



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Unidad Xochimilco
División de Ciencias y Artes para el Diseño
Maestría en Ciencias y Artes para el Diseño

Diseño, Tecnología y Educación

Representaciones Sociales sobre la Práctica Docente. Estudio colectivo de casos: profesores que enseñan artes a alumnos con discapacidad intelectual.

Idónea Comunicación de Resultados que para obtener el grado de Maestría
presenta:

Luz Fernanda Jacinto Rodero

Tutora: Dra. María Isabel Arbesú García

Ciudad de México, 16 de octubre de 2023.

Lector: Dra. Juana Martínez Reséndiz.

Responsable de área: Dr. José Miguel Rivera Rojas.



Agradecimientos

A mis padres

Por siempre estar presentes apoyando todos mis sueños, mis desvelos, mis fracasos y mis triunfos. Gracias por tanto.

A mis hermanos

Por ser los mejores amigos, maestros y cómplices. Por acompañarme en cada paso que doy con palabras de sabiduría y aliento.

A Raúl

Por ser el mejor compañero en cualquier travesía. Por las risas, los sueños compartidos, tu paciencia y amor.

A los maestros

Gracias a todos aquellos profesores que formaron parte de mi vida en algún tiempo y en algún lugar, llevo conmigo día a día sus enseñanzas.

Gracias a los seis maestros que me ayudaron en esta investigación y que sin ustedes no habría sido posible.

Y, sobre todo, gracias Isabel Arbesú por tu profesionalismo, tu sabiduría, empatía y calidez en cada una de tus clases. Tu apoyo y comprensión han sido fundamentales para poder culminar este proceso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Capítulo 1. ¿Cómo enseñar artes a personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down?.....	12
1.1 Características de las personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down.....	19
Capítulo 2. Dimensiones de la práctica docente artística	24
Capítulo 3. ¿Qué son y cómo acceder a las Representaciones Sociales? Una propuesta teórico metodológica	30
3.1 Trabajo de campo: una mirada a la labor docente	32
Capítulo 4. Voces docentes: un análisis sobre la práctica	36
4.1 Categorías principales: educación artística, práctica docente, discapacidad intelectual e implicación	38
4.2 Subcategorías de análisis.....	49
CONCLUSIONES	58
BIBLIOGRAFÍA.....	66

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo conocer e identificar las Representaciones Sociales sobre la práctica docente de profesores en educación artística que enseñan a personas con Discapacidad Intelectual.

El arte tiene múltiples beneficios en los sujetos a nivel cognitivo, social y emocional, por lo que esta investigación nace del interés en conocer cómo enseñan artes los profesores a alumnos con esta discapacidad ya que pueden llegar a presentar necesidades educativas particulares. La práctica docente es una labor compleja en la que el docente transita en diferentes dimensiones como la social, la didáctica, institucional, personal, interpersonal y valorar (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). El enfoque del estudio es cualitativo y se desarrolla a partir de la propuesta teórico-metodológica de las Representaciones Sociales, término acuñado por Moscovici (1961). Esta propuesta plantea que las Representaciones Sociales tienen un papel importante en la construcción de la realidad pues determinan lo que es o debe ser cierto objeto de representación. En el caso de esta investigación ese objeto es la práctica docente artística.

Para acceder a estas representaciones, de acuerdo con los conceptos de Robert Stake (1998) sobre los estudios de caso, se diseñó un estudio colectivo de casos con seis profesores que enseñan artes a personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down. En él se exploró lo que la práctica docente artística implica para cada uno de los profesores que participaron en el estudio a través de entrevistas en profundidad. Como parte de los resultados obtenidos de este trabajo, vemos que los profesores conciben a la práctica docente como una construcción activa, una práctica en constante transformación basada en el vínculo que establecen con sus estudiantes y en la que intervienen diversos factores sociales, institucionales, económicos y su implicación personal con el tema.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Práctica Docente, Educación artística, Discapacidad Intelectual, Implicación.

Introducción

La educación artística ha cobrado un papel importante en los últimos años como una disciplina con muchas cualidades, pero también con muchos retos. El uso de expresiones artísticas brinda a las personas herramientas que les permiten desarrollar diferentes habilidades cognitivas y sociales como la comunicación, expresión y representación del mundo. El arte también permite desarrollar y trabajar la empatía en las personas, así como su autoestima. Todas estas cualidades que brindan las artes han sido objeto de atención de investigadores en el campo de la educación, la psicología y la arteterapia por sus grandes beneficios en poblaciones que se encuentran en condiciones vulnerables como jóvenes en situación de calle, migrantes, adultos mayores y personas con discapacidad, entre otros (Giráldez y Pimentel, 2021).

Esta investigación nació de un interés y una implicación personal respecto dos temas importantes para mí: la enseñanza de las artes y la discapacidad. Cuando recuerdo los motivos que me llevaron a querer estudiar una maestría que me permitiera explorar más sobre estos temas, solo puedo pensar en las personas, jóvenes y adultas, a las que he podido enseñar y acompañar en diferentes procesos creativos, terapéuticos y educativos en mi labor como psicóloga y maestra. Puedo decir que no los acompañé sola; siempre ha habido un elemento que ha estado presente en esos encuentros con el otro y es el arte. He sido testigo de cómo el arte crea puentes que nos conectan con nosotros mismos y con los demás. También he visto que la creación de estos puentes con poblaciones vulnerables con las que he tenido contacto tanto dentro mi carrera profesional como en mi vida personal, es sumamente importante. Dentro de esas poblaciones vulnerables, decidí trabajar con la Discapacidad, pero debido a que la Discapacidad es un tema complejo y muy amplio, e incluso presenta grandes debates alrededor del lenguaje adecuado para referirse a ella, en esta investigación me incliné por acotarla debido a mi experiencia profesional y personal con la discapacidad intelectual.

Por lo que esta investigación surge con la intención de crear puentes a través del entendimiento sobre cómo debe ser la enseñanza de las artes a personas con

Discapacidad Intelectual (DI a partir de ahora), entre ellos también personas con Síndrome de Down (SI de ahora en adelante), con el fin de que los alumnos con esta discapacidad tengan un mejor acceso a este tipo de disciplina y la oportunidad de alcanzar todo su potencial.

Es indudable que la educación artística tiene un potencial importante para esta población tanto dentro de las aulas regulares, escuelas de educación especial o centros y fundaciones dedicados a trabajar con personas con discapacidad. No obstante, dentro del aula, el docente juega un rol significativo para alcanzar el potencial que una materia como las artes puede tener. El papel del profesor no radica únicamente en brindar información y conocimiento sino en acompañar y guiar a una gran cantidad de alumnos con diversas características.

