica como conocimiento*", en donde se encuentra una síntesis entre las experiencias personales y profesionales. Por lo tanto, se denota la importancia que existe en dicha relación no solo en el conocimiento del profesor si no también del niño pues, se vuelve trascendental que exista este diálogo en donde no solo se tengan en cuenta los saberes a nivel teórico si no también, lo vinculado a la experiencia y la relación que establece con el arte como lo menciona la M.D (1).

En este sentido, para las maestras M.D (1) y M.D (3), el interés se encuentra más centrado con lo experiencial y vivencial que con lo teórico, dado que estos maestros que hacen parte de licenciaturas de disciplinas artísticas desde pequeños han adquirido experiencias enriquecedoras con el arte, como se ha expuesto en fragmentos anteriores, tanto en el conservatorio como en la academia de arte, lo que nos da a entender que su relación con el arte desde la infancia fue muy vinculada a las experiencias, así mismo los conocimientos obtenidos en estas dos instituciones les proporcionaron una mirada no sólo a partir de aspectos formales como la teoría, sino también desde la importancia de la relación que construye el niño con el arte. Lo anterior, hace parte de las creencias de estos maestros considerando que, su accionar docente se centra en las experiencias enriquecedoras vividas en las instituciones las cuales les proporcionaron una mirada del arte desde otro lugar, es decir desde lo sensible, imaginativo y experiencial.

Espacios En La Malla Curricular

Dentro de la categoría creencias, en la cual se nombra que para analizar las creencias no solo basta con revelar cómo piensa y actúa el maestro sino también, cómo este ha interiorizado y reelaborado el conocimiento desde sus experiencias. Se encontró que dentro de las distintas reflexiones en lo que respecta a la formación profesional, aparece como punto en común en las maestras de disciplinas artísticas la falta de espacios disponibles en la malla curricular de su formación universitaria que les permita tener un acercamiento a la primera infancia.

Ejemplo de esto es lo que nombra cada una de las tres maestras especialistas en arte al responder la pregunta ¿en qué medida su formación contribuyó o no a su creencia sobre la importancia del arte en la primera infancia? Las respuestas fueron: M.D (1)"*La carrera está más enfocada a la educación superior, incluso secundaria un poco, pero esto resulta precario porque es algo de lo que todo el mundo huye (primera infancia)*" . M.D (2) "*En la licenciatura me di cuenta que no hay una línea dentro de la malla curricular ni dentro del plan de estudios que me hable de la primera infancia*" . M.D (3) "*Desde toda esta parte de fundamentación (en la universidad) tu ves aspectos desde diferentes ramas pedagógicas, bases que te dan para aplicar una enseñanza generalizada, pero nada en específico para enseñar en primera infancia*" Dentro de estas afirmaciones, se muestra que en las mallas curriculares de las carreras en educación artística no se ofertan espacios obligatorios que permitan un

acercamiento a la educación infantil (sin contar los espacios electivos ofertados por la universidad).

Esto hace evidente que en lo que respecta al caso en específico de las maestras especialistas en disciplinas artísticas de preescolar del IPN, el interés en la primera infancia no aparece hasta que ellas comienzan a ejercer en grados de preescolar, por lo que sus creencias se van formando tanto por el contacto directo con el niño como por sus propias experiencias de infancia; y no por medio de un estudio previo teórico ofertado por sus respectivas carreras universitarias. Esto quiere decir, que las maestras han ido reelaborando sus creencias las cuales se encuentran en constante transformación por medio del accionar dentro del aula en el día a día, esto último lo reconoce la M.D (3) cuando dice que *"la experiencia es definitivamente lo que te va construyendo de verdad como profe"*.

Así mismo, dentro de las experiencias artísticas y la formación recibida aparte de la universitaria, de los maestros de las disciplinas artísticas solamente M.D (1) habla de sus vivencias artísticas relacionadas con el territorio en donde vivió su infancia *"Yo soy de Ibagué, estudié en el conservatorio toda mi infancia y juventud, yo creo que mi experiencia influyó mucho porque en el Tolima uno crece mucho desde el folklore, […] Yo creo que eso marca bastante mi trabajo, yo soy en clase lo que soy por fuera de clase"*. Esto llama la atención puesto que el tema de la formación en la infancia aparece únicamente en tres maestras de otras partes del país que se han establecido en Bogotá, por lo que se aprecia que la creencia y posterior accionar docente también se constituye desde el reconocimiento dentro de un territorio en específico ya sea en la ciudad o la ruralidad. Tales territorios le proporcionan al sujeto un marco de referencia y diversas experiencias que son la base de sus creencias y su práctica docente, en otras palabras, las creencias están profundamente arraigadas en la experiencia personal, en la historia de vida y en los contextos culturales y sociales en los que se desenvuelve cada persona.

Arte

A modo general, los seis maestros entrevistados entre ellos tres de educación infantil y tres de disciplinas artísticas, relacionan la importancia del arte en la infancia con aspectos de orden expresivos, emocionales, sensoriales, experienciales, cognitivos y de diversificación de

saberes y conocimientos; en este apartado se va a abordar la percepción de la expresión y el arte, para luego profundizar alrededor de la expresión gráfica y los productos, dentro de ello examinando la instrumentalización. Por otro lado, se explorará el aspecto emocional del arte en primera infancia y su importancia como actividad rectora, ello apoyado de autores mencionados en el marco conceptual como lo son Dewey, Eisner y Gardner; también se analizará cómo documentos oficiales del IPN afectan las creencias de los/as maestros/as.

Aspecto Expresivo En El Arte.

Al abordar el aspecto expresivo, los maestros reconocen el arte como lenguaje alternativo y profundo que permite al niño la comunicación de aquello que aún no verbalizan o que no es posible poner en palabras, en tanto, señalan su potencia para expresar ideas, sentimientos, visiones de su entorno, percepciones de sus formas de ser y estar revelando así su mundo interior, como se evidencia en estos comentarios:

> M.I(1)*: "El arte es muy importante porque es la oportunidad de ellos para expresar emociones, visiones del mundo, la adaptación que tienen a sus compañeros, al entorno, al aula".*
> M.D(2): *"Sí, el arte es sumamente importante la educación infantil porque es un lenguaje de expresión, entonces cuando partimos de... digamos de pensar cuando un ser humano no ha desarrollado el lenguaje verbal, hay otras formas y una de esas es a través del arte, la música, los sonidos, el movimiento, la danza y la imagen que crea en la infancia, y, a partir de las artes plásticas y visuales: acercarse en un primer momento a la creación de imagen es adquirir un lenguaje para comunicarse. Y es sumamente importante para el desarrollo del ser humano."*

Además, con lo planteado por el M.I(3) y el M.D (2) cuando mencionan que el arte:

> *"Le permite al niño expresarse de una forma diferente a lo que se hace mayormente en la escuela como escribir. Yo le pregunto a los niños cuando hacen un dibujo ¿Eso qué es? y ellos pueden argumentar qué es y argumentan por qué lo hizo así."*
> *"Digamos en grado jardín, hay muchos chicos que llegan con un proceso de desarrollo verbal no muy establecido (me disculpó por las terminologías) pero la imagen si me permite a mí saber y conocer cuáles son sus sentimientos y sus emociones, sus intereses*"

A raíz de lo recolectado inferimos que las creaciones gráficas, como el dibujo, se convierten en una vía legítima de expresión que trasciende las prácticas tradicionales de comunicación escolar como la escritura. Estas producciones gráficas, entonces, se entienden

como extensiones del pensamiento infantil y como la entrada al mundo emocional del niño, en tanto, posibilitan la representación de ideas, emociones y narrativas desde lo simbólico, lo imaginativo y lo subjetivo. Además, al no pasar por alto las creaciones y preguntarles *"¿Eso qué es?",* no solo se valida la producción de los sujetos, sino que se otorga un espacio para la argumentación y reflexión, permitiéndoles la construcción de sentido sobre sus obras y la visibilización del propósito de la creación de las mismas.

Este acto pedagógico resignifica el dibujo como una práctica cargada de intencionalidad y significado, pues el niño, al explicar el porqué de sus creaciones, está potenciando habilidades cognitivas como la interpretación, la toma de decisiones y la justificación. Este hallazgo, se conecta con lo planteado por Aristóteles cuando habla del arte como *téchne*, entendida como una forma de creación que implica un propósito, por ello, se puede entonces inferir al analizar las respuestas de maestras y maestros, que el arte infantil lejos de ser una actividad sin sentido, representa una experiencia significativa que permite al niño expresarse y posicionarse como sujeto creador y pensante.

Aspectos Emocionales En El Arte.

Respecto a los aspectos emocionales, inferimos que el arte es concebida como una experiencia profundamente humana, al permitirle al niño procesos de exploración sobre su mundo interno, la comunicación de lo que siente y la construcción de sentido sobre sus vivencias desde el desarrollo de la sensibilidad y la construcción de mundos posibles.

En ese sentido, M.D(3) plantea que:

> *"A mi parecer es muy importante la educación artística, digamos en la Educación Infantil porque a través de ella podemos introducir a los niños a una sensibilidad, yo le digo más humana (...) la sensibilización artística es lo que nos permite también andar en aspectos emocionales, conocer emociones, también nos permite crear. Entonces yo pienso que es una parte muy importante que deben tener los niños porque eso les ayuda mucho a concientizarze un poco de sí mismos, de tener empatía con sus compañeros, de ser creativos, de proponer nuevas cosas"*

Se puede sugerir dado a lo que expresan las maestras, que el arte representa un canal de conexión emocional y de construcción del ser. La sensibilidad, entonces, es aquella que permite al niño transitar procesos internos de reconocimiento emocional (fundamentales para su

desarrollo integral) favoreciendo la conciencia de sí mismo y el desarrollo de una identidad emocional que le permite comprender quién es , qué siente y cómo se relaciona con el entorno. Este autorreconocimiento, cimienta una base sólida sobre los sentimientos y emociones fomentando la empatía, en tanto, posibilita comprender y conectar con los demás. Ello entonces muestra que las maestras en ejercicio pueden poseer la creencia de que el arte permite procesos esenciales en la formación del ser, su sensibilidad y emocionalidad, posicionando con suma importancia su presencia en la escuela.

Otro aspecto relacionado a esa dimensión humana, y que argumentan los maestros entrevistados como una de las razones por las que el arte es reconocida como actividad rectora, es la versatilidad que posee al permitirle a los niños no sólo expresarse sino también, crear mundos posibles especialmente desde la fantasía. Demostrando así, que el arte no se limita a representar lo que ya existe, sino a ser una posibilidad de exploración sobre lo que podría ser.

> M.I (3): *"Porque hace parte de la exploración, hace parte del lenguaje, de la creación de sus mundos posibles, de su fantasía. Entonces eso no se puede dejar de lado. Por eso es un pilar fundamental, y pues se desarrolla el pensamiento, desarrolla el lenguaje de los niños y su relación entre sí."*

A través de la fantasía, los niños no solo comunican, sino que reorganizan sus experiencias, por lo que el arte constituye también, un proceso constructivo, creativo y transformador que ofrece un espacio de libertad simbólica en donde el niño puede ser autor de su propio universo. Además, la creación de mundos posibles, por un lado, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como la abstracción, y por el otro, materializa una forma de resistencia a lo dado y de la inmensa capacidad de los niños para imaginar más allá de lo inmediato, en donde reinterpretan el mundo y les da una forma emocional y simbólica a su entorno. Lo que va muy acorde con lo planteado por Cepeda (2022) cuando posiciona al artista como un creador o como "un pequeño Dios".

Experiencias Alrededor Del Arte En Los Maestros.

En cuanto a lo experiencial los maestros, especialmente los vinculados a las disciplinas artísticas, abordan el arte como una experiencia vivencial que involucra al sujeto en su totalidad y representa una forma de estar en el mundo, por lo que el arte no solo se enseña, sino se vive y se siente.

M.D(3): *"Podríamos pensar que el arte en la primera infancia puede catalogarse también como un aspecto vivencial del estudiante que lo acerca a diferentes dimensiones (...) Me parece que esas son dimensiones que lo construyen mucho, como ser, como ente"*

Esta declaración guarda cierta afinidad con las ideas de Dewey(1934) quien posiciona el arte como una experiencia integral porque involucra al sujeto en su totalidad: emoción, percepción, acción y pensamiento. Esta vivencia favorece el desarrollo de la autonomía, la curiosidad y la sensibilidad desde la exploración y creación de las propias vivencias.

Este autor enfatiza que el arte surge de la constante interacción entre organismos vivos y su entorno, por ello, la experiencia artística no ocurre en el vacío sino en la relación con el mundo que rodea al niño, la respuesta que da M.D. 3 permite evidenciar que tal planteamiento se refleja en la experiencia empírica de los maestros entrevistados, esto se manifiesta cuando resaltan la importancia del arte como un asunto que atraviesa el cuerpo. Parece ser que una de las creencias presentes en los entrevistados, es que el arte no se limita únicamente a la producción, si no, que posee un valor cultural importante en el desarrollo del niño como se menciona en el párrafo anterior, el arte está cargada de estímulos e interacciones con el otro que les permite configurarse como sujetos en el mundo. Se infiere entonces, que el cuerpo dentro de las creencias de los entrevistados no se limitaría a ser el medio de la expresión, sería también escenario del aprendizaje y contenedor de la memoria; configurando el cuerpo como un elemento del acto pedagógico alrededor del arte, que lo formula como protagonista de este proceso.

M.D (2): "*Finalmente, nosotros interactuamos con el mundo a partir de experiencias y el arte nos permite adquirir muchas experiencias desde muchos lenguajes y todas pasan por el cuerpo, absolutamente todas, por lo visual, por lo sonoro, por lo rítmico"*

M.D(1) *"La parte corporal, para mí es muy importante que todo lo que ellos vayan a hacer, por ejemplo, ahorita que ya comenzamos a ver el garabateo, musicografía cosas así, primero pase por el cuerpo, si no pasa primero por el cuerpo, eso no, eso no se va a materializar, es complejo que se materialice entonces"*

Si bien desde los planteamientos anteriores, ya se ha visibilizado la potencia del arte en aspectos de orden cognitivo, los maestros, especialmente los licenciados en educación infantil, mencionan que el arte permite el acercamiento a otros territorios de conocimiento. Esto permite

evidenciar la potencia del mismo para diversificar los lenguajes de conocimiento y ampliar los horizontes formativos del niño. Según lo señalado por Eisner (2004) el arte trasciende lo manual y aporta a la sensibilidad e imaginación de la infancia, abriendo las puertas del conocimiento, relacionado a ello Gardner(1990) reconoce la inteligencia artística como una "Forma compleja de pensamiento", lo que expresa M.D (1) se relaciona con lo que mencionan estos autores, pues se evidencia que el arte le permite acceder al niño a nuevas maneras de conocimiento, al construirlo y vivirlo con mayor goce.

> M.I (2): *"Permite a los niños y las niñas acercarse a otros lenguajes de conocimiento del mundo, ¿si? creo que generan los niños y las niñas esas posibilidades de, como de reconocer lo propio como, y me refiero a lo propio, a las grafías de ellos, los dibujos de ellos, las creaciones de ellos como parte fundamental también de su formación (...) Además, porque genera otras sensibilidades, acerca a otros lenguajes, otros saberes y otros territorios de conocimiento*"

En la página del IPN, la educación artística tiene como propósito principal propiciar oportunidades de experiencias con posibilidad de construir desde el cuerpo nuevas formas expresivas de relacionarse con el entorno y su contexto. Este punto resulta importante puesto que sitúa el accionar de las maestras de educación infantil desde la formación de sujetos autónomos, creativos y propositivos.

Esto entra en relación con lo mencionado por M.I(2) ya que la manera en que el IPN propone el cuerpo como constructor de conocimiento se relaciona directamente con la creencia común entre los maestros de la institución alrededor del cuerpo, pues le consideran esencial al momento de que los infantes aprendan, dado que todo aquello que lo atraviesa deja huella en su ser.