La práctica docente es una labor compleja, una actividad humana en la que el docente se desenvuelve en diferentes dimensiones sociales como la institución, la familia y el aula en sí misma. Por lo tanto, la docencia implica que el profesor se mueva dentro de estas dimensiones y que ponga en juego una serie de habilidades cognitivas, pedagógicas, emocionales y sociales en su día a día, teniendo que desarrollar toda su creatividad, profesionalismo y empatía en cada clase. Esta actividad se ve permeada por diferentes situaciones como la formación académica y pedagógica del docente, así como la experiencia que ha obtenido ejerciendo esa profesión. Esta práctica también es determinada por cuestiones subjetivas como las propias reflexiones y concepciones que el docente tiene sobre cómo debe y no debe ser su práctica (Contreras, 1997).

Sin importar si es una clase de matemáticas, de geografía o una de artes, la práctica docente comparte similitudes; sin embargo, además de que el conocimiento que se genere pueda ser distinto, cada profesor tendrá un estilo propio de enseñanza según su contexto. Los profesores tienen una mirada particular a través de la cual conciben su propia práctica y lo que ellos consideran que es enseñar, las cuales son cuestiones importantes en esta investigación.

Debido a las diversas condiciones subjetivas que pueden atravesar la práctica docente, esta investigación se basó en la propuesta teórica metodológica de las

Representaciones Sociales (RS de ahora en adelante), las cuales tienen un papel fundamental en la vida cotidiana y nos permiten acceder a fenómenos que se viven día a día como opiniones, formas de actuar o toma de decisiones. Su importancia radica en el papel que juegan en la construcción e interpretación de la realidad. Como lo menciona Moscovici (1961: 39): “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser”.

Para la construcción del estado del arte de esta investigación se utilizó la biblioteca digital de la UAM, así como diversos buscadores como Google Académico y ResearchGate. Se buscaron palabras clave como Práctica Docente, Representaciones Sociales, Discapacidad Intelectual, Síndrome de Down y Educación Artística, con el fin de encontrar investigaciones que abordaran estas temáticas y poder tener un panorama más amplio y claro sobre cómo se ha tratado y entendido la práctica de los maestros que enseñan artes a personas con Discapacidad Intelectual.

Es importante mencionar que, hasta donde pude indagar, son escasos los trabajos que abordan la temática que planteo en esta investigación. Realicé una búsqueda de trabajos realizados los últimos diez años dentro de la República Mexicana para entender desde qué perspectiva y qué ángulos han sido explorados en nuestro país. Pero también se consideraron algunas investigaciones en América Latina, específicamente en Chile y Argentina, además de España y Australia donde se han realizado notables trabajos sobre lo que implica la enseñanza a personas con discapacidad intelectual como el Síndrome de Down. También indagué en investigaciones que hablaran de las representaciones sociales sobre la práctica docente.

El análisis de estos trabajos hace un recorrido sobre la práctica docente de los profesores que enseñan de manera general a personas con Discapacidad intelectual, incluyendo la enseñanza de las artes y por último una revisión sobre el estudio de las representaciones sociales sobre la práctica docente.

El trabajo de McFadden *et al.* (2017), fue la primera investigación en abordar y documentar las experiencias de la enseñanza a personas con Síndrome de Down

en Australia y los resultados contribuyen a un mejor entendimiento de la importancia que tiene el rol del maestro sobre la experiencia de inclusión o exclusión del niño en los primeros años de escuela. Este estudio resalta como hallazgo importante las diferencias en las conceptualizaciones que hacen los profesores sobre sus estudiantes con síndrome de Down y encuentran dos perspectivas distintas que determinan la manera en la que los docentes conducen su práctica. La primera de estas perspectivas sitúa al alumno en un contexto de diversidad en el que se pretende entender cuáles son sus necesidades educativas particulares. La segunda perspectiva ubica al alumno desde el déficit (discapacidad) que lo define como alguien con dificultades y la necesidad de un trato especial, por lo tanto, el profesor requiere del apoyo de un equipo interdisciplinario para poder trabajar con ese alumno.

Similar a esa investigación, es el trabajo Lormendez y Cano (2019), quienes hacen un estudio cualitativo en Xalapa, Veracruz con tres educadoras que tienen experiencia en inclusión de estudiantes con síndrome de Down en preescolar para conocer las características de la práctica docente de quienes trabajan con estos alumnos. Este trabajo aborda el tema de la práctica docente desde cuatro dimensiones: personal, interpersonal, institucional y didáctica. La investigación pone en evidencia los esfuerzos de las docentes por atender con pertinencia a los estudiantes a través de la autoformación y apoyo de la comunidad escolar, puesto que la formación académica y pedagógica que habían recibido eran insuficientes para el trabajo con este tipo de alumnos. Las profesoras mencionaron que:

Es necesario investigar por su cuenta y buscar estrategias para conocer los casos que atienden, así como posibles escenarios a los que se puedan enfrentar. Reconocen que sus actitudes son muy importantes en la búsqueda de estrategias de atención, mencionan que es necesario mostrar mucha apertura y perseverancia. (Lormendez y Cano, 2019: 9)

Paralelamente, sobre la práctica docente en educación artística, Larenas y Moraga (2017) hacen una investigación en Chile donde realizan un estudio de caso sobre cómo el arte se puede utilizar como medio de expresión no verbal e integración

social para las personas con DI. En esta investigación se realizó un taller en donde participaron adultos con Síndrome de Down, en un rango de 18 a 25 años con la intención de conocer los beneficios que aportaba esta práctica artística e incluyó no sólo la participación de los alumnos sino entrevistas a los padres y a los docentes de la institución. Como resultado se concluyó que los alumnos encontraban a través de esta herramienta artística y plástica muchos beneficios en torno a la mejora de su autoestima y comunicación.

El trabajo de Larenas y Moraga (2017), así como otros en México y en diferentes partes del mundo, muestran cómo ha habido un interés en investigar los beneficios que la educación artística tiene para las personas con alguna discapacidad, en específico con Síndrome de Down. Podemos encontrar cómo se les ha otorgado a las artes un papel importante en el desarrollo del niño y que en el caso de las personas con discapacidad puede trascender a la edad adulta. Siendo la expresión plástica una actividad que brinda muchos beneficios, resulta importante conocer las características que esta práctica debe tener desde la perspectiva del docente.

Sin embargo, la manera en la que se concibe y se ve a la educación artística es construida a partir de diferentes representaciones. Por su parte, Alzamora *et al.* (2014) realizaron una investigación cualitativa para abordar las representaciones sociales sobre la práctica en educación artística en los Profesorados de Artes en Música y Artes Visuales del Instituto Superior de Bellas Artes en Argentina. En ella presentan seis estudios de casos en los que indagaron en las representaciones de docentes y estudiantes sobre las prácticas de educación artística, en aquellos espacios curriculares orientados a la implementación de las situaciones didácticas que otorga el Diseño Curricular de ambos profesorados. Como resultados se encontraron diversas representaciones de los docentes sobre las prácticas en educación artística, entre las que destacan las interpretaciones que le otorgan al propio quehacer artístico vinculado al componente pedagógico-didáctico y la importancia de implementar modelos de enseñanza- aprendizaje en su formación inicial.

Respecto a las investigaciones encontradas acerca de las representaciones sociales sobre la práctica docente, López, Rodríguez y Córdova (2021) presentan un estudio de corte cualitativo con estudiantes de educación y futuros docentes de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. En dicha investigación se indaga en las representaciones sociales que los futuros docentes tienen acerca de la reflexión como una parte de la práctica docente. Emplearon la técnica de entrevista grupal en donde se mantenía una pregunta abierta en relación con los métodos o instrumentos que podían utilizar para mejorar su práctica educativa.

Dentro de los hallazgos principales mencionan tres categorías importantes en las que dividen las percepciones de cómo estos estudiantes entienden la reflexión. La primera como un elemento para la mejora de la práctica docente. En la segunda se concibe la reflexión como una necesidad, no como un proceso permanente sino como uno al cual se accede sólo en casos necesarios. Por último, la concepción de la reflexión como un proceso interiorizado, en este sentido se ve a la reflexión como un proceso continuo que contribuye con su quehacer docente.

Si bien la investigación que realizan, López, Rodríguez y Córdova (2021) no se centra en las representaciones de una práctica de educación artística, es importante resaltar los hallazgos que tuvieron en torno a las representaciones que encontraron puesto que pone sobre la mesa un panorama general de lo que es la práctica docente y cómo mejorarla. Porque existen muchas investigaciones que se centran en los beneficios cognitivos, socioemocionales y terapéuticos que las personas encuentran en las artes plásticas y en particular los que encuentran personas con alguna discapacidad, como la DI. Pero, no hay muchas investigaciones que exploren lo que esa práctica docente implica, qué elementos la constituyen y la moldean o cómo la representación que el docente tiene sobre esa práctica y sobre lo que considera que es enseñar, determina cómo se conduce y por lo tanto también de qué manera cree que podría mejorar su enseñanza.

Es por eso que, en este estudio surgió como pregunta de investigación: *¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes de educación artística*

para enseñar a personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down? Mi objetivo principal fue identificar las diferentes representaciones que comparten los profesores sobre su propia enseñanza.

El capítulo uno, *¿Cómo enseñar artes a personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down?*, se divide en dos partes. En la primera parte se describen los beneficios y los aportes que las artes tienen para el desarrollo integral de los sujetos; también se presenta un panorama general de las perspectivas, enfoques y metodologías que existen dentro de la educación artística actual en México y cuáles representan una propuesta actual adecuada para enseñar a alumnos con estas condiciones. En la segunda, se mencionan las características de las personas con DI, a qué tipo de educación tienen acceso, así como las necesidades educativas particulares que puede presentar esta población.

En el capítulo dos, se mencionan seis dimensiones de la práctica docente: la personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; basadas en la propuesta de Fierro, Fortoul y Rosas (1999). El capítulo explora de qué modo los profesores transitan esas dimensiones y la manera en la que construyen la idea que tienen sobre lo que es enseñar y cómo debe ser esa práctica.

En el capítulo tres, *¿Qué son y cómo acceder a las Representaciones Sociales?* Se expone a detalle la metodología utilizada en esta investigación de corte cualitativo. Primero se explica qué son las RS y cómo se pueden estudiar. Para acceder a ellas se recurrió al diseño de un estudio colectivo de casos, basado en la teoría de Robert Stake (1998) sobre los estudios de caso. Se presentan cada uno de los seis casos que sirvieron de referente empírico dentro de esta investigación. Por último, se hace una descripción del trabajo de campo, el cual consistió en realizar entrevistas en profundidad a los profesores y se hizo una sistematización de la información recolectada.

Finalmente, en el capítulo cuatro se presenta el análisis de las narrativas obtenidas de las entrevistas a los profesores con cuatro categorías base de análisis: Educación Artística, Discapacidad Intelectual, Práctica Docente e Implicación. Cada caso expone una realidad distinta desde donde se posiciona como docente y ejerce

su profesión día a día. A través de un diálogo de voces entre la teoría, la interpretación y fragmentos del referente empírico, se presenta la interrelación de estas categorías, lo cual resulta en nuevas subcategorías que dan cuenta de las representaciones sociales que los profesores han construido sobre su práctica docente. En este capítulo se exponen los hallazgos, las recurrencias y los casos atípicos encontrados en las entrevistas para dar cuenta de las diferentes concepciones que se tienen sobre la docencia.

Capítulo 1

¿Cómo enseñar artes a personas con Síndrome de Down y Discapacidad Intelectual?

Para responder a esta pregunta es necesario tomar en cuenta dos aspectos que debemos desglosar. El primer aspecto tiene que ver con qué se entiende por educación artística, es decir, de qué manera se concibe y cómo se deben enseñar las artes; así como el contexto de la educación en general, sea especial o no, a la que tienen acceso los estudiantes con Discapacidad Intelectual. El segundo tiene que ver con las características de las personas con esta condición, las cuales determinan la forma en la que aprenden y, por lo tanto, también la manera en la que se les debe enseñar.

Dentro del contexto económico, social e histórico de la sociedad, siempre ha habido grupos en condiciones de vida vulnerables como la población indígena, personas en situación de calle, migrantes, adultos mayores y personas con discapacidad. Generalmente estos grupos viven al margen de la sociedad y el acceso a la educación suele ser complicado. En México, según la Secretaría de Educación Pública el porcentaje de estudiantes que tienen alguna discapacidad y que se encuentran dentro del sistema escolarizado de alguna escuela general es menor al 10%, aunque en algunos casos puede llegar a ser mayor (SEP, 2022).

Las principales razones que tienen las escuelas para no aceptar a este tipo de estudiantes son: la falta de formación docente y condiciones para su atención adecuada; sistemas de apoyo como materiales y equipamiento insuficiente; así como la rigidez curricular basada en competencias.

Los planes de estudio apuntan a lograr aprendizajes esperados a final de ciclo. Esto es una cuestión que involucra una contradicción en sí misma frente a la propuesta de una educación inclusiva debido a que, concebir el proceso de aprendizaje bajo la lógica de que existen ciertos conceptos o habilidades imprescindibles de adquirir al final del curso, implica que todos deben aprender lo mismo dentro de un tiempo límite para adquirir ese aprendizaje, aunque tengan ritmos diferentes de aprendizaje. Esto es importante porque delimita una parte del contexto social y

político en el que se desenvuelve la práctica docente y, por lo tanto, tiene repercusiones en ésta y en las personas con alguna discapacidad que pueden o no recibir cierta educación debido a estas problemáticas.