En la entrevista realizada a la M.I (1), se logra encontrar un aspecto importante para ella en sus propuestas pedagógicas a la hora de trabajar con el niño, que entra en diálogo con una problemática expuesta en esta investigación, y es la disonancia entre el discurso institucional y el quehacer de las maestras con respecto al arte. En este caso M.I (1) destaca su accionar en el arte como actividad recreativa "*Desde global tenemos una intención más recreativa, los niños en global lo exploran desde el juego, mientras que para mí en artes plásticas lo exploran desde la disciplina, con una intención de aprendizaje muy distinta*" Afirmación que da importancia a las maestras especialistas en arte como las conocedoras de lo que se debe hacer

o no en el aula de clase, esto posiciona a los especialistas como los sujetos poseedores del saber, en este caso en cuanto al arte de hecho, esto no solo es reconocido por las maestras en infantil, sino también por el IPN por ello, es que están presentes varios profesionales en diferentes áreas artísticas, pues la institución reconoce como valioso e importante el conocimiento específico que poseen.

Sin embargo, M.I (1) a pesar de reconocer la importancia de la educación artística cuando menciona que "*El arte es muy importante porque es la oportunidad de ellos expresar emociones, visiones del mundo*" , toma distancia de llevar al aula propuestas diferentes a la manualidad como actividad central. Por lo que reconoce la importancia y destaca los beneficios que la educación artística propicia en el niño, pero prefiere dejar completamente esa responsabilidad a las maestras especialistas, no aplicándola dentro de sus espacios de clase a pesar de que nombra bondades como que "*la maestra en preescolar tiene una acción muy importante en el trabajo del arte, porque es desde ahí que se produce, digamos, el material para los aprendizajes*".Con esto, se puede deducir una de las formas en que la realidad se confronta con lo que se cree, haciendo que las acciones pedagógicas con respecto al arte sean menos apreciadas en comparación a otras áreas del conocimiento.

Imitación Dentro De La Educación Artística En Primera Infancia Y La Importancia De Los Productos.

En el apartado de arte también se encontraron creencias en común de las maestras acerca de la importancia de la imitación dentro de la enseñanza artística en la primera infancia. Se encuentran similitudes con la concepción aristotélica en la cual el arte se entiende como téchne, es decir, el desarrollo de una técnica específica para la producción o reproducción de algo. M.I (1) señala la búsqueda de la manualidad como objetivo dentro de este desarrollo de clases por medio de técnicas *"A cada una de las disciplinas le buscamos la forma de una manualidad o una representación utilizando distintos materiales que nos lleven a nuestro objetivo"*

M.I (2) reconoce que dentro de sus propuestas en clase le ha dado importancia a lo estético para generar productos decorativos, en donde la técnica aparece en la forma correcta de "hacerlo bonito", esto en búsqueda de que le agrade a otros, no precisamente de que el

niño se exprese y experimente con los colores, texturas y formas que median en la creación del producto, tanto M.I (1) como M.I (2) se rigen entonces por unos estándares inflexibles sobre lo que es o no es bello, de su opinión se puede constatar que ello puede limitar al niño y restringir el gusto y expresión de este:

> "*Como maestros en primera infancia nos metemos la idea de que tenemos que hacerlo muy bonito para que lo vea el otro, tiene que ser perfecto para mostrar o regalar. Yo he caído caído muchas veces en eso, en decirle al niño, vamos a pintar con los colores bien y que quede perfectamente y no como el niño lo quiere hacer*"

Partiendo del diálogo con las maestras sobre la búsqueda de técnicas que permitan generar productos presentables (en cuanto a que sea posible exhibirlos en una galería, una presentación o como un regalo) se realiza por parte de los entrevistadores la pregunta ¿Considera que en algún momento ha instrumentalizado el arte?¿por qué? Las respuestas de las maestras resultan variadas, unas reconociendo el uso del arte como instrumento dentro de la institución y otras dándole importancia a la instrumentalización como algo necesario. M.I (2) reconoce una problemática que ella ha evidenciado en los actos institucionales

> " *Los montajes quedaban instrumentalizados con el propósito de ser presentados en la izada de bandera de los colegios. Sólo llamaban al profe de teatro para que haga la obra y el relleno. Pero no se ve el arte como una posibilidad de acercar al niño a otros conocimientos, a cosas fundamentales del ser.*"

Por su lado, el M.I (3) inicialmente toma distancia del tema, pero, posteriormente muestra su postura en donde el resultado es lo importante

> *"Yo creería que a veces sí y a veces no. Pienso que hay momentos en que sí se utiliza para eso (instrumentalizar) pero es que también el arte, para mostrarlo requiere que haya un proceso y un producto. Después de montar una obra lo rico es ver a los niños actuando esa obra, se sabe que hay detrás un proceso. Hay que ver ese resultado*."

Por último, M.D (2) sitúa su reflexión en el lugar de la instrumentalización como algo de gran importancia en sus propuestas de clase:

> *"Entonces instrumentalización… ¿no sé si de pronto sienten que es un término peyorativo? Para mí, no. Yo creo que podemos usar muchos medios o muchos lenguajes de manera instrumental para potenciar habilidades en los niños y en las niñas. Y pues ¿por qué no? Si el arte puede ser un instrumento para potenciar sus desarrollos, pues bienvenido sea".*

Estas respuestas obtenidas se pueden relacionar con los tres componentes esenciales para la educación artística nombrados por Gardner (1990) los cuales son: la producción, la percepción y la reflexión. De estos apartados, inferimos que la producción es aquello a lo que las maestras entrevistadas le dan mayor importancia, puesto que comprenden la creación de un producto como un objetivo dentro de su accionar en el aula o para "potenciar habilidades" en el caso de M.D (2). Sin embargo, se deja de lado los otros dos componentes que van después de la producción, los cuales son la percepción (distintas miradas de lo creado) y la reflexión (diálogo en torno a la obra de arte y descubrimientos). Por lo que los procesos no logran culminar realmente su ciclo, sin las retroalimentaciones y diálogos, dejando como cierre la muestra del producto. Cabe resaltar que, aunque las maestras reconocen centrar sus clases en la muestra o el producto, en verdad sí comprenden en su discurso las distintas posibilidades y caminos de la educación artística.

Este énfasis en los productos, se evidencia en la práctica cuando las maestras asocian el arte principalmente con la elaboración de manualidades, como sucede en la preparación de regalos para los padres o en la creación de material didáctico con fines estéticos, imitando, por ejemplo, algún animal. En contraste, la dimensión de la percepción es poco explorada, pues, aunque se producen numerosas obras, rara vez se invita a las infancias a contemplarlas, apreciarlas o pensar qué hacer con ellas. En consecuencia, la reflexión también queda relegada: nos da entender que se privilegia la producción de la obra sin generar espacios para dialogar sobre lo realizado, escuchar las opiniones de la maestra y los compañeros, o conocer qué quiso transmitir el niño a través de su creación. Si bien las docentes reconocen la importancia de estos componentes, poseer tal conocimiento no resulta suficiente; es necesario aplicarlo de manera consciente, incorporándose primero en la cotidianidad escolar y posteriormente formalizando en las clases de arte.

Infancia

En cuanto al concepto infancia se presentan diferentes hallazgos relacionados con el saber presente en la disciplina artística y en la infancia, principalmente parece ser que los maestros de disciplinas específicas comunican como un asunto de mayor importancia los saberes inmersos en la disciplina que el saber que se da alrededor de la infancia; de igual

manera, la idea con respecto a la práctica retoma un poco más de importancia que el aspecto teórico. Seguido de esto, se retoma lo planteado por las maestras como la relevancia en torno al trabajo en conjunto de maestras/os en disciplina y maestras/os en educación infantil; por último, se analizará lo relacionado con lo estético a partir de un ejemplo observado durante la práctica formativa.

Importancia Del Saber Centrado En La Disciplina Artística Y En La Infancia

El primer punto a abordar es la importancia que se le brinda a los saberes específicos de cada disciplina en contraste con el conocimiento en educación infantil por parte de los maestros de arte, esto es más claro al leer la opinión que manifiesta la M.D. (2):

> *Yo creo que el arte debe estar a cargo de personas formadas en arte, lo que yo les decía anteriormente, para mí es rescatable que la licenciatura en educación infantil tenga una línea en arte, siempre y cuando, uno debe formarse en arte*

De igual manera M.D. (3) expresa que: *"A mi percepción personal me parece que digamos ya, si hay Licenciatura en música, pues los maestros docentes en música tienen que dar esa materia."*

Sin embargo, al indagar de manera más específica sobre la importancia del conocimiento en educación infantil al enseñar arte empiezan a desarrollar ideas como:

> M.D. (3) *Me parece que sí es muy importante porque digamos, bueno, lo cuento desde mi experiencia también, a pesar de que en la universidad, cuando yo estudié también recibí material, uno estudia un poco lo que es un niño, las etapas, ¿si? uno lo estudia muy conceptualmente ¿no?, como que "ah un niño funciona así" bueno, pero vaya y experimente de verdad, tenga la posibilidad de estar con ellos, de enseñarles, pues en realidad eso ya es otra cosa. Me parece que eso tiene que ir muy de la mano*.

Allí, se puede analizar que, aunque para el maestro es más importante la práctica con la infancia, hay un reconocimiento del aporte que hace el conocimiento teórico, e incluso se evidencia que para este maestro estos dos trabajan de la mano, pues sin tal conocimiento teórico la práctica no logra ser desarrollada de la misma manera, puede entonces que el maestro al no estar preparado cometa errores abordando el arte con la infancia o no logré despertar el interés; algo similar pasa cuando creen que además de tener una especialidad se debe tener conexión, pues no solo el conocimiento es importante, también lo es el goce de enseñar y el gusto de

compartir la primera infancia, pues esto conlleva a que se tenga mayor paciencia y se haga con el debido respeto, esto lo menciona el MEN(2009):

> "*La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos" (p. 1)*

Por lo tanto, es importante que en la educación inicial el maestro/a logre un proceso de calidad, oportuno para que se pueda potenciar en este caso las habilidades de los alumnos en el arte; tanto los maestros en disciplinas artísticas como las maestras en educación infantil deben de formarse en el campo que les haga falta, para así lograr procesos que aporten adecuadamente a las infancias, lo cual se evidencia en la respuesta de M.D. (1):

> *"Puede pasar que uno estudió música y nunca vio nada en su vida de infantil, pero llega y encuentra la manera de hacer algo con eso, como puede que uno estudie pedagogía musical infantil, tal cual, se especializa en pedagogía musical infantil y algo no funciona, o sea, no, porque es que esto también es de es de conectar con los chicos, puede tener todo el conocimiento del mundo pero si no hay, si no se crea un vínculo con el niño no va a pasar nada."*

<u>Trabajo Articulado Entre Maestros De Disciplinas Artísticas Y Educadores Infantiles</u>

También es relevante destacar el hecho de que al enseñar el arte a las infancias también se distingue la creencia de que debe de ser un trabajo articulado ya que, se aprende desde las experiencias del otro, esto lo evidenciamos cuando M.I. (2) responde: "*Yo como educadora infantil no las sé todas, es difícil, cuando yo salí de la secretaría de educación allá había profesor de educación física y artes, pero los artistas no quieren trabajar con la infancia, muy pocos, unos dicen por ejemplo, que su enfoque es el bachillerato o la universidad.*"

En cuanto a las educadoras infantiles se dieron resultados hasta cierto punto contrarios, pues las percepciones y opiniones llegan a distar de las que los maestros en disciplina brindan, por ejemplo, M.I. (2) dice que:

> *"Los educadores infantiles tenemos un saber sobre la infancia, somos especialistas en pedagogía, no es tan fácil como se cree que es llegar a limpiar mocos. Entonces sí se necesita que el especialista en arte tenga ese acercamiento, que tenga la posibilidad de formarse uno o dos semestres en primera infancia. Desde ahí hay un poco de recelo por parte de nosotras como maestras, cuando el maestro de arte llega a improvisar la*

clase y no sabe, ahí decimos que no sirve tanto el especialista, entonces mejor lo hago yo. Se necesita una formación en educación infantil."

Esto contrasta con las opiniones dadas por los maestros en disciplina, pues denota una percepción distinta de la infancia ya que para las educadoras infantiles es necesario tener un conocimiento específico tanto en el área específica como en el desarrollo infantil, pues posiciona al niño como un ser al cual no es fácil enseñarle o formarlo, por lo que tal hecho es de sumo valor. No es un asunto menor para las maestras en educación infantil encontrar las formas más oportunas de enseñar al niño, pues aunque reconocen que tener conocimientos artísticos es valioso, el saber de quien está en contacto con la infancia debe ser justamente el que se adquiere como educador infantil con sus respectivas bases teóricas que lo fundamentan.

De manera contraria M.I. (3) expresa:

"Los profesores que dan arte en preescolar son licenciados en arte, eso les da una fundamentación y una preparación para ser una autoridad en el tema de desarrollar el arte en los niños y yo creo que ellos no se equivocan en eso. --También pienso que debe ser alguien que tenga una concepción de niño muy clara y que conozca los procesos de desarrollo del niño y sus características"

Con esta apreciación, ella da a entender que es aún más importante el conocimiento en arte, y que los maestros de disciplina son los propicios para tal, lo cual concuerda con las opiniones de los maestros de área, sin olvidar la importancia de conocer al niño, las educadoras infantiles entonces reconocen que ambos conocimientos son importantes más ampliamente, sin embargo, puede cambiar cual es más valiosa en ojos de cada una.

Entonces, la importancia de lo que mencionan los maestros se da debido a que, en los procesos de desarrollo emocional que se dan en la enseñanza del arte (por la expresión del mundo interior del niño) es necesario un ambiente que facilite y se adapte a las necesidades de ese niño (Winnicott , 1984) entonces, es de alta prioridad que ese entorno sea capaz de ser lo más ideal posible cambiando junto a él, por ello se encuentra concordancia entre lo expresado por Winnicott y las respuestas dadas por las maestras, pues es una realidad ya sea maestro en arte o en educación, que ambos deben prepararse en el campo que les haga falta para trabajar la educación artística en primera infancia.

En corcondancia con ello el MEN (2009) en el Documento No 10 titulado Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia (p. 9-11) determina la formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión, por medio de esta estrategia se busca capacitar a diversos agentes educativos para que puedan realizar el debido acompañamiento y cuidado a los más pequeños. Destacando la importancia de la formación en los maestros que trabajan con la primera infancia.

Por otra parte, se observan opiniones compartidas entre educadoras infantiles y maestros de disciplina, la primera de ellas se relaciona con la percepción alrededor de los maestros no formados apropiadamente en arte, alrededor de ello M.I. (3) manifestó que:

> *"Yo pienso que un licenciado en educación infantil podría asumir el reto de desarrollar el pensamiento artístico a los niños, siempre y cuando esté bien preparado, ya que si no está preparado puede generar problemas en un niño, por ejemplo, limitarlo o acomplejarlo o hacerlo sentir que él no sirve para dibujar*."

Y de manera muy similar M.D. (2) expresa:

> *"Porque creo que ahí sí se cae en un error, cuando empezamos a hacer esa experimentación de bueno ¿Qué vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer? tal vez, digamos, podemos afectar algún tipo de proceso de desarrollo de los estudiantes, sin embargo, pues también parte del interés propio del licenciado*".

Como podemos analizar en ambos casos, las maestras perciben el hecho de no tener la formación apropiada y el cómo ello afecta a los estudiantes de manera negativa, pues manifiestan que es contraproducente para los procesos y experiencias de los infantes en cuanto al arte. Alrededor de ello el MEN (2009) considera:

> *"La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos." (p. 1)*

Entonces, se puede plantear que aquello que las maestras expresan no surge sólo de su experiencia propia, sino, de una creencia comúnmente compartida y certera, pues es claro que dentro de la educación inicial todo cuenta, y que, así como es una etapa de la vida tan enriquecida y cambiante, es fundamental en la configuración de un ser humano, debido a esto

hallamos pertinente ambas observaciones de las entrevistadas, pues se consolida en ellas una creencia sumamente significativa en los maestros, donde el arte cobra un sentido valioso, digno de que el docente sea cuidadoso, pensante y selectivo sobre aquello que se lleva al aula, pues no se debe tomar a la ligera cómo esto impacta a niños a corto y largo plazo, entonces, el maestro debe darle un lugar al arte como digna de enseñar, y no solo como entretenimiento o recreación.

Es importante añadir, que en esta investigación fue posible articular situaciones que se han observado dentro de la práctica, especialmente en el caso de M.D. (2) que expresa durante la entrevista *"Es el reconocer que el ser humano de una u otra manera se expresa inicialmente a través de lenguajes artísticos*" sin embargo, al momento de que el niño culmina un producto ella suele intervenir y "mejorarlo", de esta manera lo vuelve más estético y más agradable al adulto, así esto signifique cambiar aquello que el niño expresó, alterar eso que logra imprimir en el producto sobre sí mismo y su mundo interior, esto nos da a entender que la percepción de infancia que posee esta maestra es menos potente en cuanto a la de estética, pues resulta de mayor importancia que algo sea bello al ojo a que el niño se vea reflejado y que su trabajo sea apreciado tal y como lo desarrolló, esto puede afectar la expresión libre de niños.

Entonces, se considera que esto puede ser una acción a mejorar pues como menciona Pizzo, M (2019) *"la primera infancia es un periodo de juego, aprendizaje, experimentación, exploración, de adquisiciones motoras, cognitivas y emocionales*" (p. 4) y por lo tanto, no debe de presentarse un producto perfecto, más bien un aprendizaje y experimentación; consideramos que el "arreglar" los trabajos del niño no aporta a ello, pues es posible que lleve a la presión de que se produzca algo estético para el adulto. Es importante mencionar que como maestros podemos expresarnos de cierta manera alrededor del arte, pero al momento de la práctica y con las acciones del día a día proyectar otras creencias de la misma, como se evidencia en los fragmentos de la M.D(2) ya que, lo expresado de manera verbal no coincide con lo realizado en la práctica, dado que en uno de los relatos resalta la importancia de los lenguajes artísticos como capacidad de expresión, pero al momento de convertir las elaboraciones artísticas del niño que representa la manera sobre la cual él se expresa, en productos más "estéticos" está desdibujando esa idea.

2. Análisis e interpretación de las encuestas a los maestros en formación

En la ruta metodológica de esta investigación, en clave al método etnográfico desarrollado, se aplicó un cuestionario a los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en el que, por medio de 4 preguntas de selección múltiple y 13 preguntas abiertas, se indaga sobre el proceso formativo, sus experiencias personales y sus creencias respecto a la importancia del arte en primera infancia.

Para la recolección de información se propuso implementar el cuestionario a un 10% de estudiantes de segundo, tercero y quinto semestre para el ciclo de fundamentación, y un 15% de estudiantes de séptimo y octavo para el ciclo de profundización. No obstante, en el proceso de aplicación del cuestionario, la participación del segundo grupo fue mayor. Por lo tanto, de las 46 respuestas el 57% corresponde al ciclo de profundización y el 43% al de fundamentación.

Para el análisis de la información, y teniendo en cuenta la densidad de la misma, una vez que los datos fueron posicionados y organizados en la rejilla , se procedió a realizar una codificación temática, que corresponde a un proceso de identificación de la frecuencia de términos o definiciones, con el propósito de establecer patrones que permitieron relacionar las respuestas. En algunas preguntas, esta codificación permitió la agrupación de conceptos por categorías generales, posibilitando así, una lectura más profunda y organizada de las respuestas.

Con base en la información recopilada, se decidió agrupar las preguntas en tres categorías principales: Creencias, Arte e Infancia y una categoría emergente denominada Experiencia. Dicha categorización atiende al interés por comprender cómo se configuran las creencias en relación con la importancia del arte en la primera infancia, considerando tanto los procesos formativos y las prácticas pedagógicas como las experiencias personales que permean a los sujetos. Estas categorías son desarrolladas a continuación:

Creencias

El análisis de la categoría “creencias” parte de los cuestionarios aplicados a estudiantes de diversos semestres de la licenciatura en Educación Infantil. Con ello se busca indagar acerca del saber construido a lo largo de los espacios académicos de los maestros en formación de la LEI. esto en relación con las diversas posturas acerca del significado del arte y la educación artística

en la primera infancia, las cuales pueden llegar a transformar (o no) sus creencias. Situando así al maestro en formación como *"un sujeto reflexivo racional que toma decisiones emite juicios y tiene creencias"* (Marcelo, 1987, citado por Fandiño et al, 2018). Para ello se centra la atención dentro de este análisis en dos apartados: El arte y su finalidad, y la transformación (o no) de las creencias de los maestros en formación con respecto al arte en la primera infancia.

El Arte Y Su Finalidad

En este primer apartado se realizaron las preguntas ¿Qué es el arte para usted? Y ¿Cree usted que el arte tiene como fin la creación de productos? Esto permite realizar una lectura general de los puntos en común y divergencias entre los maestros en formación. Para ello se dividieron los datos recolectados en el ciclo de fundamentación y profundización.

En fundamentación se encontró una coincidencia del 90% en las respuestas ante la pregunta abierta ¿Qué es el arte para usted? 18 de 20 encuestados contestaron que el arte es una "expresión". *"para mí el arte es la expresión más bella que tiene el ser humano"* (Encuestado #2). *"Es una forma de expresar los sentimientos de una forma creativa"* (Encuestado #5). *"Para mí, el arte es una forma de expresión y comunicación que permite exteriorizar emociones, ideas y experiencias"* (Encuestado #13). El uso de este término de "expresión" generalizado para referirse a qué es el arte se puede relacionar con los conocimientos previos que han tenido los maestros en formación en relación con las estrategias del MEN, en donde uno de sus enunciados de la cartilla "El arte en la Educación Inicial" (2014), dice que *"Las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciarlo, por medio de diversas formas de comunicación y expresión"* (p. 15).

El 10% restante, es decir 2 respuestas de 20 se refieren al arte como una forma de conexión y transmisión. *"Es una conexión y amor con el cuerpo, la mente e imaginación"* (Encuestado #10). *"Son las distintas maneras en las que se transmite un sentimiento por medio de alguna actividad, objeto o escritura; que genere un impacto"* (Encuestado #4). Llama la atención que los dos encuestados que nombraron la conexión y transmisión, afirman tener formación previa en el lenguaje artístico de arte danzario. Como dice Reggio (2010) citado por Contreras (2013), el saber de la experiencia es una posición pedagógica que entiende un modo de

relacionarse con el mundo y aprender de él. Por lo que esta relación con la experiencia vivida puede estar generando creencias diferentes a la media.

En profundización, las respuestas mantienen la misma tónica que los encuestados de fundamentación. En este caso hay una coincidencia del 88% de respuestas en donde "expresión" está presente en 23 de los 26 encuestados. *"Para mí el arte son formas de expresión"* (Encuestado #21). *"El arte es una forma de expresión verbal y no verbal"* (Encuestado #26). *"Para mí el arte es una posibilidad que el ser humano tiene para expresarse, apoyado en su creatividad"* (Encuestado #29). El 12% restante, es decir tres de los encuestados, ven el arte como: "un proceso", "un lenguaje", "transmitir". *"Un proceso transformador que mueve y trasciende"* (Encuestado #22). *"Para mí el arte es el lenguaje del corazón y de las manos"* (Encuestado #42). *"El arte para mí siempre se ha visto reflejado en la forma de transmitir una idea, sensación o emoción"* (Encuestado #45). Cabe resaltar que en la totalidad de respuestas se muestra al arte como ese "algo comunicativo" que se entrega, que construye un diálogo y una acción con el otro, ya sea desde la expresión (lo cual requiere en el mayor de los casos un receptor), o desde la transmisión de eso que se busca comunicar.

Por último, dentro de este apartado se realizó la pregunta ¿Cree usted que la educación artística tiene como fin la creación de productos? En general los maestros en formación de fundamentación reconocen la importancia del producto, en donde las manualidades aportan al desarrollo de habilidades motrices, a reconocer sus ideas y pensamientos. *"Sí claro, por medio del arte se trabajan todas estas creaciones que ayudan a la infancia"* (Encuestado #2). *"Sí, ya que es lo que nos han enseñado en el colegio, que el arte es algo visual"* (Encuestado #5). *"Puede ser un fin, pero no el único, pues también es una forma de expresarse"* (Encuestado #16). Estas respuestas resultan distantes con respecto a los maestros en formación del ciclo de profundización, en donde se evidencia un cambio ya que, para ellos el producto no debe ser el único fin. *"No, la educación artística no se debe limitar a un producto ni a hacer manualidades"* (Encuestado #22).

Dentro de las respuestas de semestres avanzados se aprecia el uso de un lenguaje más tecnificado en donde se evidencian lecturas más profundas de parte de los maestros en formación. *"Si bien puede tener ciertos productos, no es el resultado al que se quiere llegar. Además, las manualidades y algunas expresiones no necesariamente están relacionadas con el*

arte y menos desde la mirada en la educación inicial" (Encuestado #25) *"En este momento me parece que se está instrumentalizando"* (Encuestado #23). Esta idea de instrumentalización entra en diálogo con lo dicho por el MEN en el documento "El arte en la educación inicial" *"Proponer guías para aprender a colorear o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas."* (MEN, 2014, p. 12) Se puede de esta forma evidenciar una transformación en las creencias de los maestros en formación a lo largo de los semestres de la licenciatura sobre la finalidad del arte en educación infantil.

La mayoría de los encuestados de fundamentación reconocen como punto central el "producto", visto como una herramienta para el desarrollo de la infancia. Esta es una diferencia que se ha encontrado con respecto a las respuestas de los encuestados de profundización, en donde los maestros en formación problematizan la instrumentalización y la labor del educador infantil, así como su formación en disciplinas artísticas. *"Considero que en algunos casos sí se ejecuta en la educación infantil el arte con motivo de obtener un producto, más, una docente integral debería proponer estas actividades por lo enriquecedor que pueden llegar a ser para el desarrollo de los niños y las niñas"* (Encuestado #30). Por lo cual se puede llegar a intuir que el transcurrir de los semestres les brinda a los maestros en formación herramientas tanto teóricas como prácticas sobre las cuales poder construir un discurso crítico de la enseñanza artística.

La Transformación (O No) De Las Creencias - Arte En Primera Infancia.

Dentro del análisis de los cuestionarios y en relación con el objetivo de identificar las creencias de los maestros en formación de la LEI, se indagó acerca de la pertinencia de abordar distintos lenguajes artísticos con la primera infancia. Los encuestados respondieron por medio de una pregunta de opción múltiple.

Gráfica 1

Como se evidencia en la gráfica 1, hay una mayor tendencia hacia lo literario y lo plástico. Esto no resulta sorpresivo, debido a que se trata de dos temas comúnmente relacionados a la educación infantil. Incluso estos dos lenguajes artísticos están presentes explícitamente dentro de la malla curricular de la LEI. Seminario de arte II *"Abordar el concepto de desarrollo gráfico plástico y comunicativo en la primera infancia"* (Barbosa, 2023. p.1) y Seminario-Taller de literatura infantil *"Conceptualizar, valorar, analizar y disfrutar la literatura infantil con miras en reconocer su relevancia en el desarrollo integral de las niñas y los niños"* (Rojas & Murillo, 2024, p. 1).

Por otra parte, encontramos al lenguaje teatral y danzario como los menos seleccionados por los maestros en formación. Esto puede tener relación con lo evidenciado en las respuestas de los encuestados, en donde estos dos lenguajes no están presentes en la mayoría de las descripciones en las intervenciones de los estudiantes referentes al arte en la práctica educativa. *"En mis intervenciones la literatura infantil y la expresión han sido aspectos fundamentales"* (Encuestado #25).

Por último, la música aparece de manera recurrente entre la literatura, la plástica, la danza y el teatro, lo cual se evidencia en la cantidad de votos obtenidos. La música como eje transversal se refleja en las respuestas de los encuestados ante la pregunta realizada en la categoría de arte ¿ha visto o implementado actividades relacionadas con el arte? *"He realizado actividades de juegos con canciones y el dibujar"* (Encuestado #33). *"El uso del dibujo para representar experiencias de enseñanza-aprendizaje. Música y movimiento corporal, utilizados como disparadores para la reflexión sobre la gestión del aula, la motivación y el clima educativo"* (Encuestado #44) Se puede intuir que esta recurrencia entra en relación con el discurso

construido a lo largo de los espacios académicos de la LEI, donde la música es vista como parte fundamental y una "herramienta" recomendada en la formación del educador infantil para el trabajo con los niños.

Para concluir esta categoría se realizó la pregunta ¿cree usted que la formación ha transformado o no sus creencias respecto al arte en la infancia? Esta pregunta fue diligenciada afirmativamente por parte de casi todos los encuestados. Únicamente 2 de los 46 encuestados contestaron esta pregunta de una manera distinta, los dos toman distanciamiento del saber universitario y se basan en sus experiencias previas. *"No, sigo reconociendo el arte como clase o materia fundamental para cada niño/a"* (Encuestado #3). *"No, trabajé en un colegio donde su foco era el arte, así que ya tenía esa creencia con respecto al arte"* (Encuestado #14). Cabe resaltar que estas dos excepciones son respuestas por parte de maestros en formación pertenecientes al ciclo de fundamentación, por lo que se intuye que estas creencias aún podría llegar a presentar algún cambio en el transcurrir de los semestres de la licenciatura, ya que no han cursado la totalidad de espacios académicos obligatorios. Así mismo, estos dos encuestados afirman no haber visto ninguna electiva ofertada por la universidad con temática de arte, sus creencias se han construido gracias a experiencias previas a la universidad.

Con respecto a los 46 encuestados que responden que sí han transformado sus creencias respecto al arte, reconocen que han visto el arte como algo que va más allá de la manualidad, que es algo fundamental en el desarrollo de cada niño. *"Sí, antes pensaba que el arte servía como una herramienta o un fin para dar a conocer un producto. Pero ahora, el arte en la infancia lo veo como posibilidad de desarrollo, expresión, y reconocimiento de sí y los otros"* (Encuestado #46). Así mismo se hace énfasis en la importancia de que el arte esté presente en la educación infantil. "*Sí, han cambiado mucho mis creencias ya que no sabía que el arte en la infancia es muy esencial y que debe estar muy presente en ellos"* (Encuestado #4). *"Sí totalmente, antes yo percibía el arte como algo ajeno, algo que no podía hacer y se me hacía difícil, sin embargo, con la formación universitaria el concepto y la aplicación del arte está en mi diario vivir"* (Encuestado #6). De este modo los maestros en formación reconocen la importancia del arte como algo esencial en la infancia, con distintas aplicaciones por medio de los lenguajes artísticos, y como algo que está presente en el día a día como maestros en educación infantil.

Esto quiere decir que la mayoría de los maestros en formación encuestados reconocen que la formación universitaria les ha ayudado a reconocer aspectos importantes del arte en la educación infantil como lo es la expresión, la comunicación y la exploración. Toman distancia de la instrumentalización y el uso de lenguajes artísticos como una herramienta para cumplir objetivos. Además, el arte es reconocido por parte de los encuestados como un punto fundamental en la primera infancia. *"Reconocer el arte como actividad rectora implica darle un papel fundamental en el desarrollo de la infancia. Además, potencia el aprendizaje significativo y fortalece la relación del niño con su entorno cultural y social"* (Encuestado #23). Dándole un valor de gran importancia en la construcción de identidad y desarrollo social. *"Cuando el arte se reconoce como actividad rectora en la formación y el desarrollo humano, implica que no se limita a ser un pasatiempo o adorno, sino que se asume como un eje fundamental del aprendizaje, la creatividad y la construcción de identidad"* (Encuestado #44).

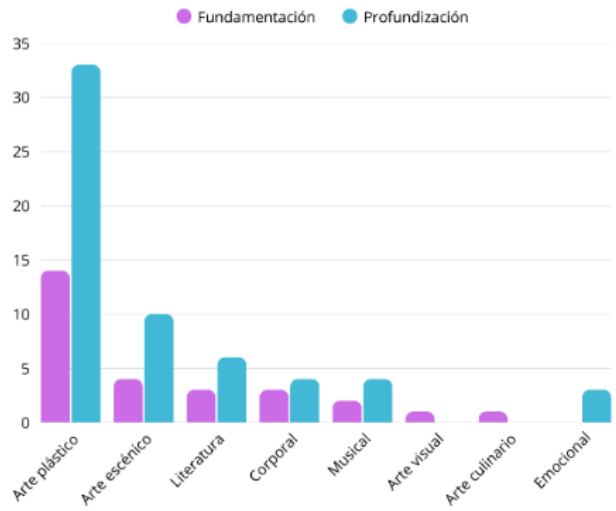
Arte

Para el análisis de la información recogida en esta categoría, se consideró la confluencia de cuatro preguntas abiertas que abordan asuntos relacionados directamente con el arte. Estas preguntas articulan las prácticas pedagógicas, las preferencias personales, los significados y diferencias conceptuales que los maestros en formación han construido en torno al arte y la educación artística, de manera que, se posibilite una lectura más amplia de los aspectos que configuran la definición del arte en el contexto formativo.