Con un equipo de profesionales multidisciplinario, que brinda apoyos pedagógicos, didácticos, metodológicos, psicológicos, tecnológicos y terapéuticos, los servicios de Educación Especial se encargan de identificar, prevenir y eliminar las barreras para el aprendizaje que enfrentan los estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con otras condiciones como el Trastorno del espectro Autista o Trastorno de Déficit de Atención. Algunos de estos servicios son la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

La USAER es el área especializada que se encarga de brindar apoyo y facilitar las condiciones de inclusión a personas con necesidades educativas especiales y sus familias en las escuelas públicas de toda la República Mexicana. Sin embargo, no todas las escuelas cuentan con esta área, generalmente hay solo una que atiende en promedio a seis escuelas de la zona en la que se encuentra. Algo similar sucede con los CAM, que se encargan de brindar servicios de educación especial para alumnos con alguna discapacidad en toda la República Mexicana, pero existe un número muy reducido de estos centros; esto muestra que no se cuenta con la capacidad suficiente para cubrir la demanda educativa de las personas con discapacidad (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Lo anterior retrata que muchas personas con discapacidad no acceden al sistema educativo formal, incluso muchas son invisibilizadas.

Debido a esta falta de capacidad por parte de la educación pública, las familias que cuentan con los recursos necesarios optan por brindar a sus hijos una educación en escuelas privadas. En esos casos, cada vez hay más escuelas regulares en el país (y principalmente en la Ciudad de México por tener mayor población y una gran oferta) con un enfoque inclusivo en su modelo educativo que pretende brindar sus servicios a todas las personas, incluidas personas con alguna discapacidad. También existen centros o fundaciones que se encargan de trabajar con alguna

discapacidad en específico y que brindan apoyo y facilidades económicas a las familias que lo necesitan.

Es importante mencionar que, actualmente en México se vive un momento de transición en la educación con instancias como la UDEEI que es La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, la cual ofrece:

Un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar. (SEP, 2015: 11)

Es decir, las nuevas reformas en educación apuntan que ésta tenga un carácter de inclusión. Hablar de una educación inclusiva quiere decir que se considera en su totalidad a niños, niñas y adolescentes; que pretende identificar y atender las necesidades de cada alumno sin exclusiones teniendo que realizar una serie de ajustes en cuanto al programa curricular o en algunos casos en el modo de conducción de la clase por parte del docente. Esto implica un proceso de transformación constante dentro de las escuelas y de los mismos profesores para poder atender a la diversidad.

Sin embargo, la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en un aula regular es un proceso todavía en construcción. Esto es importante porque como se mencionó, no todas las personas con alguna discapacidad pueden acceder a un sistema escolarizado formal por lo que muchas familias optan por la educación no formal para sus hijos.

De acuerdo con Luque (1997), la educación no formal es aquella actividad organizada, sistemática y educativa realizada fuera del marco del sistema oficial, es decir, del sistema educativo institucionalizado de una sociedad. Se utiliza para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población ya sean niños o adultos. Con respecto a esto, Coombs y Ahmed (1975)

fueron los que diferenciaron tres modos de educación: formal, no formal e informal. La educación formal es aquella que forma parte del sistema educativo institucionalizado de una sociedad que suele abarcar desde los primeros años hasta la universidad. Por su parte la educación informal, es toda aquella que las personas adquieren a través de las experiencias diarias y de su interacción con el medio que lo rodea.

La búsqueda de cursos y clases dentro de una educación no formal ha adquirido una gran demanda social puesto que dan una respuesta satisfactoria no sólo a mejorar la calidad de enseñanza en algunas disciplinas sino de poder acceder a ellas de una manera que la educación formal no brinda, como la educación artística.

En este sentido, las artes siempre han tenido un papel fundamental en el devenir del ser humano, no sólo en un ámbito educativo sino también en lo social y en cuestiones más subjetivas como la personalidad o la autoestima. El arte ha animado al hombre a emplear la imagen y los colores ahí donde las palabras ya no alcanzan; a usar notas musicales para generar sensaciones sin el uso del tacto o, a crear edificios que alberguen historias tal como lo haría un libro. Así, el uso de las diferentes artes brinda un lenguaje propio del cual el ser humano se apropia, lo reinventa constantemente mediante sus experiencias y puede encontrar en sus diversas actividades un quehacer artístico, porque la creatividad y capacidad de crear son inherentes al ser humano.

El arte tiene un papel fundamental en el desarrollo integral del sujeto desde que es un bebé, a lo largo de las diferentes etapas de su vida, puesto que ayuda a potencializar diferentes habilidades a nivel cognitivo y subjetivo. “El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia para lograrlo”. (Aguirre, Jiménez, Pimentel, 2021: 78)

Por otro lado, la función social de las artes es conocida por el papel importante que tiene en la transmisión de cultura y de tradiciones, así como favorecedora del cambio y de diversas dinámicas de integración y creación de vínculos. De esta manera, las diferentes producciones culturales-artísticas no deberían de ser un

privilegio de unos cuantos sino un derecho de todos, en el que se reconozcan y articulen historias personales que confluyen en la posibilidad de construir narrativas colectivas (Abad, 2021).

El uso de diferentes lenguajes artísticos se convierte en una propuesta que pretende brindar diferentes herramientas comunicativas, de expresión, representación y apropiación del mundo, las cuales pueden ser de gran ayuda para las personas con discapacidad y que representan una población vulnerable con características y necesidades educativas particulares.

Las metodologías clásicas o más tradicionales en la enseñanza de las artes en las que el profesor es depositario de todo el saber y el modelo a seguir sobre alguna técnica artística en particular, viven un momento de crisis y aunque aún son válidas, muchas de ellas ya no responden a las necesidades actuales. “Uno de los factores que influye en las opciones metodológicas es la perspectiva en la que, de manera más o menos directa, se sitúa el profesor”. (Giráldez, 2021: 89)

Por lo tanto, es importante propiciar la experiencia de la creación artística desde la reciprocidad, el intercambio y el diálogo con diferentes disciplinas y expresiones artísticas, para generar vínculos significativos que puedan crear nuevas maneras de ver e interpretar el mundo.

Torres, Trozzo y Soria nos plantean la importancia de ver a la educación artística desde un enfoque constructivista, humanista y reflexivo.

La Educación artística constituye una pedagogía humanista en sí misma. Trabajar desde este enfoque promueve el desarrollo de una capacidad de reflexión permanente sistemática, no sólo sobre las propias experiencias internas sino también sobre las propias producciones y las de otros. (Torres, Trozzo y Soria, 2020: 11)

En esta investigación se aborda la educación artística desde esta perspectiva humanista, entendiendo que es una disciplina que pretende enseñar procesos técnicos, históricos y estéticos de las artes, así como fomentar el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cognitivas. Esta enseñanza dependerá de los

conocimientos, actitudes y experiencias que tengan los docentes, así como la visión y el modelo educativo que tenga la institución a la que pertenece si es que pertenece a alguna.

La pedagogía humanista tiene sus orígenes en la filosofía humanista existencial y fenomenológica, que genera una concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollar y promoverse. Al hablar de pedagogía humanista, es importante remitirnos a la educación centrada en la persona, una corriente educativa que surge en la década de 1940 como aplicación práctica del enfoque centrado en la persona, desarrollado por el estadounidense Carl Ransom Rogers, precursor de la psicología humanista. Esta práctica concibe al ser humano como el centro de su propio desarrollo, el cual se construye o modifica de acuerdo con sus necesidades y experiencias. Esto se logra siempre y cuando, el individuo logre alcanzar por sí mismo todo su potencial con ayuda del profesor, como menciona Rogers (1981: 333), “no podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje”.

Rogers, apoyó sus investigaciones en la teoría psicosocial, por consiguiente, también encontramos una actitud de crítica social ya que dentro de los grupos humanos es donde se originan la mayoría de los problemas y conflictos. Esto fue un punto fundamental sobre el cual se desprende del ramo exclusivo de la psicología y permite insertarse en otros campos como el de la educación. En palabras de Rogers (1981: 329), “si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denominado terapia, ¿no podría ser también la base del aprendizaje denominado educación?”.

La educación humanista busca comprender al sujeto y sus relaciones dentro de una estructura social; privilegia lo particular cuando aborda al ser humano, a partir de experiencias concretas de la persona, para comprender su desarrollo como individuos sociales que interactúan en una comunidad determinada. Además, Rogers le da importancia al vínculo entre docente y alumno; él afirma que un

encuentro cálido, subjetivo y humano entre dos personas facilita el cambio, mucho más que algunas técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje o del conocimiento.

Si los maestros aceptan a los estudiantes tal como son, les permiten expresar libremente sus sentimientos y actitudes sin condenarlos ni juzgarlos, planean las actividades del aprendizaje con ellos en lugar de para ellos, crean en el aula una atmósfera relativamente libre de tensiones emocionales, se siguen consecuencias que son diferentes de las obtenidas cuando no existen tales condiciones. (Rogers, 1981: 336)

La misma Secretaría de Educación Pública plantea que: “Desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad”. (SEP, 2020: 29)

La educación artística en México se considera actualmente como un elemento favorable y formal en el desarrollo integral del niño. Se le ha asignado un lugar como asignatura con sus propios aprendizajes esperados dentro del plan de estudios de la SEP a nivel nacional, desde el preescolar, primaria y secundaria.

Sin embargo, en México, como lo menciona Wenceslao (2018), existe toda una problemática alrededor de la educación artística a nivel básico en escuelas públicas que tiene que ver con la formación del docente. También con la necesidad de impulsar la capacitación constante del profesor y satisfacer la demanda de materiales didácticos suficientes para sus prácticas. Asimismo, menciona que, por mucho tiempo en México, hablar de educación artística era sinónimo de educación musical pues era la disciplina que más se encontraba dentro de las escuelas, dejando de lado el teatro, la danza, la escultura y artes plásticas.

Otro tema importante es que si bien, en el país, hay algunas escuelas públicas a nivel básico donde se tiene a una persona especialista en alguna de las disciplinas artísticas que se imparten, también es cierto que la gran mayoría de quienes imparten las clases son los propios maestros del grupo que carecen de los conocimientos y de una preparación sólida en educación artística, lo cual implica

que debe de existir un apoyo y complemento a su formación docente y que “es importante proporcionar capacitación al personal docente que imparte esta asignatura, ya que el desarrollo de la educación artística depende por mucho del nivel de experiencia, conocimiento y calidad de enseñanza disponible”. (Wenceslao, 2018: 27)

En el lado opuesto, Wenceslao (2018) también menciona que se dan los casos en los que el profesor tiene un amplio conocimiento de las artes, pero no tanto de las herramientas pedagógicas que debe utilizar en su práctica. Muchas veces tampoco se tiene un entendimiento profundo de la discapacidad cuando se trabaja con ella. Esto es importante porque en ese contexto, existe una necesidad por parte del docente de encontrar herramientas o estrategias que le ayuden a mejorar sus prácticas educativas y darles un enfoque inclusivo pertinente para atender las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos.

En este contexto, la propuesta de una educación artística desde una perspectiva humanista es pertinente con las necesidades particulares que presentan los alumnos con Discapacidad Intelectual.

1.2 Características de las personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down.

La discapacidad es una condición de vida determinada que tiene una persona y que puede obstaculizar ya sea su funcionamiento intelectual, sensorial o motriz; esto afecta su desarrollo en diferentes áreas como la social, la psicomotora, el lenguaje o la cognición. Cuando hablamos de discapacidad intelectual debemos entender la inteligencia como un proceso que abarca una gran cantidad de funciones, así como operaciones mentales y se asocia a la capacidad que tiene una persona para adaptarse a determinadas situaciones. Los componentes que caracterizan a la inteligencia son la capacidad de análisis, la generalización, la síntesis, la anticipación, la planificación, la identificación de problemas, la manera de resolverlos, pensamiento abstracto, selección, discriminación y aplicación de la

información. Las personas con discapacidad intelectual presentan limitaciones significativas para realizar estas actividades, todas ellas importantes para los procesos de aprendizaje y la adquisición del conocimiento (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

La discapacidad intelectual se puede presentar en los seres humanos desde antes del nacimiento, durante el parto o los primeros cinco años de vida, pero también puede ser resultado de meningitis, convulsiones o traumatismo derivado de un golpe fuerte en el cerebro; esto afecta de diferentes formas el funcionamiento del cerebro. En cualquier caso, la discapacidad intelectual se puede manifestar de forma leve, moderada o severa (CONAFE, 2010).

Infografía 1. Aspectos generales del pensamiento del niño con Discapacidad Intelectual.

Aspectos generales del pensamiento del niño con DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Relación con el entorno

Egocentrismo, propio del pensamiento infantil pero que acompaña al niño con discapacidad intelectual incluso en la adolescencia. Siente que los objetos y el mundo giran a su alrededor, lo cual representa un obstáculo para que se interese en aprender cosas que no son centradas en sí mismo.

Rutinas

Presentan dificultad para incorporar información nueva y tener movilidad en el pensamiento. Es decir, suelen ser rígidos y reacios a nuevas experiencias, hábitos o rutinas.

Atención

Son niños que se distraen con facilidad y sus periodos de atención son cortos. Hay que ser muy claros, sin instrucciones muy largas o complejas. También es importante que el tema que se quiera aprender sea del interés de las personas con discapacidad.

Repetición

Pueden presentar una insistencia obsesiva por repetir comportamientos o realizar actividades mecánicas.

Memoria

Tienen dificultades y limitaciones para recordar la información. Se refleja en dificultades en el aprendizaje y solución de problemas por lo que es necesario repetir y reforzar constantemente el conocimiento. Es importante darle el tiempo necesario para procesar la información.

Infografía de elaboración propia basada en el texto: Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Elaborada el 8 de junio de 2023.

Fuente. Elaboración propia. Información basada en la Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica del Consejo Nacional de Fomento Educativo, págs. 16-17.