En relación a las **prácticas**, se indagó sobre la implementación de actividades relacionadas con el arte desde ejercicios de observación o intervención. De las 45 respuestas obtenidas, 38 fueron afirmativas y 7 negativas o condicionadas al inicio de la práctica pedagógica como lo expresa el Encuestado #2 "*No, aún no he empezado prácticas"*. La predominancia de respuestas afirmativas permite inferir que de entrada el arte es reconocido como un aspecto relevante en el desarrollo de los procesos educativos y pedagógicos con la primera infancia.

Dentro de las actividades implementadas y observadas que mencionaron los maestros en formación de los ciclos de fundamentación y profundización, tal como se evidencia en la gráfica 2, destacan aquellas relacionadas con el arte plástico como la pintura, el dibujo, las manualidades, las esculturas, las maquetas, las tizas, entre otros. Seguidas de lo escénico, con

actividades relacionadas a dramatizaciones, obras de teatro o títeres. En un porcentaje similar aparecen las relacionadas a lo literario, lo corporal y lo musical. Y finalmente, las que menos relevancia tienen están vinculadas a lo visual, lo culinario o lo emocional.



Gráfica 2

Con estas respuestas y en clave a la construcción teórica que hemos desarrollado en los seminarios de arte durante la formación en la Licenciatura, se puede deducir que la alta implementación de actividades relacionadas al arte plástico, es ocasionada por las múltiples posibilidades que se encuentran en este lenguaje artístico, pues su versatilidad y riqueza expresiva permiten fomentar la creatividad, los procesos de materialización simbólicos y la exploración sensorial. Además, su preponderancia frente a otros lenguajes como el escénico o el musical pone de manifiesto su accesibilidad y flexibilidad, en tanto corresponde a una actividad que se puede realizar de manera individual, sin necesidad de una estructura compleja ni de recursos especializados porque basta con la disposición de materiales comunes como papel, colores, tizas, plastilina, arcilla… para que el niño pueda crear, explorar, experimentar, construir y representar. Cabe resaltar que, con este argumento, no se pretende dar a entender que el arte plástico sea un asunto superfluo o de menor valor, por el contrario, su aparente simplicidad encierra potencialidades que hacen de este lenguaje uno más accesible y adaptable a todos los contextos.

Entre las actividades implementadas, también resulta interesante evidenciar cómo el arte culinario emerge como un tipo de expresión artística que es posible abordar en la educación de la

primera infancia. Es por ello, que en el marco de lo planteado por Torres (2007) "*El arte culinario se diferencia de las demás artes por ser más integral. En su apreciación involucra sentidos de un modo que las demás no lo hacen" (p.128)* y teniendo en cuenta el énfasis de los diferentes espacios académicos en torno a la importancia de las experiencias sensoriales para el desarrollo del niño, se deduce que la inclusión de este tipo de arte es debido a la riqueza multisensorial con la que está impregnado, ya que ofrece la posibilidad de vivenciar experiencias que permiten al niño experimentar con texturas, aromas, sabores y colores. Su riqueza no se limita solo a la experiencia sensorial sino también a procesos cognitivos más complejos, pues la preparación de platillos implica procesos de transformación y resignificación de los alimentos, en donde confluyen la creatividad y la estética, dando lugar a la imaginación y el pensamiento simbólico. Todos estos aspectos hacen del arte culinario un lenguaje artístico legítimo para el trabajo con la primera infancia.

Si bien, lo emocional no corresponde estrictamente a una actividad artística, los maestros en formación, especialmente los que se encuentran en el ciclo de profundización, reconocen el arte como medio para la expresión y el reconocimiento emocional del niño, como se evidencia a continuación:

> *He implementado algunas intervenciones, donde el arte se ha visto inmerso en planeaciones, principalmente en la relación directa que tiene con la emoción y cómo de este surgen emociones y también son trasmitidas, por ejemplo, una de las planeaciones buscaba a través del movimiento identificar qué emociones surgían según los distintos ritmos, u otra donde el dibujo tomaba un rol fundamental a la hora de identificar que provoca la tristeza en los niños.* (Encuestado # 45)

Esta perspectiva, posiblemente influenciada por la postura política que han adquirido los maestros frente a la intencionalidad de las experiencias en educación infantil, da a entender que, se reconoce el valor del arte como medio para abordar el desarrollo afectivo en los procesos pedagógicos.

Otro de los hallazgos, está relacionado con la problematización que expresan los maestros en formación sobre las formas en que el arte es posicionada o vista en los escenarios de prácticas pedagógicas, tal y como se evidencia en esta respuesta *"En la mayoría de los escenarios en los que he estado, el arte es el pilar que más se deja a un lado porque no se cree importante y se piensa que es perder el tiempo"* (Encuestado #25*)*. Con esto, se infiere la existencia de una

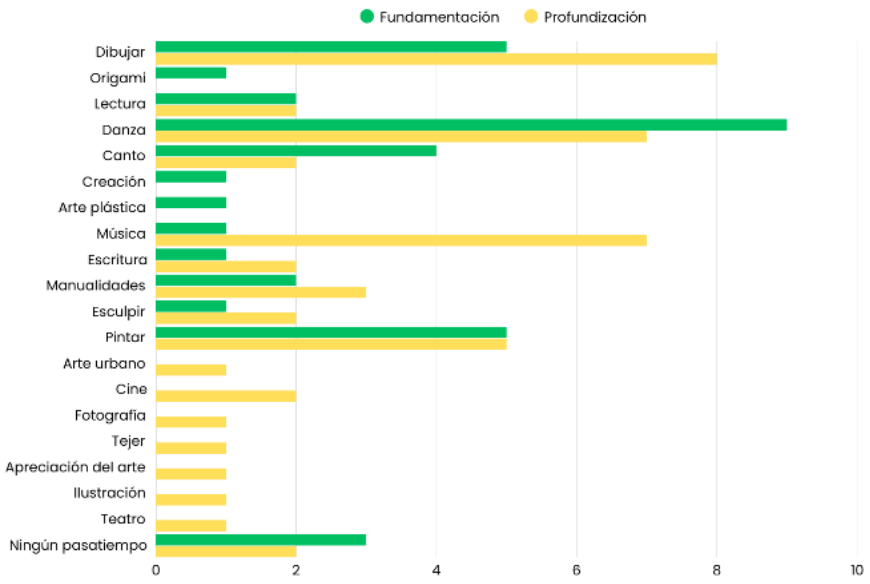
preocupación genuina de los maestros en formación en torno a cuestionarse el porqué de las situaciones y representa la apuesta de ellos por tomar posturas críticas para alejarse de prácticas reproductivas en las que predomina la desvalorización del arte como pilar de la educación infantil.

Cerrando el análisis de esta pregunta, cabe resaltar que entre las 7 respuestas en las que indicaron no haber visto o implementado actividades relacionadas con arte en el desarrollo de las prácticas, hay algunos encuestados que matizan la ausencia de experiencias artísticas en los escenarios de práctica, al reconocer que, los espacios académicos previos a la práctica pedagógica ya están generando experiencias significativas en torno al arte, como es el caso del Encuestado #6, cuando menciona "*Todavía no hemos iniciado prácticas, estamos en introducción de ella, sin embargo, si he visto actividades con arte, en el seminario de taller modular I y en arte II".*

Esto pone de manifiesto la apuesta de la licenciatura por ofrecer una formación integral, en tanto, desde los primeros semestres incorpora propuestas relevantes que cimientan las bases de una sensibilidad artística incluso antes de iniciar práctica. Además, la característica de seminarios-taller de los espacios académicos incrementa el impacto de las experiencias vivenciales haciendo de la formación un proceso enriquecido.

Teniendo en cuenta lo planteado por Contreras (2013) *"los espacios de formación del profesorado pueden constituirse cómo procesos y experiencias de aprendizaje personal, en donde puedan emerger los saberes de la experiencia como disposición a la relación pensante con lo vivido"* (p.132)*,* se puede evidenciar que la formación no solo está ligada a la transmisión de conocimientos, técnicas o métodos, sino también hacia las experiencias, lo que de una u otra manera influye en la configuración de los sujetos y en el rol que desempeñarán cuando sean maestros en ejercicio.

En lo referido a las **preferencias personales** se indaga sobre la ocupación del tiempo libre por medio de la pregunta: ¿Tiene usted alguna afición o pasatiempo relacionado con el arte? Sí o No ¿Cuál?



Gráfica 3

Como se evidencia en la gráfica 3, a nivel general los procesos artísticos tienen una presencia significativa como aficiones o pasatiempos. Con el análisis de datos se observa que aquellas actividades predominantes son las relacionadas a la danza y al arte plástico, y las que menos se presentan son las vinculadas con el arte visual, el arte urbano y el teatro.

La danza, al igual que el arte plástico, representa un lenguaje artístico flexible, individual, accesible y adaptable a diversos contextos, que no requiere de herramientas especializadas, puesto que en ella el cuerpo se convierte en el principal medio de creación, comunicación y expresión. Se podría incluso afirmar que, el cuerpo representa el ser constitutivo de la danza, en el que confluyen diversos asuntos del proceso artístico *"En el trabajo diario de la danza se piensa al cuerpo como sujeto y al sujeto como cuerpo (...) Cada bailarín se concibe como un sujeto construido desde inabarcables facetas, todas ellas constituyen huellas que marcan su corporeidad."* (Nugent, 2013, p.217).

Si bien, el teatro comparte este asunto de lo corpóreo con la danza, tanto en los pasatiempos como en los hallazgos sobre las implementaciones de actividades relacionadas al arte con los niños, se evidencia que este no es muy tenido en cuenta, pese a las grandes posibilidades artísticas que posee. Esta situación, puede deberse a que el teatro representa un lenguaje de orden social y arraigado a la experiencia colectiva, tal como lo señala Duvignaud (1966):

> *El teatro, sobre todo, es un arte que se implanta profundamente en la existencia concreta, en la existencia colectiva, tanto por sus orígenes, la utilización que hace de los roles y de las situaciones vivientes, como por sus resultados y los públicos que afecta o crea.* (p.43)

Esta necesidad de relación, permite visibilizar que el teatro no puede existir en un aislamiento porque su esencia está en el vínculo e intercambio con los demás. Dicho aspecto puede ser interpretado como una fortaleza o una debilidad, dependiendo del enfoque con el que se analice. Desde una perspectiva positiva, la necesidad de la presencia de un "público" facilita procesos de socialización y construcción de significado colectivos, lo que hace de este, un arte compartido porque la obra cobra sentido en y desde la interacción con los otros, constituyéndose como un espacio de encuentro en donde las experiencias estéticas trascienden lo individual. Sin embargo, desde el punto de vista negativo, esta característica puede ser vista como un limitante porque precisamente requiere de ese otro que reciba, interprete y complemente la obra, haciendo que este lenguaje sea vulnerable a las condiciones externas que puedan dificultar ese encuentro.

También resulta necesario tener en cuenta que, al ser un lenguaje artístico con el que no se tienen experiencias regularmente y del que se desconoce su sentido, se pueden crear percepciones erróneas que generan barreras debido a la poca familiaridad con la dimensión estética y simbólica del mismo, lo que ocasiona subestimaciones sobre su relevancia y pertinencia en procesos pedagógicos.

Estas posibles subestimaciones relacionadas a la relevancia de los diferentes lenguajes artísticos en los procesos pedagógicos, se sustenta en la relación evidenciada entre las respuestas obtenidas en las preguntas en torno a las implementaciones de actividades artísticas y la de las preferencias personales expresadas en los pasatiempos, debido a la identificación de algunos pequeños patrones que sugieren una influencia de los pasatiempos y/o aficiones sobre las actividades que han implementado en el desarrollo de las prácticas.

Por ejemplo, el encuestado #32, comenta que en su práctica "*Si, he utilizado técnicas con plastilina, acrílicos y acuarelas*" y sus pasatiempos se desarrollan en la experiencia plástica "Sí, *dibujo, pinto y esculpo*", lo que pone de manifiesto que, al ser un lenguaje con el que existe una relación cercana y por lo tanto, del que se tiene conocimiento, se facilita la intencionalidad pedagógica en el diseño y ejecución de actividades desarrolladas con la primera infancia. Por el contrario, los pasatiempos relacionados al arte visual y el teatro reflejan similitud con las pocas

actividades a desarrollar, lo que sugiere que la falta de cercanía con estos lenguajes puede generar desconocimiento sobre sus potencialidades, y, en consecuencia, limitar su implementación. Este hallazgo refleja la forma en que los intereses personales pueden permear las acciones que se toman en el ejercicio docente, en tanto, el maestro no es solo un agente de transmisión de conocimiento, sino un sujeto permeado por múltiples aspectos, quien lleva a cabo su ejercicio profesional en el encuentro con otros sujetos históricos, sociales, culturales y políticos.

En cuanto a los **significados y diferencias conceptuales** que los maestros han ido construyendo, se realizaron 2 preguntas:

1. ¿Qué referentes teóricos conoce con respecto al arte?

En el ciclo de fundamentación, de 20 participantes solo 8 respondieron, ellos mencionan variedad de autores clásicos y reconocidos que han abordado el arte en diferentes dimensiones (artística, pedagógica, psicológica, filosófica) entre ellos: *Picasso, Da Vinci, Miguel Ángel, Botero,Vincent Van Gogh, Vygotsky, Piaget, Gardner, Jhon Matthews, Julián Bell, Juan Delval, Dewey, Eisner, Kant, María Acaso.*

En el ciclo de profundización, de los 26 participantes 19 respondieron. En los hallazgos hubo mucha más variedad de referentes teóricos, entre ellos: *John Matthews, Juan Delval, Howard Gardner, Victor Lowenfeld, Lev Vygotsky, Gianni Rodari, Gabriel Luquet, Álvaro Restrepo, Pina Bausch, Anthony Brown, Yolanda Reyes, Reggio Emilia, Jean Piaget, Marie Bonnafe, Elliot Eisner, Loris Malaguzzi, Rudolf Arnheim, John Dewey , Lorenzo Bernini, Arno Stern, Abad y Ruiz de Velazco, Platón, Aristóteles, Tristán Tzara, Boris Groy, Marta Traba, Alejandra Obregón, Edgar Negrete, Ana Llenas, Thomas Forrest, Kelly Mark, Everist, Samuel Sarmiento, Verónica Trujillo, Keiko Kasza, Calmesl, Huzinga, Caillois y Graciela Tabak,.* En esta variedad de autores se evidencia la confluencia de distintas disciplinas como la pedagogía, la psicología, el desarrollo infantil, la neurociencia, la filosofía, así como, referentes principales de otras actividades rectoras como el juego y la literatura.

El contraste de las respuestas entre los dos ciclos formativos permite deducir lo siguiente:

- Que los maestros en formación que respondieron en el ciclo de fundamentación sean menores al de quienes no respondieron, puede indicar falta de familiaridad con los

autores, menor apropiación teórica en esta etapa inicial o una posible inseguridad de vincular autores.

- Que en el ciclo de profundización los maestros en formación hayan incluido autores de muchas otras disciplinas y que para ellos resultase relacionados al arte, pone de manifiesto la apuesta de la licenciatura y de la formación que han llevado a cabo los maestros por generar diálogos interdisciplinares que les permitan una apropiación más sólida para referenciar el arte en primera infancia.

De esta manera, se puede decir que a medida que los estudiantes avanzan en su proceso formativo, amplían su repertorio teórico, enriquecen sus saberes, construyen visiones críticas que les permite tener mayor variedad y especificidad e incluso desarrollar la capacidad de entender la educación, no como algo aislado o cerrado, sino como un asunto dinámico en el que confluyen y dialogan diferentes disciplinas. Esto permite evidenciar la pertinencia e impacto de los espacios académicos en la formación de maestros, además, que haya algunos autores que se repitan en ambos ciclos demuestra una articulación y continuidad de una malla curricular pensada e intencionada.

2. ¿Es el arte y la educación artística lo mismo? sí o no ¿por qué?

Los resultados en esta pregunta demuestran un consenso general: el arte y la educación artística no son lo mismo, aunque sí están relacionadas. La distinción que hacen los maestros en formación resulta valiosa, en tanto, permite evidenciar una comprensión clara y matizada sobre aquellos asuntos que son propios de cada concepto.

De esta manera, en respuestas como:

- *No. El arte es una forma de expresión y creación. La educación artística es la forma de mediar ese arte con fines pedagógicos, buscando que los niños y niñas exploren, se expresen y desarrollen sus habilidades de manera integral. La educación artística guía, acompaña y da sentido a esas experiencias dentro del ámbito educativo.* (Encuestado #15)
- *No, el arte y la educación no son lo mismo. El arte es un lenguaje de expresión y creación humana que permite comunicar emociones, pensamientos y visiones del mundo a través de diferentes formas como la música, la pintura o la danza. La educación, en cambio, es un proceso formativo orientado al desarrollo integral de la persona. Cuando ambos se integran, hablamos de educación artística, entendida*

> *como el uso del arte dentro de la educación para favorecer la creatividad, la sensibilidad estética y el aprendizaje significativo en los niños.* (Encuestado #32*)*

Se evidencia que el arte es concebido como una forma de expresión humana, en tanto permite comunicar emociones, ideas, pensamientos y visiones del mundo. Además, al ser un asunto personal, tiene una carga autónoma, espontánea, y, por ende, no requiere de mediación externa para su existencia o desarrollo. Esto sucede porque el arte, se configura, en términos de Dewey (1934) como una experiencia vital que *"surge como producto de la interacción entre el organismo vivo y su medio" (p.14),* es decir, un proceso de experiencia personal que intensifica la experiencia cotidiana. De allí, que este sea libre, subjetivo y no tiene como finalidad principal enseñar.

En contraste, la educación artística es posicionada como un proceso educativo y pedagógico en el que se busca generar las condiciones necesarias para que la experiencia estética se vuelva significativa. En ella confluye el arte y la educación, como herramientas para el desarrollo integral del individuo, esto en clave de lo que expone Gardner (1990) "*la educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva no como un tema escolar, no como un oficio que ha de dominarse." (p.68*). Además, como su fin es formativo no busca la producción de productos artísticos, sino acompaña, guía y da sentido a los procesos en el ámbito educativo.

Si bien, los maestros en formación subrayan sus diferencias, también reconocen que son dos asuntos que se complementan en dinámicas dialógicas, de manera que, la educación artística se nutre del arte para generar experiencias significativas y, el arte encuentra en la educación artística espacios de reflexión y exploración.

Relacionando este hallazgo con las respuestas obtenidas en la pregunta ¿Qué implicaciones trae consigo que el arte sea reconocida como actividad rectora?, se puede deducir que los maestros en formación le apuestan a tener una claridad conceptual, que les permite desarrollar los criterios para asumir posturas políticas desde las cuales se distancian de prácticas reduccionistas o erróneas, que ubican el arte como un asunto complementario en la educación, poniendo de manifiesto la importancia de reconocer el arte como actividad rectora en la educación de la primera infancia. Tal y como se evidencia en esta respuesta:

Que el arte sea reconocida como actividad rectora implica reconocerla no solo como una expresión estética, sino como un eje fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas. A través del arte se potencian la imaginación, la creatividad y la sensibilidad, al mismo tiempo que se fortalecen habilidades cognitivas, motrices, emocionales y sociales. Esto significa que el arte deja de ocupar un lugar secundario o complementario para convertirse en una vía central de aprendizaje, donde los niños construyen significados, exploran el mundo y se comunican de manera auténtica. En consecuencia, se amplía la mirada pedagógica hacia una formación más integral, que valora la diversidad de lenguajes y formas de expresión como medios legítimos de conocimiento. (Encuestado # 13)

Infancia

En esta categoría se agruparon las preguntas relacionadas a las visiones que se tienen del arte en relación con la infancia, desde las implicaciones del ejercicio docente hasta los conceptos con los que es definido el arte en la infancia.

La primera pregunta abordada en esta categoría es ¿Considera usted que el área de arte en primera infancia debe ser abordado por el/la licenciada en educación infantil o por el/la licenciado/a en alguna disciplina artística? si no ¿por qué? En donde se evidencian tres perspectivas diferentes.

En primer lugar, están aquellos que mencionan que el arte debe ser abordado por los licenciados en educación infantil, argumentando dos razones principales:

(1) El objetivo del arte en la infancia no es la técnica sino la experiencia de los procesos de creación artística

Sí, considero que el arte en primera infancia puede ser acompañado por el/la Licenciado/a en Educación Infantil, porque más allá de la técnica, lo esencial es abrir caminos de expresión, juego y sensibilidad. En esta etapa el arte no se trata de formar artistas, sino de brindar experiencias significativas donde los niños y niñas creen, sientan y se descubran a sí mismos (Encuestado # 42)

(2) El licenciado en educación infantil conoce la infancia y sabe cómo generar procesos significativos con ellos.

El estudioso de la disciplina artística seguramente tenga más referentes teóricos, experiencias artísticas e incluso más talento, pero no implica que tenga las habilidades o conocimientos para enseñar de manera significativa esos conocimientos en un espacio

educativo de primera infancia. En cambio, el Lic. en educación infantil por más promedio que sea en sus habilidades o conocimientos artísticos es más probable que genere una experiencia artística significativa. (Encuestado #38)

Desde una segunda perspectiva, algunos maestros en formación consideran que el área de arte debe ser abordado por el licenciado en la disciplina, en tanto es especialista en el tema y garantizara una mejor calidad, como lo plantea el Encuestado #7 *"En lo personal pienso que debe ser acordada por un licenciado o licenciada en el área, pues la educación infantil se debe reconocer y se debe garantizar calidad"*

La tercera perspectiva plantea una visión multidisciplinar al considerar que el área debe ser abordada por ambos profesionales, en tanto, ambos están capacitados, resaltando a su vez, la importancia del diálogo entre los saberes *"Creo que una colaboración de ambos sería magnífica, se pueden lograr muy buenas cosas, ya que el Educador Infantil tiene mucho conocimiento sobre las infancias y el Licenciado en Artes conocimiento sobre la disciplina"* (Encuestado #39)

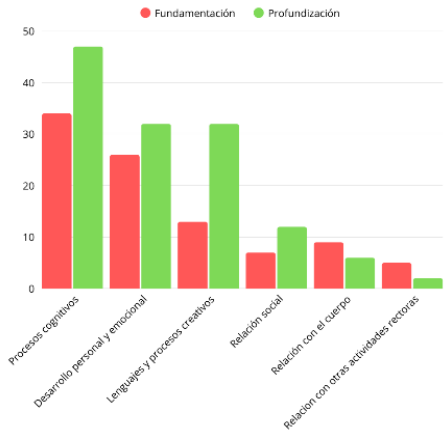
Esta variedad de perspectivas, develan asuntos importantes en términos del saber y la formación docente. Por un lado, el hecho de que se destaque la capacidad del Licenciado en Educación Infantil para abordar el área de arte, en virtud de su conocimiento sobre la infancia, pone de manifiesto el reconocimiento y resignificación del saber del Educador Infantil, como un asunto transversal y multidisciplinar que es pensado y construido desde diferentes áreas. Este aspecto va en el marco del reconocimiento de la infancia como una cuestión heterogénea que implica amplios abordajes, en pro de responder a sus necesidades y posibilitar su desarrollo integral.

Por otro lado, que se proponga la posibilidad de diálogo entre los dos licenciados, sugiere una mirada del saber docente como construcción situada y relacional, en tanto, el saber que el maestro va construyendo tiene la misma relevancia que el conocimiento teórico disciplinar "*el saber con el que el profesorado sostiene su tarea, no tiene exactamente las mismas cualidades ni características del conocimiento teórico disciplinar"* (Contreras, 2013, p.126).

Además, cuando los maestros en formación argumentan que el área de artes debe ser abordado por un Educador Infantil debido a que conoce del tema, ya no solo por su conocimiento sobre la infancia, sino también sobre el área de arte, se evidencia un reconocimiento explícito al

potencial formativo de la malla curricular de la LEI, en tanto, es un programa que promueve una apuesta de formación integral, amplia, y sólida que configura la formación de los futuros Educadores Infantiles en la Licenciatura.

Esta amplitud formativa, ofrece bases sólidas que permiten a los maestros en formación enriquecimiento conceptual en torno a la importancia del arte en primera infancia. Por ello, en las respuestas obtenidas en la pregunta “mencione cinco palabras que para usted resaltan la importancia del arte en primera infancia” se evidencia la relación del arte con diversos términos, en los cuales se logran identificar relaciones para agruparlos en 6 categorías generales, de esta manera:



Gráfica 4

En este análisis se evidencia que los maestros en formación posicionan el arte desde una perspectiva amplia e integradora, que trasciende lo motriz y lo manual, en tanto, hacen uso de palabras relacionadas a lo cognitivo, a lo identitario, al desarrollo personal y emocional, e incluso relacionan el arte con otras actividades rectoras.

Los conceptos relacionados a procesos cognitivos fueron los que más predominaron, lo que permite inferir que por parte de los encuestados se reconocen las implicaciones de los procesos artísticos en el desarrollo cognitivo de los niños, de esta manera, Gardner (2001), citado por Palacios (2006), afirma que “*el pensamiento artístico, al igual que la ciencia y la matemática, implica formas complejas de pensamiento” (p. 39)*, reafirmando el valor del arte para el desarrollo intelectual y emocional en la infancia. Así mismo, los encuestados asocian el

arte, en menor medida, con la relación social y la relación con el cuerpo, estos aspectos llaman la atención ya que, a pesar de reconocer el arte como parte del desarrollo en la infancia, los maestros en formación centran su mirada hacia lo cognitivo, dándole más importancia a lenguajes artísticos como la literatura y las artes plásticas y visuales, disciplinas generalmente asociadas a la quietud corporal y el trabajo individual.

Además, la diversidad de conceptos utilizados para representar la importancia del arte en la educación infantil, devela una concepción de arte como una experiencia integral que involucra múltiples dimensiones *"las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo"* (Eisner, 2004, p. 20). Esta licencia, posibilita la exploración de la sensibilidad, lo simbólico y lo subjetivo, haciendo del arte, en contextos escolares, un asunto articulador de aprendizajes significativos que transforma las dinámicas en lo escolar.

Experiencia

Durante la recopilación de los cuestionarios realizados a estudiantes tanto de fundamentación como de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se encuentra el término "experiencia" como un elemento recurrente por parte de los encuestados. Dentro de estas respuestas se intuye que la experiencia en los distintos espacios formativos podría llegar a influir en los maestros en formación y las creencias que ellos han ido construyendo respecto al arte. Es por esto por lo que se decide realizar el análisis de esta categoría situándola como emergente.

Para ello se toman como punto de partida las experiencias vividas por parte de los maestros en formación, vivencias que pueden estar presentes en la infancia y espacios formativos como, la familia o la escuela, para así poder *"Contar con la experiencia vivida y con los saberes que se han conformado desde ella. La tarea es partir de lo vivido para ir más allá"* (Contreras, 2013, p. 132). Es por esto por lo que dentro del presente análisis resulta importante comprender los posibles cambios de las creencias de los maestros en formación, las cuales han construido acerca del arte. Esto desde su propia infancia, pasando por escenarios escolares, hasta la experiencia de los espacios académicos presentes en la malla curricular de la LEI.

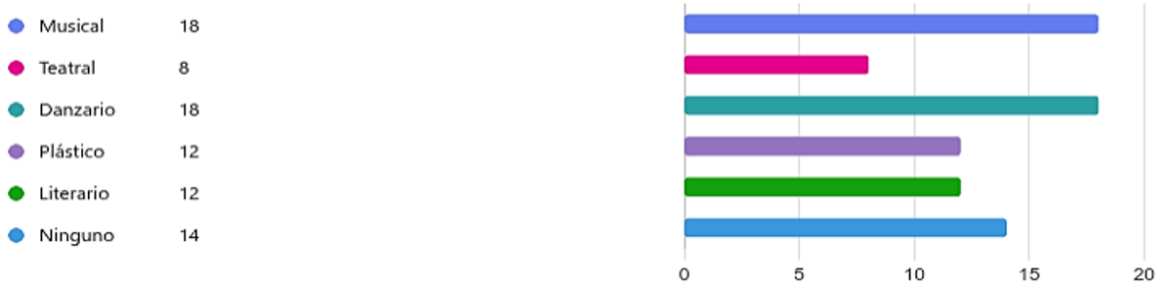
Las experiencias que han tenido los maestros en formación de la LEI durante la niñez, permite realizar una lectura previa a las distintas vivencias, y cómo estas han llegado, o no, a influenciar en sus creencias. *"Hay necesariamente una relación con la infancia en la posición de un sujeto docente […] Como ven la formación de los docentes implica en cierto nivel el análisis de lo subjetivo"* (Filloux, 1996, p.43) Para ello se realizó la siguiente pregunta: ¿cómo fue su experiencia con el arte durante su niñez?

Tanto en fundamentación como profundización aparece en común la "expresión" descrita como una habilidad construida durante la infancia, *"La educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva"* (Gardner, 1990, p. 68). Lo cual, según los encuestados, les permite relacionarse con otros. *"Tuve una infancia llena de experiencias artísticas. Estas vivencias marcaron profundamente mi forma de sentir, pensar y comunicarme"* (Encuestado #15). *"La considero significativa y valiosa pues ha sido parte fundamental de mi integridad como sujeto especialmente en mi expresión y relación con los otros"* (Encuestado #21). Se puede inferir que una de las experiencias positivas que se hace presente en la memoria de los maestros en formación es la que conlleva un diálogo con el otro, una interacción con el contexto y una apertura de las familias.

Un aspecto a tener en cuenta gracias a la información recolectada por medio de los cuestionarios realizados a los estudiantes de la LEI es la cantidad de experiencias positivas o enriquecedoras con respecto al arte en la infancia de los maestros en formación, en donde 38 de los 46 encuestados resaltan aspectos relevantes del arte en su propia infancia. *"Fue muy grata ya que desde muy pequeña me daban la libertad ya que desde muy pequeña me daban libertad para expresarme"* (Encuestado #4). *"Tuve una infancia llena de experiencias artísticas, tanto en el hogar como en la escuela"* (Encuestado #15). *"En mi hogar tenía hábitos de lectura y experiencias significativas gracias a que mi madre me pedía que leyera cuentos de forma creativa"* (Encuestado #26). *"La influencia de la literatura (siendo ejercida por mi madre) en mi vida temprana con mi familia"* (Encuestado #40).

Con el fin de reconocer la formación de los estudiantes de la LEI en relación con las disciplinas artísticas, se realizó la siguiente pregunta de opción múltiple: ¿ha tenido formación en alguno de los siguientes lenguajes artísticos? Se puede evidenciar, según las respuestas de los

encuestados (gráfica 5), que los maestros en formación han tenido mayormente un acercamiento a música y danza (18), seguidas por plástico y literario (12), y por último teatro (8), siendo también esta disciplina la menos nombrada dentro de las respuestas por parte de los encuestados. Así mismo, el número de maestros en formación que no han tenido acercamientos a lenguajes artísticos es de 14, lo que representa el 30% de la totalidad de encuestados. Esto llama la atención, ya que se podría llegar a intuir que la falta de formación puede influir en sus propuestas dentro de escenarios de práctica, o en sus creencias a la hora de responder otras preguntas presentes en el cuestionario. Sin embargo, en el balance general, la totalidad de encuestados afirman en algún momento hacer uso de alguno de los lenguajes previamente nombrados, reconociendo su importancia para la educación infantil.



Gráfica 5.