El síndrome de Down muestra uno de los tipos de discapacidad intelectual más común que existe. Es una alteración genética en la que se presenta un cromosoma extra en las células del organismo del bebé. La mayoría de las personas tiene dos copias de todos los cromosomas, es decir 46 cromosomas divididos en 23 pares. Las personas con síndrome de Down tienen tres copias del cromosoma 21, por eso se le conoce también como trisomía 21. El síndrome de Down es la alteración genética humana más común y la principal causa de discapacidad intelectual congénita. Se produce de forma espontánea, aunque se ha demostrado que la edad de la madre puede ser un factor de riesgo importante y de manera muy excepcional se produce por herencia de los progenitores. Esta condición debe su nombre al médico británico John Langdon Haydon Down quien fue el primero en describir las características clínicas que compartían un grupo de personas en 1866 sin poder determinar su causa. Fue hasta julio de 1985 que el genetista francés Jérôme Lejeune, descubrió que el síndrome es una alteración cromosómica del par 21 y se ha descubierto que puede haber otras (Down España, 2018).

Las personas con este síndrome comparten características físicas similares. El síndrome no viene acompañado de alguna enfermedad, sin embargo, las personas Síndrome de Down pueden presentar complicaciones de salud relacionadas con su alteración genética como cardiopatías, problemas auditivos o visuales, etc. En sus primeros años la atención temprana es fundamental y se desarrolla hasta aproximadamente los 6 años, con el fin de estimular las capacidades del niño aprovechando la plasticidad neuronal de los primeros años de vida. Cabe destacar que, aunque comparten características, cada persona manifestará necesidades individuales diferentes.

Por otro lado, la discapacidad intelectual que acompaña a toda persona con síndrome de Down puede presentarse con distinta intensidad y mucho de su desarrollo, personalidad y capacidades dependerá del ambiente en el que se desenvuelve como la familia, la casa y su comunidad, pudiendo alcanzar en muchos individuos altos niveles de autonomía individual. Por otro lado, para las personas que únicamente presentan discapacidad intelectual, ésta también puede

manifestarse con intensidades diferentes en las personas y la manera en la que ellos aprendan dependerá no sólo de sus propias características a nivel cognitivo sino del entorno que lo rodea (Down España, 2018).

Por lo tanto, “la discapacidad no debe entenderse como un elemento propio únicamente de la persona, debemos considerar la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno” (Antequerra *et al.* 2014). Así, la escuela también forma un papel importante en su desarrollo y por lo tanto el docente debe favorecer, mediante su práctica, el desarrollo de este alumno.

Además, en el proceso de aprendizaje que tienen las personas con Síndrome de Down y Discapacidad Intelectual se deben considerar ciertas características que presenta esta población y que representan una diferencia respecto del desarrollo normal o promedio de un niño que no presenta alguna discapacidad. En el aspecto cognitivo tienen un desarrollo más lento, funciones como la memoria, la atención y el lenguaje se presentan en ritmos diferentes al promedio, por eso importante que de pequeños cuenten con una estimulación adecuada para poder trabajar y desarrollar de la mejor manera posible esas funciones cognitivas.

Si bien estas características son compartidas por la población con Síndrome de Down y Discapacidad Intelectual, cada persona puede manifestarlas de forma distinta y tendrá un desarrollo diferente que dependerá de la ayuda y estímulos que el entorno social, familiar y escolar le ofrezcan. Una atención personalizada permite atender mejor las necesidades que puedan presentar.

Además del desarrollo cognitivo, otro aspecto relevante a considerar en los procesos de aprendizaje es el desarrollo psicosocial de la persona y cómo su personalidad y sus rasgos socio afectivos determinan la manera en la que se relaciona con el mundo. Es común que dentro de los rasgos de personalidad de las personas con esta discapacidad exista una actitud de falta de flexibilidad y resistencia a los cambios (CONAFE, 2010).

Algunas dificultades y necesidades que pueden presentar en el aspecto cognitivo, se muestran en el siguiente cuadro:

Infografía 2. Aspectos cognitivos generales de las personas con Síndrome de Down.



Fuente. Elaboración propia. Información basada en el texto Síndrome de Down: Necesidades Educativas y Desarrollo del Lenguaje de Amaia Arregui Martínez, págs. 9-16.

Capítulo 2.

Dimensiones de la práctica docente artística

La labor del docente es una práctica social complicada. Se desarrolla en un ámbito en el que convergen diversos elementos institucionales, personales, familiares, académicos y éticos. Para entenderla debemos de partir de la definición que Sabucedo, Pérez y Zavalza tienen de la práctica:

La manera singular en la que un profesor/ maestro hace las cosas (...) la práctica consiste no sólo en las acciones que resultan observables sino también en las motivaciones, en las que dichas acciones se fundamentan. Contiene, por tanto, aspectos visibles (la conducta) y componentes no visibles como las <<ideas de partida>>, la elección de situaciones específicas, la toma de decisiones. (Sabucedo, Pérez y Zavalza, 2013: 269)

En esta práctica se trabaja constantemente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos que no sólo consisten en la transmisión de la información o conocimiento por parte del maestro. “El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia” (Díaz-Barriga, y Hernández, 2002: 5). Estas concepciones no giran únicamente alrededor de la experiencia personal del profesor, sino que, como lo menciona Contreras (1997: 32), “la enseñanza es un juego de -prácticas anidadas- donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte, junto con los individuales”.

Para facilitar el estudio de la práctica docente la cual alberga múltiples relaciones, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) consideran seis dimensiones: la personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral. En la personal se contemplan las concepciones vinculadas a su historia personal, experiencia profesional y a la vocación o motivos que lo guiaron a esa profesión. “En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 29).

Dentro de la historia personal y experiencia profesional podemos encontrar un tema que actualmente representa un desafío importante dentro de la educación artística y se relaciona con la formación docente como se mencionó en el capítulo anterior.

Giráldez (2021) hace un análisis interesante respecto al perfil docente adecuado para la educación artística y reflexiona sobre si es necesario poner el acento en si se debe ser artista o educador para poder impartir clases de arte sin importar la disciplina artística que imparta. En este sentido es importante tener en cuenta que “el profesor de arte en cualquier nivel de enseñanza debe ser, en primer lugar, una persona que como forma de vida tenga alrededor un contexto artístico. Es esencial que la experiencia estética sea un componente importante de su vida cotidiana” (Pimentel, Coutinho y Buirmaraes, 2021: 115).

Sin embargo, darle mayor importancia a un aspecto que al otro resulta contraproducente, por lo que para la educación artística según Giráldez (2021: 91), “es necesario que el profesor tenga una sólida formación tanto artística como pedagógica, y lo que es más importante, que sea capaz de actualizar sus conocimientos a través de procesos de formación permanente”.