Del mismo modo, resulta interesante que los maestros en formación encuestados al recordar el arte en la infancia, recurren a contextos familiares y no tanto escolares al tratarse de experiencias gratas, lo cual hace surgir la pregunta ¿en dónde queda la escuela al referirse a educación artística en primera infancia? Con respecto a esto se encontró que dentro de las experiencias de las instituciones en las que estudiaron los ahora maestros en formación, predominaba el arte plástico y visual, en donde seguir la instrucción al pie de la letra era primordial. *"Fue poca realmente, en el colegio la materia de artes era sobre planchas, realizando planos desde diferentes puntos"* (Encuestado #6). *"Tuve otras experiencias con la pintura y la parte plástica en diferentes talleres que realizaba el jardín, me gustaba, pero no se llevaba toda mi atención"* (Encuestado #20). *"Tuve un maestro de artes el cuál tenía unas dinámicas poco agradables, como: el perfeccionismo, los materiales que pedía eran muchos y nunca conocimos otras formas de arte aparte del dibujo y colorear"* (Encuestado #27).

Únicamente uno de los encuestados nombró a la maestra como algo positivo dentro de su experiencia en la infancia. *"Magnífica, recuerdo con gran gratitud como la docente nos hacía pintar lo que observábamos, y lo que pensábamos del mundo y las personas"* (Encuestado #18). Esto lleva a pensar que es probable que las maestras en educación infantil que hicieron parte de la formación en la infancia de los estudiantes encuestados de la LEI, hayan tomado distancia de los lenguajes artísticos, ya sea por falta de formación o interés. Siendo posible que la presencia de experiencias relacionadas al arte, en la mayoría de maestros en formación, haya sido por parte de la familia o espacios alternativos al colegio.

Por otro lado, 8 de 46 encuestados describieron su experiencia en la infancia en relación con el arte como negativa o nula, ya sea por la falta de apoyo de las familias o por la ausencia de clases y espacios dentro de las instituciones, en las cuales desarrollaron su educación inicial. El encuestado #38 dice que su experiencia fue *"No muy profunda, se limitaba a las tareas en el colegio o jardín tipo "dibuja, recorta y pega". La mayoría de mis experiencias artísticas vendrían después en la universidad"*. En este caso, dentro de la respuesta ubica la experiencia propia como eje central en la reflexión, reconociendo que, aunque sus procesos de educación inicial no lo nutrieron como esperaba, los distintos espacios brindados por la formación universitaria sí le permitieron entrar en diálogo con el arte. *"Mi formación como licenciado en educación infantil sí ha cambiado mi perspectiva frente al arte en la infancia"* (Encuestado #38).

Así mismo, aunque 8 de los encuestados que describen su formación en la infancia como deficiente, en su totalidad afirman que han desarrollado una apertura a las posibilidades del arte gracias a las herramientas brindadas por los espacios brindados en la universidad.

> *Mis creencias eran que el arte son las manualidades y dentro de las artes no se contemplaba la literatura infantil o escritura creativa, creía que para hacer arte debía haber un producto final para mostrar a los demás. Aún sigo siendo muy ignorante […] pero la escuela normal y la universidad me han brindado muchas herramientas para verlo desde otras perspectivas.* (Encuestado #37).

En consiguiente, partiendo de la necesidad de comprender la forma en que perciben los espacios académicos presentes en la actual malla curricular, se realizó la siguiente pregunta abierta a los maestros en formación del ciclo de profundización: ¿considera que los espacios académicos que ofrece la malla curricular de la LEI relacionados al arte son suficientes? *"Repensar la formación en todos sus espacios y procesos -incluidos los que suceden en las aulas*

universitarias- bajo la noción del saber de la experiencia aspira a ofrecer un modo de pensarla" (Contreras, 2013, p.128). Esto debido a que como maestros en formación resulta importante indagar acerca de los espacios que brinda la licenciatura.

A 11 encuestados no les parecen suficientes los espacios académicos necesarios para la formación del educador infantil. *"No, pues hay variedad de expresiones artísticas que se han dejado por fuera como la danza o música"* (Encuestado #21). *"No, siento que debería haber más espacios donde se pueda encontrar más la creatividad, no solamente en el ámbito de la pintura, que se centren también en que los maestros y maestras pueden aprender arte"* (Encuestado# 32). A 15 encuestados les parecen pertinentes los espacios ofertados por la LEI. Sin embargo, complementan sus respuestas con espacios que consideran necesarios de ser incluidos.

Los espacios académicos que los maestros en formación proponen que se podrían incluir en la malla curricular, son justamente las electivas que han cursado durante la carrera. *"Considero que sería bueno agregar musicoterapia y juegos y rondas"* (Encuestado #29). Además, al hablar de los espacios electivos, se evidencia una falta de información respecto a los espacios académicos ofertados *"Considero que falta mayor información y claridad frente a los espacios electivos para profundizar en este campo"* (Encuestado #22). Siendo esta la única respuesta que no añade espacios dentro de la malla de la LEI, pero que encuentra dificultad para saber las temáticas de los espacios electivos ofertados por la universidad.

Por último, dos de los encuestados describen por medio de sus respuestas una problemática, la cual entra en diálogo con uno de los problemas planteados durante el presente trabajo de grado, y es el de la falta de homogeneidad en las temáticas de los espacios académicos de arte 1 y 2. Esto invita a pensar no solamente en agregar (o no) nuevos espacios de arte a la malla curricular, sino en la pertinencia y contenidos de las asignaturas actualmente ofertadas. Debido a que, al tratarse de un tema tan amplio como "arte" cada uno de los maestros construyen las temáticas de acuerdo con su especialidad, por lo que para los encuestados resulta difícil comprender el enfoque de cada maestro. *"Los espacios de arte 1 y 2 se direccionan dependiendo del docente, por lo que no todos recibimos la misma formación, el arte es muy amplio y no se reduce a lo plástico"*(Encuestado #30). *"Sí agregaría en el plan analítico del espacio académico de "arte I" y "arte II", los documentos del ministerio nacional de educación para comprender aún mejor el sentido que tiene en la educación inicial y todo lo que conlleva"* (Encuestado#25).

Se destaca la importancia de estas experiencias académicas, que invitan a volver sobre los aprendizajes *"Lo vivido en las situaciones educativas puede ser también la oportunidad de una experiencia, para quienes participan de la misma […] un saber que proporciona un bagaje y una orientación para la acción"* (Contreras, 2013, p. 129) Esto brinda una oportunidad de observar con una mirada crítica la malla curricular y las posibilidades de construcción de conocimiento gracias a su estudio y pertenencia por medio de la experiencia.

3. Análisis Comparativo

Una vez analizado tanto los cuestionarios dirigidos a los maestros en formación de la LEI como las entrevistas realizadas a los maestros en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional, se dará lugar al análisis comparativo evidenciando los puntos de convergencia y divergencia entre las respuestas obtenidas. Dicho análisis busca dar respuesta al objetivo general de la presente investigación, el cual es "Realizar un análisis comparativo de las creencias de los maestros en formación y de maestros en ejercicio respecto a la importancia del arte en la primera infancia". Se llevará a cabo tal análisis focalizado en tres categorías generales, que son: creencias, arte e infancia.

Creencias

Esta categoría se ve conformada por todas aquellas creencias que se logran evidenciar en las respuestas de los entrevistados y encuestados. Se analizaron un total de cuatro aspectos relacionados a la importancia del arte, los cuales son: lo expresivo, influencia de la formación, la malla curricular y la relevancia del cuerpo. A continuación se dará lugar a la explicación de cada una de ellas, resaltando puntos de convergencia y divergencia.

El primer punto de convergencia a resaltar, es lo referido a la expresión de emociones, sentires y visiones del mundo, lo cual se halla en las respuestas dadas por parte de los maestros en ejercicio y en formación al momento de abordar la pregunta ¿qué es el arte para usted? y ¿ cree usted que el arte en educación infantil es importante? En cuanto a los maestros en formación del ciclo de fundamentación se encontró una coincidencia del 90% en sus respuestas, es decir 18 de 20 encuestados respondieron que el arte es una expresión, de igual manera en el ciclo de profundización se halló la palabra expresión en 23 de los 26 encuestados, por parte de los

maestros en ejercicio se señala que el arte potencia la expresión de ideas, sentimientos, visiones de su entorno y percepciones de su forma de ser.

> M.I(1)*: "El arte es muy importante porque es la oportunidad de ellos para expresar emociones, visiones del mundo, la adaptación que tienen a sus compañeros, al entorno, al aula"*
>
> Encuestado #13 *"Para mí, el arte es una forma de expresión y comunicación que permite exteriorizar emociones, ideas y experiencias"*

Se puede inferir que la palabra expresión es la más usada a la hora de referirse a qué es el arte y su importancia, ya que dicho concepto les permite relacionar otros aspectos relevantes como lo emocional, las ideas, las experiencias, los sentires y su entorno. Denotando que el arte es una de las formas que la primera infancia utiliza para comunicarse consigo mismo, sus pares y su contexto, así como de expresar transformaciones, emociones, ideas y miradas del mundo.

Se puede de esta forma evidenciar que existe una fuerte creencia generalizada con respecto al arte como expresión, que se fue construyendo en los procesos formativos tanto en la LEI donde se acercan al arte como actividad rectora, así como en las licenciaturas de disciplinas artísticas, las cuales abordan el arte como disciplina, tales conocimientos aunque se desarrollen en diferentes licenciaturas se encuentran, en tanto, perciben al arte como oportunidad de expresión.

Otro de los puntos en común, es el relacionado con la influencia de la formación en la creencia acerca de la importancia del arte en primera infancia, 44 de los 46 maestros en formación encuestados, mencionan en sus respuestas de manera explícita que el proceso de formación sí transformó su creencia frente al arte, pues antes lo relacionaban con las manualidades y ahora lo entienden como un asunto de suma importancia en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales, como lo expresa el encuestado # 4:

> *Sí, ha cambiado mucho mis creencias ya que no sabía que el arte en la infancia es muy esencial y debe estar muy presente en ellos porque de algún modo sirve para trabajar todos los aspectos como la comunicación, desarrollar habilidades cognitivas, les permite expresarse, les fomenta la creatividad y de cierto modo les ayuda a comprender mejor sobre cosas del mundo.*

En la misma vía, en los relatos de los maestros en ejercicio M.I (1) y M.I (3), expresan que su proceso y experiencias formativas tanto en la institución Normal como en la

universidad, permearon su visión frente al arte, construyendo la mirada de ésta como manualidad, lo anterior se puede evidenciar en los siguientes fragmentos:

> *M.I (1): "Hacíamos en la normal, tenía yo 14, 15 añitos, hacíamos muchas manualidades, por eso es que a mí me gusta tanto ponerles a hacer manualidades"*
> *M.I (3): "Yo me formé en la década de los noventa, y yo sí leía mucho sobre el desarrollo de los niños enfocado en el arte. Hacíamos mucho material didáctico, todo fue muy manual"*

En conclusión, se evidencia cómo las experiencias formativas permean las creencias frente a la importancia del arte, en primer lugar en los maestros en formación, al acercarse al conocimiento dado por la LEI, pues profundizaron en el arte desde lo sensible, expresivo y vivencial, tales saberes se convierten significativos, en tanto se ven plasmados en la construcción de propuestas enriquecedoras que rompan con el imaginario del arte sólo como un instrumento o manualidad .

En segundo lugar, en los maestros en ejercicio se evidencia que lo vivido en el proceso formativo influye directamente el accionar docente, puesto que la mirada y las experiencias que brindaron a nivel formativo las instituciones como la normal(M.I 1) y la universidad (M.I 3) estuvieron centradas en las manualidades, lo cual permeó no sólo las creencias de las maestras si no también su práctica docente, ya que ahora acercan al niño al arte desde lo que aprendieron, es decir la construcción de productos.

El último punto de encuentro presente en las respuestas dadas alrededor de la categoría creencias, está relacionado con la insuficiencia de espacios académicos relacionados al arte y a la primera infancia en la malla curricular, puesto que 11 maestros en formación mencionan que los espacios relacionados al arte en la LEI no son suficientes, dado que, se centran en el arte desde lo plástico, dejando de lado la danza o la música. Con respecto a los maestros en ejercicio de las disciplinas artísticas, afirman que en su licenciatura no se presenta espacios suficientes para hablar sobre la primera infancia ya que, los saberes están centrados más en la disciplina artística como la música y artes plásticas.

> Encuestado# 21 *"No, pues hay variedad de expresiones artísticas que se han dejado por fuera como la danza o música"*
> M.D (2) "*En la licenciatura me di cuenta que no hay una línea dentro de la malla curricular ni dentro del plan de estudios que me hable de la primera infancia"* .

Se infiere que, falta enriquecimiento en la LEI en cuanto a los lenguajes artísticos y en las licenciaturas de disciplinas artísticas con respecto a la primera infancia, lo anterior influye en las creencias tanto de los maestros en formación como de los maestros en ejercicio, puesto que gran parte de las creencias se construyen a partir de las experiencias formativas que experimenta el sujeto, de modo que, si los maestros en formación no cuentan con saberes enriquecidos y diversos frente a los lenguajes artísticos, sus creencias y por ende su accionar docente va a estar dirigido sólo a aquello en lo que profundizaron, de igual forma las creencias de los maestros en ejercicio (especializados en arte) y por ende sus prácticas docentes van a estar más centradas en la disciplina y no tanto en la primera infancia.

A partir de este punto se abordará la divergencia más evidente en cuanto a creencias, que se da alrededor de la concepción del cuerpo y el arte.

Fue posible en este ejercicio investigativo evidenciar que el cuerpo en los maestros en formación no se aborda como asunto central, más bien como un tema subsidiario del arte. Esto se presenta en las respuestas recogidas en las encuestas pues, solo 12 de 46 encuestados, se llega a utilizar el término cuerpo, sin embargo, solo en dos de las respuestas se posiciona como importante dentro del arte. En el caso de los maestros en ejercicio de disciplinas artísticas el concepto "cuerpo" aparece en su discurso, como un asunto de gran importancia, en tanto todas las experiencias vinculadas al arte pasan por allí, esto se puede evidenciar cuando M.D(1) y M.D(2) expresan que:

> M.D (2) "*Finalmente, nosotros interactuamos con el mundo a partir de experiencias y el arte nos permite adquirir muchas experiencias desde muchos lenguajes y todas pasan por el cuerpo, absolutamente todas, por lo visual, por lo sonoro, por lo rítmico"*
> M.D(1) "*La parte corporal, para mí es muy importante que todo lo que ellos vayan a hacer, por ejemplo, ahorita que ya comenzamos a ver el garabateo, musicografía cosas así, primero pase por el cuerpo, si no pasa primero por el cuerpo, eso no, eso no se va a materializar, es complejo que se materialice entonces*"

Al analizar, se evidencia en lo mencionado por los maestros de disciplinas artísticas que el cuerpo es un elemento central en el proceso de los niños, es algo así como el lienzo principal en el proceso de enseñanza, en este caso del arte, pues si algo no pasa por allí *"es complejo que se materialice"*, de allí la relevancia de proponer experiencias artísticas que vinculen el cuerpo,

en donde el niño pueda experimentar con diversas sensaciones desde lo sonoro, teatral, gráfico, danzario y plástico.

Este paralelo entre maestros en formación de la licenciatura en educación infantil y los maestros en disciplinas artísticas del IPN nos deja ver que las percepciones pueden cambiar según la formación obtenida, puesto que los maestros de las disciplinas artísticas comprenden la importancia del cuerpo, como elemento en donde transitan las diversas experiencias artísticas y sobre el cual se crean significados y transformaciones. En cuanto a los maestros en formación, el cuerpo quizás no es un concepto muy abordado dentro de la malla curricular de la licenciatura, por ello, no representa para ellos un asunto sobre el cual detenerse al hablar de arte.

Arte

En esta categoría, se identificó un punto en común significativo: la influencia de las experiencias personales (como la infancia o los pasatiempos) en la práctica docente de los maestros. En el cuestionario para maestros en formación, se preguntó: "¿Tiene usted alguna afición o pasatiempo relacionado con el arte?". Las actividades que predominaron fueron la danza y las artes plásticas. Estos pasatiempos reflejan el acercamiento cotidiano al arte que construyen los futuros docentes y la relación que esto tiene con sus prácticas educativas.

Esto se evidencia, por ejemplo, en la respuesta del encuestado #32, quien menciona que sus pasatiempos son: *"Sí, dibujo, pinto y esculpo*" y que durante sus prácticas ha utilizado *"técnicas con plastilina, acrílicos y acuarelas*". Es decir, lo vivido en su experiencia personal (sus pasatiempos) ha permeado su visión del arte y la forma de llevarlo al aula.

Del mismo modo, la experiencia personal en la infancia de la maestra en ejercicio M.I (1) marcó su accionar docente al posicionar las manualidades como elemento central en sus clases.

> M. I (1): ”*Y mi papá era obrero metalúrgico, y me llevaba todo lo que encontraban en sus costales, que llegaban del reciclaje en ese tiempo. Me llevaba todo, porque sabía que con eso hacía aretes para la muñeca, un vestidito, un trapito para hacerle una bufandita*.”

En este sentido, se puede inferir que existe concordancia entre algunos relatos de los maestros en formación como los maestros en ejercicio, en tanto se evidencia de manera implícita que aquello que ellos viven desde su infancia o sus hobbies, hace parte de los recursos

pedagógicos que usan en el aula, y con los que transmiten experiencias artísticas, dando a entender que el maestro no solo es un agente que transfiere conocimientos sino que también, está atravesado por multiplicidad de aspectos de orden personal.

Del mismo modo, dichas experiencias los pueden acercar o alejar de la mirada del arte como un todo que abarca no solo las artes plásticas, sino también el teatro, la danza, música y la fotografía. Esta tendencia sugiere que la formación docente debería incluir una reflexión sobre cómo las historias de vida personales pueden limitar o expandir la propuesta curricular a experiencias que utilicen el arte, promoviendo así una visión más amplia que trascienda la especialidad del docente.

En cuanto a las divergencias, se encontró una evidente diferencia en la idea del papel del arte, específicamente en la concepción del producto entre los maestros en formación y las maestras en ejercicio del IPN.

Para los maestros en formación, el producto no es el asunto central de la práctica artística. Su visión es más amplia, pues mencionan que la "producción" no se limita a lo tangible o a las manualidades, sino que también abarca aquello que se produce con el cuerpo y la voz. Esto se observa, por ejemplo, en la respuesta del encuestado #42, quien articula una perspectiva centrada en la experiencia y la expresión:

> *"Reconocer el arte como actividad rectora significa darle un lugar central a la sensibilidad y a la expresión en la vida de los niños y niñas. Implica entender que, cuando crean con sus manos, con su cuerpo o con su voz, no solo hacen una actividad, sino que construyen formas de decir lo que sienten, de conectarse con los demás y de habitar su territorio con imaginación y memoria."*

En esta respuesta, el interés se desplaza del resultado al proceso y al valor de la expresión sensible y la construcción de sentido. Esto indica que, para los maestros en formación, el producto es un asunto secundario en el arte, no un elemento principal.

Por el contrario, se puede inferir que las maestras en ejercicio de educación infantil del IPN demuestran una marcada inclinación por la creación de un producto tangible. Su práctica parece orientada a lograr un resultado concreto que, a menudo se materializa en productos que evidencien el aprendizaje.

Esto se observa en la respuesta de la M.I.(1), quien explora cómo el producto opera como un medio para alcanzar un objetivo didáctico: *"A cada una de las disciplinas le buscamos la forma de una manualidad o una representación utilizando distintos materiales y que nos lleven a nuestro objetivo."*

Esta diferencia subraya una tensión entre dos enfoques pedagógicos: uno que prioriza la experiencia, la expresión y la amplitud de lenguajes (voz, cuerpo) y otro que se centra en el logro de un objetivo visible y medible a través de un producto concreto (manualidad). Esta divergencia es interesante, pues revela cómo se concibe la finalidad de la educación artística en las distintas etapas de la formación docente.

Infancia

En esta categoría se analiza la importancia del saber centrado en la disciplina artística y en el conocimiento de la primera infancia. Este punto revela simultáneamente una convergencia y una divergencia entre los dos grupos investigados.

Por un lado, existe convergencia en el reconocimiento de la necesidad de un saber adecuado sobre la primera infancia para impartir clases de arte en este nivel educativo. Ambos grupos, maestros en formación y maestros en ejercicio, valoran este conocimiento como fundamental.

Por otro lado, surge una divergencia en la valoración del conocimiento aportado por el artista (el saber disciplinar específico). Los maestros en formación tienden a apreciar este conocimiento en menor medida en comparación con los maestros en ejercicio, lo que sugiere una diferencia en cómo cada grupo jerarquiza la relevancia del saber pedagógico frente al saber artístico especializado para la enseñanza en la primera infancia.

Respecto a la pregunta: "¿Considera usted que el área de arte en primera infancia debe ser abordado por el/la licenciada en educación infantil o por el/la licenciado/a en alguna disciplina artística? Si no, ¿por qué?", se encontró una concordancia entre las posturas de los maestros en formación y los maestros en ejercicio del IPN.

Ambos grupos sostienen que el abordaje del arte en la primera infancia requiere un trabajo conjunto y mano a mano entre los profesionales de la educación infantil y los licenciados

en una disciplina artística. Esta postura se evidencia en respuestas como la del encuestado #39, donde se subraya la esencialidad de articular ambos campos de conocimiento para una práctica efectiva.

> *"Creo que una colaboración de ambos sería magnífica, se pueden lograr muy buenas cosas, ya que el Educador Infantil tiene mucho conocimiento sobre las infancias y el Licenciado en Artes conocimiento sobre la disciplina."*
> M.I(3): *"Los profesores que dan arte en preescolar son licenciados en arte, eso les da una fundamentación y una preparación para ser una autoridad en el tema de desarrollar el arte en los niños y yo creo que ellos no se equivocan en eso. --También pienso que debe ser alguien que tenga una concepción de niño muy clara y que conozca los procesos de desarrollo del niño y sus características"*

En ambas respuestas se evidencia una concepción valiosa de ambos campos del conocimiento: el de la primera infancia y el del arte. No se prioriza uno sobre el otro y en su lugar se subraya la importancia de cada uno y se reconocen los beneficios del trabajo mancomunado entre ambas disciplinas. El interés es potenciar de la mejor manera los procesos que se dan en el aula, partiendo del reconocimiento de que poseer solo uno de estos conocimientos resulta insuficiente. En concordancia con esta postura, la maestra en ejercicio M.I. (2) expresa su preocupación específicamente sobre la formación del licenciado en disciplinas artísticas en lo referente a la infancia:

> *"Es un poco complicado, porque yo como educadora infantil no me las sé todas, es difícil. Cuando yo salí de la secretaría de educación allá había profesor de educación física y artes, pero los artistas no quieren trabajar con la infancia, muy pocos, unos dicen por ejemplo, que su enfoque es el bachillerato o la universidad, entonces no se piensa en la infancia.*"

Esto podría evidenciar en la maestra licenciada en educación infantil cierta preocupación respecto a los artistas que no tienen formación en infancia, lo cual pasa de manera semejante en los maestros en formación, aunque con una mirada diferente, más ligada a la concepción de infancia que posee tal maestro, no tan ligada a la técnica.

Los maestros en formación, al valorar la articulación entre saberes, sugieren implícitamente que un artista, a pesar de su dominio disciplinar, puede tener una visión adultocéntrica o rígida de la enseñanza. Su preocupación radica en la posibilidad de que el artista

transfiera la técnica sin considerar las características de desarrollo, el juego y la sensibilidad, asuntos propios de la primera infancia.

Por lo tanto, el punto de desencuentro entre estas dos perspectivas se centra en que, mientras la maestra en ejercicio subraya la ausencia del conocimiento del niño en el artista, el maestro en formación se preocupa por la ausencia de una adecuada perspectiva pedagógica y sensible de la infancia en el artista, lo cual podría llevar a prácticas educativas menos significativas y más enfocadas en el producto que en el proceso. Como podría evidenciarse en la respuesta del encuestado # 3 *"Licenciado/a en Educación Infantil porque el objetivo no es la técnica artística, sino favorecer el desarrollo integral, la creatividad y la expresión de los niños."*

Esta mirada que posee el maestro en formación, donde la infancia toma un papel más relevante que la técnica del arte, se debe a que se prioriza el desarrollo integral del niño. El arte es visto, ante todo, como un medio para estimular la sensibilidad, la expresión y la creatividad, aspectos importantes del desarrollo en la primera infancia.

Así, el conocimiento del desarrollo infantil se convierte en el filtro principal y obligatorio para cualquier actividad. El arte actúa, entonces, como un apoyo instrumental y un lenguaje complementario que el educador infantil adapta para potenciar las diferentes dimensiones evolutivas, y no como un fin en sí mismo o una disciplina formal. La técnica artística pasa a ser un recurso pedagógico flexible, supeditado a las necesidades, intereses y al ritmo de aprendizaje de los niños.

Al analizar las respuestas, se puede deducir que los maestros en formación priorizan el saber del educador infantil como el más oportuno para trabajar el arte en la primera infancia. Esto los lleva a relegar al artista a un rol de asesor o de apoyo técnico, limitando su participación a aportar conocimiento específico de la disciplina, más no como un participante directo y activo en el proceso pedagógico. Este posicionamiento se evidencia claramente en la respuesta del encuestado #20:

> *"El licenciad@ en educación infantil debe estar preparado para comprender las necesidades del desarrollo infantil y reconociendo que por su formación debe saber cómo adaptar en este caso el arte, como medio para potenciar esas diferentes dimensiones y lograr un desarrollo integral en los niños. Sin embargo, sí podríamos acudir a la ayuda*

de personas con enfoques y conocimientos de las diferentes disciplinas, pues con esto se podrían garantizar unas experiencias pedagógicas más específicas, más elaboradas, e innovadoras."

En cambio, las maestras en ejercicio, licenciadas en educación infantil, reconocen al maestro en disciplina artística como un actor valioso e importante en el proceso de enseñanza del arte. Ellas conciben la posibilidad de trabajar de la mano con el artista para aportar de manera más oportuna a los procesos formativos. Esta postura se evidencia en la respuesta de M.I (3), quien delega y valida la autoridad del maestro en disciplina:

> *"Yo siento que yo no sería una buena profesora de arte, eso se lo dejo a las profesoras especializadas presentes en el colegio. Los especialistas saben cómo orientar las clases, pues lo hacen muy bien. Los profesores que dan arte en preescolar son licenciados en arte, eso les da una fundamentación y una preparación para ser una autoridad en el tema de desarrollar el arte en los niños y yo creo que ellos no se equivocan en eso".*

Esta opinión muestra que, para la maestra en ejercicio, la formación disciplinar específica confiere la autoridad necesaria para el desarrollo del arte en la infancia, lo que contrasta con la visión de los maestros en formación, quienes priorizan el saber pedagógico infantil, frente al saber sobre las artes, ubicando a estos en un rol de complemento subordinado. Esto se observa en lo expresado por el encuestado #3, quien afirma que *"Podría haber un tipo de apoyo por parte de un especialista en el arte pero solo para apoyar, no para sustituir al otro maestro/a*." lo cual entra en contraste con lo que mencionan las maestras en ejercicio, que tienen una percepción más de par pedagógico que de apoyo subordinado (el par pedagógico refiriéndose a esa mirada del licenciado en algún lenguaje artístico como capaz de enseñar y de apoyo subordinado como únicamente capaz de guiar y aportar cierto conocimiento, pero no de llevar a cabo lo construido para el proceso de aprendizaje de niños).

En conclusión, tanto los maestros en formación como las maestras en ejercicio, coinciden en diferenciar y reconocer el valor del saber en educación infantil y en la disciplina artística. Independientemente de las razones específicas que motivan esta valoración, ambos grupos concuerdan en que la colaboración entre ambos profesionales puede generar aportes significativos a los procesos del niño.

Sin embargo, esta coincidencia se ve matizada por un claro desacuerdo respecto al rol que debe asumir el artista en el aula. Para los maestros en formación, el artista se posiciona principalmente como un apoyo externo, cuyo aporte es condicionado y técnico. Por el contrario, las maestras en ejercicio lo perciben como un par pedagógico, una mirada necesaria cuya fundamentación disciplinar valida su intervención directa en el proceso de enseñanza del arte.

Esta diferencia de roles es crucial. Mientras que los maestros en formación conciben al especialista en arte como un apoyo en la práctica educativa, tipo consejero, cuyo rol se limita a aportar conocimiento técnico o puntual al que el educador infantil puede "acudir" (Encuestado #20), las maestras en ejercicio lo visualizan como un par pedagógico. Este rol de "par" implica el reconocimiento de su autoridad y fundamentación disciplinar como indispensable para el proceso de enseñanza (M.I. 3), permitiendo una colaboración más profunda y una articulación con el saber propio del área artística. En esencia, la divergencia radica en si el conocimiento del arte es un recurso externo o un saber esencial que debe ser integrado en la experiencia educativa global de niños.

CAPÍTULO V
Conclusiones

En este apartado se busca concluir con los hallazgos del presente trabajo de grado, enfocado en los objetivos propuestos al inicio de este proceso; esto con el propósito de explicitar los resultados, las diferentes reflexiones, dudas y aprendizajes que surgen a partir de la realización de este trabajo de grado.

Para dar inicio se abordará el objetivo general: “Realizar un análisis comparativo de las creencias de los maestros en formación de la LEI y de maestros en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional respecto a la importancia del arte en la primera infancia” como se menciona en este, se buscaba investigar las diferentes creencias de maestros en formación y en ejercicio, para ello se usaron dos instrumentos: las entrevistas abiertas y el cuestionario.

Los resultados que arrojaron fueron variados, al momento de realizar el comparativo se evidenciaron distintos asuntos de interés, primero se puede determinar que tanto para maestros en ejercicio como para maestros en formación el arte es de vital importancia en la primera infancia, lo cual deja entrever que el arte toma un papel importante en las aulas hoy en día pues, a pesar de

la diversidad de maestros que conformaron la investigación, se llegó a coincidir que sí es importante, aunque se abarque desde diferentes visiones. También, se manifestó en la información recolectada la importancia de la formación y experiencias, pues se logró observar que las experiencias que mencionan tanto los maestros del IPN como los compañeros de la UPN luego se vieron reflejadas en lo que realizaban en sus prácticas.

Es importante también enunciar aquello en lo que distaron los dos grupos, pues se presentaron algunas diferencias valiosas, empezando alrededor de que los maestros en ejercicio, especialmente los maestros especialistas en disciplinas artísticas, manifestaron la importancia del cuerpo respecto a la enseñanza del arte, llegando a mencionar que todo debe pasar por el cuerpo. Por el contrario, los maestros en formación dentro de las entrevistas mencionan de manera vaga o casi nula dentro de sus respuestas, que no es un elemento protagónico del arte, sino un añadido. También, se halló una tendencia en los maestros en formación de primeros semestres (fundamentación) y las maestras en educación infantil, en centrar el arte alrededor de un producto más frecuentemente una manualidad, por el contrario, los maestros en formación de profundización y los maestros de disciplinas artísticas buscaban desligar esa idea de producto como el fin del arte y centrarse mayoritariamente en el proceso del niño.

Por otra parte, dentro de estas convergencias y divergencias hemos llegado a analizar que el maestro posee un rol muy importante en la educación artística en la infancia. Como el maestro es un sujeto constituido por su contexto y experiencias, las maneras de abordar el arte en el aula de clases son diversas, por lo que es de suma importancia construirse en conocimientos y saberes. En este aspecto es importante mencionar el trabajo interdisciplinar del arte y la educación, pues en el análisis se evidenció que las maestras en ejercicio y formación reconocen que debe haber un trabajo de diálogo en conjunto con las maestras de disciplinas artísticas.

Con relación al primer objetivo específico, “recolectar, identificar y analizar las creencias de los maestros en formación de la LEI y maestros en ejercicio del IPN en torno a la importancia del arte en la primera infancia”, el cual se logró alcanzar satisfactoriamente, se trabajó por medio de la aplicación de dos instrumentos de recolección: una entrevista semi-estructurada, aplicada a seis maestros en ejercicio, y un cuestionario mixto de preguntas abiertas y cerradas, el cual se aplicó de manera virtual a 46 estudiantes de distintos semestres, tanto del ciclo de fundamentación como de profundización de la LEI. Los datos recolectados permitieron

identificar que dentro de las creencias de los entrevistados y los encuestados, el arte en la primera infancia es reconocido como un asunto importante.