La dimensión interpersonal nos habla de las relaciones entre los actores que intervienen en el quehacer educativo como los alumnos, el personal docente y padres de familia. Aunque esta dimensión contempla todas las relaciones entre los actores que intervienen en este proceso, la más importante es la interacción docente-alumno, la cual se debe desarrollar como una acción recíproca, pues el alumno debe reflexionar acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente. Por su parte el docente también debe actuar en consecuencia. Como mencionan Díaz Barriga y Hernández (2002: 18) “la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno”.

En la dimensión institucional se encuentra la administración y organización institucional de la escuela donde se desarrollan las prácticas docentes, es decir: “las decisiones y prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 30).

Esta dimensión suele tener un peso importante porque es la que representa el proceso educativo a nivel político, histórico y social, es incluso la que alberga o personifica el recinto, es decir, la escuela como lugar en sí mismo donde se dan estos procesos. Es por eso que:

Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla. Dicho trabajo se realiza bajo determinadas condiciones, que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las relaciones existentes dentro de cada escuela. (Rockwell, 1986: 63)

La dimensión social plantea la obligación moral del docente ante la sociedad debido a su función dentro de ella. Es decir, la práctica docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular. Esto supone que el docente adquiera también un compromiso de carácter moral para quien lo realiza. Compromiso que como dice Contreras:

Por encima de los logros académicos, el profesor está obligado con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas, aún a sabiendas de que eso le suele ocasionar tensiones y dilemas: ha de atender al avance en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como personas le merece todo el alumnado. (Contreras, 1997: 52)

Por otro lado, la dimensión didáctica se refiere a las formas de enseñanza que el maestro implementa durante sus clases para que el alumno construya aprendizajes, por eso: “del conjunto de decisiones y prácticas de cada maestro en este ámbito dependerá que este proceso se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 34). Un aspecto que hay que tomar en cuenta en esta dimensión es que los conocimientos que tiene el profesor, así como las técnicas y herramientas que le permiten construir entornos didácticos, son de carácter experiencial. Es decir, todos los días cada situación, relación e interacción que se le presenta sirve para crear experiencias que en un futuro pueden servirle.

De este modo, el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor. En ese momento comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de los otros docentes. (Alliaud y Duschatzky, 1992: 34)

Por último, la dimensión valoral plantea que el proceso de educación nunca es neutral y está permeado por ciertos valores, es decir, la práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales, preferencias y juicios de valor. El maestro está comunicando continuamente su manera de ver y entender el mundo (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

La confluencia de las diferentes dimensiones que atraviesan la práctica docente hace que el profesor pueda llegar a enfrentarse con diversas problemáticas que van más allá del programa de estudios o de la materia que imparte y que rebasan su formación tanto académica como pedagógica, por lo que la experiencia cobra un valor importante.

La práctica docente es en gran medida un enfrentamiento con situaciones problemáticas en las que confluyen multitud de factores, y en las que no se puede apreciar con claridad un problema que coincida con las categorías establecidas de situaciones para las que disponemos de tratamientos. (Contreras, 1997: 69)

La enseñanza y la labor docente son una puesta en escena de diversos factores y “la forma concreta que cobren estas dimensiones depende tanto de la manera de entender la enseñanza, como de la forma de resolverla en sus condiciones específicas” (Contreras, 1997: 51). Esto demanda al docente una manera de plantear y entender la práctica, así como los problemas cotidianos que encuentre en ella, desde su propia perspectiva y situándose dentro de la misma porque:

Los fenómenos que el profesional quiere entender son en parte producto de su intervención; él se encuentra en la situación que quiere comprender, por

lo que entender la situación es entender también la forma en que él se relaciona con ella, cómo actúa en ella, cómo define su rol y qué consecuencias tiene en la práctica. (Contreras, 1997: 75)

El profesor adopta la cotidianidad de la práctica como una manera de encontrar un aprendizaje diario a través de su experiencia. “La práctica docente puede ser en gran medida un hábito, una construcción personal de habilidades y recursos con los que resolvemos nuestra práctica, pero que en determinados momentos somos capaces de hacer consciente para poder ser perfeccionada” (Contreras, 1997: 86).

De esta manera el profesor está inmerso en una dinámica que no nada más le exige desde lo estrictamente académico, sino que es una acción humana donde se involucran no sólo saberes sino también valores, vínculos, posturas y reflexiones donde el conocimiento que adquieren a través de la experiencia y del quehacer cotidiano es fundamental. “Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (Rockwell, 1986: 25).

El docente ejerce su práctica en diferentes dimensiones sociales como la institución, la familia y el aula en sí misma, puesto que la docencia es una actividad humana y social. La docencia implica que el profesor se mueva dentro de las dimensiones antes mencionadas y que ponga en juego una serie de habilidades cognitivas, pedagógicas, emocionales y sociales en su día a día, teniendo que desarrollar toda su creatividad, profesionalismo y empatía en cada clase. En la docencia, el profesor debe utilizar e integrar conocimientos sociales y culturales que posee como persona más allá de su rol y formación como maestro.

Por lo tanto, dada la heterogeneidad en las situaciones de enseñanza que pueden tener las prácticas en la escuela, la diversidad de soluciones que puede encontrar el profesor para resolver los problemas de la institución y la variedad de las formas de enseñanza denotan que, como menciona Rockwell (1986: 26), “la práctica docente no es reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales”, sino que es un proceso de construcción activa.

El reto o propuesta en relación a la educación artística y la formación docente actualmente es, como lo mencionan Pimentel, Coutinho y Guimaraes (2021: 118), “formarse a sí mismo a través de una reflexión crítica y contextual del propio recorrido personal y profesional, una reflexión que busque volver a examinar experiencias y revelar referencias y concepciones con relación al arte y su enseñanza y aprendizaje”.

Capítulo 3. ¿Qué son y cómo acceder a las Representaciones Sociales? Una propuesta teórico metodológica

La perspectiva de las Representaciones Sociales (RS de ahora en adelante) es una propuesta teórico-metodológica que ha cobrado fuerza en las sociedades contemporáneas debido a la cantidad de conocimiento que circula en diversos medios informativos, redes sociales y diversas realidades cotidianas que viven las personas. Esto quiere decir que la sociedad tiene muchos elementos a su alrededor con los cuales construir ideas acerca de lo que es o debe ser un tema, situación u objeto determinado. Es decir, las personas cuentan con diferentes elementos subjetivos, culturales y personales y éstos permiten la configuración de ciertas representaciones.

Según Moscovici (1961: 39) quien acuñó el término de las RS en el campo psicosocial, nos dice que “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser”. Así, las RS tienen un papel fundamental en la vida cotidiana y nos permiten acceder a fenómenos que se viven día a día como opiniones, actitudes o toma de decisiones. Su importancia radica en el papel que juega en la construcción e interpretación de la realidad.

Para Jodelet las RS son una forma de conocimiento elaborado y compartido, que tienen como objetivo la construcción de una realidad común de un conjunto social.

Las representaciones sociales tienen una doble naturaleza: son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social pero también son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (citado en Piña y Gutiérrez, 2008: 24).