Para los maestros en ejercicio el arte es central, su aplicación les brinda herramientas para llevar a cabo su quehacer dentro del aula, reconocen que en el IPN se propicia el constante diálogo entre maestros de disciplinas artísticas específicas y maestros de educación infantil, y esto permite darle importancia a la educación artística, generando productos y muestras finales. Además, los maestros entrevistados reconocen la importancia de contar con un saber específico sobre la primera infancia, el cual puede ser complementado con saberes de disciplinas artísticas específicas que pueden nutrir su accionar en el aula. Por otro lado, los maestros en formación de la licenciatura encuentran que el arte en la primera infancia debe estar presente dentro de los espacios de formación del niño, permitiendo la expresión, la creación, la construcción identitaria, y el diálogo entre distintos contextos.

Las creencias identificadas permitieron encontrar puntos de convergencia, donde los maestros en formación y en ejercicio sitúan la importancia del arte en la formación integral del niño. Gracias a ello fue posible el encontrar puntos de divergencia, donde para los maestros en ejercicio del IPN el producto en el arte en primera infancia es central y necesario, aspecto del cual toman distancia los maestros en formación, para los cuales resulta más importante la expresión y la sensibilidad.

En lo que respecta al objetivo específico “reflexionar comprensivamente en torno a la forma en que estas creencias configuran y permean el accionar del maestro en el aula”, se resaltan dos asuntos relevantes; en primer lugar, los conocimientos adquiridos a nivel académico influye en las creencias de los maestros en formación, dado que 44 de los 46 encuestados expresaron la relevancia de dichos saberes, los cuales significaron una transformación en la creencia frente al arte, trasladando así la idea de esta como manualidad para relacionarla como posibilidad de expresión, comunicación y reconocimiento de sí mismo.

Respecto a los maestros en ejercicio, se encuentra inmerso en sus relatos la creencia frente a la importancia del arte y la relevancia de su proceso formativo, para ello es necesario resaltar que las experiencias y el tipo de formación en cada institución caracteriza la mirada frente al arte y su accionar docente, de manera que, la maestra formada en la Normal se acerca al

arte como manualidad y la maestra que estudió en el conservatorio entiende y lleva a la práctica docente el arte a partir de la identidad cultural, es decir las instituciones y el contexto en donde se encuentran puede traer consigo una amplia diferencia en cuanto a lo que se busca en la formación, repercutiendo en su que hacer docente.

En segundo lugar, se puede concluir que las experiencias personales (infancia, pasatiempos), configuran la práctica formativa de los maestros en formación, puesto que, los hobbies más presentes estuvieron vinculados a la danza y el arte plástico, estos dos lenguajes artísticos fueron protagonistas en las experiencias llevadas a cabo en la práctica. Referente a los maestros en ejercicio, esta relación entre experiencias en la infancia y la práctica no se desdibuja ya que, en los relatos de algunos maestros traen a la memoria experiencias vinculadas a la sensibilización musical desde temprana edad y prácticas como replicar los dibujos realizados en el tablero. Tales vivencias, no solo repercutieron en la creencia frente al arte ya sea desde lo sensible o lo motriz, sino también en la intencionalidad pedagógica impresa en sus clases.

En definitiva el desarrollo de este trabajo investigativo ha permitido identificar una serie de asuntos que pueden contribuir y enriquecer la formación de maestros y maestras dentro de la Licenciatura, en términos de las reflexiones críticas que se puedan gestar en torno a las propuestas de formación artística incluidas en la malla curricular.

Las reflexiones que emergieron en el análisis de los cuestionarios giran en torno a la limitación en la accesibilidad a los lenguajes artísticos, pues si bien la malla curricular contempla la formación artística como un elemento fundamental en la formación de los Licenciados en Educación Infantil, en tanto, se ofrecen cinco espacios académicos relacionados a algún lenguaje artístico, existe una limitada apertura a que todos los maestros en formación puedan acceder a todos ellos. Esta restricción se debe, en gran medida, al proceso de inscripción de materias, en donde dependiendo del grupo que se registra se tiene acceso a una experiencia u otra, a la vez que se pierde de otras disciplinas artísticas a pesar de tratarse del mismo espacio académico. Frente a esto, sería interesante pensar los espacios de manera rotativa, de manera tal, que se dé lugar a la democratización del saber relacionado a los lenguajes artísticos para que todas y todos los maestros en formación puedan tener experiencias relacionadas a todos los lenguajes artísticos.

De igual manera, al articular este hallazgo con la línea de investigación de creencias y pensamientos de los maestros, se evidencia que al desarrollar esta investigación enmarcada en la pregunta ¿Cuáles son las creencias de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil y en ejercicio del Instituto Pedagógico Nacional respecto a la importancia del arte en la primera infancia? en donde se recogieron las experiencias y la voz directa de los maestros, se contribuye en gran medida a pensar las formas en que la formación y las experiencias permean profundamente las creencias que se tienen en torno a la importancia del arte en la primera infancia.

Finalmente, se considera pertinente mencionar que estas reflexiones, en torno al enriquecimiento de las mallas curriculares, no serían limitadas para la Licenciatura en Educación Infantil, sino que se podría extender de manera transversal a otras licenciaturas dentro de la universidad. Esto se sustenta en lo compartido por los maestros en ejercicio de las diferentes disciplinas artísticas, quienes, al revisar su proceso formativo, mencionaron una ligera falta de profundización sobre la infancia. Es por ello, que sería interesante extender las reflexiones en torno al arte para los niños y las niñas, haciendo énfasis en la concepción de infancia que se tiene desde otras disciplinas. De manera tal, que se reconozca a las infancias como sujetos heterogéneos y aptos para el aprendizaje, promoviendo espacios de diálogo interdisciplinar que permitan articular y enriquecer todas las Licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional. Adicionalmente, surgen nuevas interrogantes acerca de los conocimientos relacionados con arte y la primera infancia, especialmente alrededor de la concepción de estos dentro de otras licenciaturas de la universidad y cómo ello afecta el ejercicio docente vinculado al arte. Nos preguntamos entonces ¿Cómo se pueden articular los conocimientos de las licenciaturas artísticas presentes en la universidad y la Licenciatura en Educación Infantil?.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. Sinéctica: Revista electrónica de educación, (24), 61–64.

Aguirre, A. (2017). Aportes del arte para la primera infancia: una mirada desde el lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, A., Herrera, C., & Noguera, C. (2015). Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia, escuela maestros e infancia.

Ariès, P. (1986). La infancia. Revista de educación, 281(5), 17.

Babativa, H. (2024). La entrevista semiestructurada: Una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida.

Barbosa, S. (2023). Programa analítico: Arte II. Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional.

Barbosa, S. (2024). Programa analítico: Optativa I. Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional.

Blanco, J; Alvarado,L; Martinez,A; Vargas, D. (2014). Maestras, juego y vivencias: una aproximación a las creencias sobre el juego de seis maestras del colegio Alquileo Parra I.E.D. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Bohórquez Arenas, L. Á. (2016). Cambios de concepciones de estudiantes para profesor sobre su gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes de aprendizaje fundamentados en la resolución de problemas [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).

Builes, M.. (2012). Un concepto foucaultiano: Estética de la existencia. Uni-pluriversidad, 12(1), 64-72.

Canudo, R. (1923). El manifiesto de las siete artes.

Carrero, A., et al. (2022). Diálogos entre pedagogía y experiencia artística : una mirada desde la propuesta "Laboratorios en el programa Nidos-Idartes". [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Castillo, C. (2021). Programa analítico: Taller modular I. Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional.

Castillo, C. (2022). Programa analítico: Arte I. Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional.

Cepeda, C. (2022). El arte de vivir y vivir con el arte: Consideraciones sobre cómo el arte amplía nuestra comprensión del mundo. Aula de Humanidades.

Checa, H; Hernandez, J; Rodriguez, M; Mancera, J; Rodriguez,K. (2021) Estudio cualitativo-interpretativo sobre las creencias de maestros y maestras en formación del periodo 2017-1

en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional frente al sentido de la enseñanza de la oralidad en la primera infancia. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Concha, M. (2012). Ontogenia de la forma en los seres vivos. Estudios públicos, (128).

Congreso de Colombia.(1994). Ley 115. Artículo 15-18. https://www.igac.gov.co/sites/default/files/transparencia/normograma/ley_115_1994_general_educacion_no_formal.pdf

Conpes, D. C. (2023). Política pública de primera infancia y adolescencia 2023-2033.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. (2016). Por qué enseñar arte y cómo hacerlo: Caja de herramientas de educación artística (pp. 7–43).

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. Universidad de Barcelona.

Costarelli, P., & Fagés, J. (2023). Naturaleza y ficción en la imitación artística: Consideraciones desde Aristóteles. Trans/Form/Ação, 46(4), 135–150. https://doi.org/10.1590/0101-3173.2023.v46n4.p135

Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros. Universidad de Lisboa.

Del Canto, E. (2012). Investigación y métodos cualitativos: Un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. Revista Ciencias de la Educación, 22(40), 181–199.

Dewey, J. (1934). El arte como experiencia. Paidós.

Durán, S. (2019). 40 años de la Licenciatura en Educación Infantil. Documentos Pedagógicos 20, Universidad Pedagógica Nacional.

Duvignaud, J. (1966). Sociología del teatro: Ensayo sobre las sombras colectivas. Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (2010). Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Gedisa.

Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Paidós.

Eisner, E. W. (2002). Ocho condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales (Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I). Ministerio de Educación de Chile.

Fandiño, G. (2024). Maestras, prácticas e investigaciones en educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional.

Fandiño, G., Durán, S., & Pulido, J. (2018). Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional.

Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/9420 .

Filloux, J. C. (1996). Intersubjetividad y formación. Novedades Educativas.

Finguer, P & Polloni, M. (2015). Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos para la evaluación: pruebas. Centro de Medición MIDE UC, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE.

Folgueiras, P. (2016). Aprendizaje y servicio: Una metodología para la innovación educativa. Universidad de Barcelona.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201–229. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Galindo, L. (1998). Etnografía: El oficio de la mirada y el sentido. En L. J. Galindo Cáceres (Coord.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (pp. 347–384). Pearson.

Gardner, H. (1990). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Paidós.

Harris, M. (2011).“Antropología cultural”, Madrid, Alianza Editorial

Heidegger, M. (1927). Ser y tiempo. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Hoyuelos, A. (2013). La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Ediciones octaedro- Rosa Sensat

Instituto Pedagógico Nacional. (2019). Proyecto Educativo Institucional.

Instituto Pedagógico Nacional. (s. f.). Academia, área de educación artística. https://www.ipn.edu.co/educacion-artistica/

Instituto Pedagógico Nacional. (s. f.). Historia. https://www.ipn.edu.co/resena-historica/

Jackson, P. (1968). La vida en las aulas. Morata.

Jiménez, A., & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. Revista Española de Pedagogía, 64(233), 105–122.

Johnson, A., & Harris, P. L. (2020). Developing social understanding. En R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), The Cambridge handbook of intelligence (2.ª ed., pp. 443–468). Cambridge University Press.

Lozano, M. (2024). Desarrollo emocional y social en la primera infancia: La importancia de los primeros años.

Mancilla, M. (2021). La actualidad del método hermenéutico de Friedrich Schleiermacher. Escritos, 29(62), 56-72.

Martinez, A. (2019). Concepto infancia en una Licenciatura en Pedagogía Infantil: entre el desarrollo y los derechos. [Trabajo de grado] Universidad Pedagógica Nacional.

Meece, J. (2000) Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores, SEP, México, D.F. pág. 101-127

Mendivil, L (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. Educación Vol. XX, N° 3.

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como constuccion social: la enseñanza centrada en los niños.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2016). Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre (Ley 1804 de 2016). https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_publica_nacional_de_primera_infancia_ley_1804_de_2016_0.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 23).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Área de educación artística. Bogotá, Colombia.https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial .https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Al tablero, ser maestro hoy: El sentido de educar y el oficio docente.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Documento No. 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Documento No. 21: El arte en la educación inicial.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Decreto 1411 de 2022.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). Educación inicial.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/

Mora Martínez, A. N. (2021). Elementos reflexivos de la experiencia artística en la Licenciatura de Educación Infantil [Monografía de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Facultad de Educación - Departamento de Psicopedagogía.

Mora, A. (2021). Elementos reflexivos de la experiencia artística en la licenciatura en educación infantil. [Trabajo de grado] Universidad Pedagógica Nacional.

Mosquera, L. & Córdoba, V. (2024). Vivencias y prácticas: espacios de formación e innovación de la Licenciatura en Educación Infantil. Un análisis desde los syllabus (2019-3 y 2024) en el balance de vivencias y prácticas 2024-1. [Informe de pasantía] Universidad Distrital.

Nugent, M. (2013). El cuerpo de la danza. En III Encuentro Platense de Investigadores sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas-ECART (La Plata, 2013).

Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto Bilbao.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Reencuentro: Análisis de problemas universitarios, (46), 36–44. Instituto Nacional de Bellas Artes. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/578

Piaget, J. (1947). La psicología de la inteligencia.

Piaget, J. (1967). Development and learning. Journal of Research in Science Teaching, 5(3), 219–226.

Piaget, J. (1967). El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. Fondo de Cultura Económica.

Pizzo, M. (2019). Características específicas del desarrollo en la primera infancia.

Quiroga, L, Vanegas, O & Pardo, S (2019). Ventajas y desventajas de las TIC en la educación " desde la primera infancia hasta la educación superior". Revista de educación y pensamiento.

Real Academia Española. (s. f.). Maestro, tra. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/maestro

Remolina, G. (2015). El docente universitario y maestro. Universidad Católica de Pereira.

Rojas, S., & Murillo, A. (2024). Programa analítico: Literatura infantil. Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional.

Rueda, M., Wilmer, J., & Sigala-Paparella, L. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: Reducción de datos para estudios gerenciales.

Ruiz, A. (2000). Texto, testimonio y metatexto: El análisis de contenido en la investigación en educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, M. (2021). Concepciones sobre diversidad y diferencias en docentes de primaria del colegio Villemar el Carmen IED. Universidad Pedagógica Nacional.

Sanchéz.H. (2017). Arte, creatividad y desarrollo humano. Tradición, segunda época, (17), 18-24.

Secretaría de Educación Distrital . (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito.

Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (2014). Las artes para la primera infancia.

Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. NARCEA S.A. De Ediciones.

Torres, M. (2007). ¿Es la gastronomía un arte? Hospitalidad ESDAI, 12.

UNICEF. (2017). La primera infancia importa para cada niño.

Universidad Pedagógica Nacional (2018). Malla curricular, versión 04 de la Licenciatura en Educación Infantil.

Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, LEI. (2006). Criterios generales sobre la presentación de trabajos de grado: Planteamientos iniciales.

Universidad Pedagógica Nacional. (2002). Malla curricular, versión 02 del programa Educación Infantil.

Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Acta 04 de 2018 sesión Consejo Académico y Consejo Superior.

Universidad Pedagógica Nacional. (2023). Lineamientos de la práctica educativa, Licenciatura en Educación Infantil.

Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). Plan curricular — Licenciatura en Educación Infantil. Recuperado el 1 de octubre de 2025, de https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-infantil/plan-curricular-3/

Varela, E. P. (2018). Creencias de las maestras acerca del arte teatral en la educación inicial: de maestras para maestras. [Trabajo de grado - maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Vásquez, F. (1999). Avatares: Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. Signo y Pensamiento.

Velandia, M., & Laverde, D. (2020). Sintiendo a través del cuerpo: Propuesta pedagógica para la expresión corporal y la educación emocional en la formación de licenciados en educación infantil [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.

Volpe, C. (2023) Every Child is an artist. Inside Art.

Recuperado el 20 de septiembre de: Every Child is an Artist - Streamline Publishing

Vygotsky, L. S. (1982). La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Akal

Winnicott, D. W. (1987). Los bebés y sus madres. Paidós.