Piña y Gutiérrez (2008) también mencionan que hay ciertas condiciones que se deben cumplir para considerar a un objeto social como un objeto de representación; éste debe constituir algo extraño y novedoso que es necesario hacer comprensible y relevante para un grupo, puesto que las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico.

Otro aspecto importante de las RS es que cumplen ciertas funciones. Éstas pueden ser funciones de saber, que permiten entender y explicar la realidad. Funciones identitarias que definen la identidad de los grupos. Funciones de orientación que constituyen guías potenciales de los comportamientos y las prácticas. Por último, las funciones de justificación que buscan una manera de explicar o legitimar la toma de posición y comportamientos (Piña y Gutiérrez, 2008).

La construcción de las RS es un proceso que se puede ver y tratar de entender en su complejidad a través de la experiencia misma del objeto, puesto que, como menciona Moscovici (1961: 27), “las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”.

Dentro de las RS existen dos líneas tradicionales de trabajo que definen la manera en la que se apropiarán de la teoría. Tenemos el modelo procesual y el estructural. Con respecto al estructural, Banchs (2004: 4), nos dice que “se pueden estudiar los procesos de una manera mecánica, en términos de estructura, o dinámica, en términos de dialécticas de intercambio”. Por otro lado, el procesual, parte de un enfoque cualitativo en el que nos interesa conocer el proceso de cómo se construyen las Representaciones sociales, de ahí su carácter no sólo de propuesta teórica sino también metodológica. Esta investigación estudia las RS desde esta línea de trabajo procesual.

Por la naturaleza subjetiva de las Representaciones sociales y el proceso de cómo se constituyen, esta investigación es de carácter cualitativo. “En la Teoría de las Representaciones sociales el centro de interés se integra por las experiencias, vivencias y opiniones que tienen los sujetos respecto a algo o a alguien” (Arbesú y Meléndez, 2018: 132).

Un enfoque cualitativo nos permite percibir los fenómenos como algo particular y de manera acotada. Se busca observar, analizar e interpretar una pequeña parte de la realidad desde el punto de vista de los actores que participan en ella; y entender los procesos complejos, así como las diferentes tramas subjetivas, sociales, políticas e históricas que la componen. Como lo menciona Stake (1998: 42): “los

investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe”.

3.2 Trabajo de campo: una mirada a la labor docente

Para poder acceder a una parte de la realidad y a un fenómeno en particular como lo es la práctica docente en el campo de la educación artística, se implementó como método un estudio colectivo de casos, para poder dar respuesta a mi pregunta de investigación: *¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes de educación artística para enseñar a personas con Síndrome de Down y Discapacidad Intelectual?*

Robert Stake (1998) señala que el caso es algo específico, un sistema complejo en funcionamiento. Los estudios de caso se pueden clasificar como intrínsecos e instrumentales. En esta investigación se realizó un estudio colectivo de casos instrumental puesto que busca comprender y entender las representaciones sociales de esta práctica docente a través de los casos elegidos específicamente para este estudio.

Es importante mencionar que, originalmente se planteó el poder realizar un estudio de caso en alguna institución que enseñara artes a personas con Síndrome de Down con el objetivo de platicar con los docentes y hacer observación participante de las clases. Se buscó alguna institución que brindara esa apertura, pero fue muy complicado ya que la mayoría no contestaba ni permitía hacer citas. Cabe resaltar que todavía había algunas instituciones que estaban cerradas debido a la pandemia de 2020, por lo que en varios lugares fui rechazada. Después de varias negativas, encontré una fundación dedicada a enseñar artes a personas con Síndrome de Down de 18 años en adelante que en un principio había accedido a apoyarme. Sin embargo, por cuestiones administrativas, después de dialogar con la institución durante 7 meses, presentarles el protocolo y sugerir el poder realizar un servicio social con ellos con la intención de también aportar más cosas a la institución, el acceso a realizar la investigación con ellos fue denegado sin muchas explicaciones.

Esto supuso una dificultad importante puesto que ya había invertido tiempo y esfuerzo a crear ese protocolo con las características particulares de esa fundación y también debido a la presión del tiempo específico dentro de la maestría que tenía para realizar mi trabajo de campo.

Sin embargo, en esas fechas yo también estaba cursando un Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en el Centro Nacional de las Artes, donde pude conocer a diferentes docentes, establecer un vínculo con ellos y plantear la posibilidad de entrevistar a alguno de ellos.

De esta forma, se realizó una selección de casos con las características necesarias para poder responder a mi pregunta de investigación. Esto generó pequeños cambios tanto en el planteamiento de la pregunta original como en el marco conceptual puesto que originalmente la investigación sería dirigida a los profesores que enseñaran artes a alumnos únicamente con Síndrome de Down en una institución en particular. Sin embargo, al momento de contactar con los profesores algunos enseñaban a niños con Síndrome de Down y algunos sólo con Discapacidad Intelectual, por lo que se tuvo que ampliar tanto el espectro de la discapacidad como el de la edad de los alumnos.

Después de establecer un contacto con ellos, los profesores aceptaron participar de manera voluntaria y cada uno de ellos comparten características similares como ser profesionales en el área de educación artística y han enseñado o enseñan actualmente artes a alumnos con Síndrome de Down y Discapacidad Intelectual. Sin embargo, la riqueza de cada caso reside en la gran diversidad de experiencias que aportan, porque representan de manera individual, así como colectiva los distintos y posibles escenarios en los que se desenvuelve un profesor de educación artística en México.

Para la comprensión en profundidad del caso es necesario hacer una triangulación de la información obtenida durante el trabajo de campo. Con la finalidad de acceder a esta información, se utilizó como principal técnica las entrevistas en profundidad, las cuales según Taylor y Bodgan (1987) son:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bodgan, 1987: 101)

Además, con el carácter flexible de la entrevista desde un enfoque etnográfico se puede sostener una conversación empática con el informante que nos permite acceder no sólo a eso que no podemos observar personalmente sino también a una multiplicidad de realidades a través del discurso del otro. Con esto se pueden ver la representación de los acontecimientos y de la historia de cada profesor desde su propia manera de interpretarlos. Para poder entender dinámicas, vínculos, estructuras y experiencias cotidianas dentro de la práctica del docente, en esta investigación se emplearon los tres tipos de preguntas etnográficas: preguntas descriptivas, estructurales y de contraste (Spradley, 1979).

Las preguntas se formularon a partir de las siguientes temáticas, teniendo en cuenta que debían reflejar o plasmar las **representaciones sociales** y las funciones que éstas cumplen (de saber, identitarias y de orientación) en su práctica docente:

- Práctica docente
- Educación artística
- Síndrome de Down/ Discapacidad intelectual


Además de estructurar las preguntas a partir de estas temáticas, se consideró la elaboración de guías de entrevistas diferentes, considerando la experiencia de cada uno de los participantes y se realizó una prueba piloto en la que se revisó la pertinencia de las preguntas y el cómo formularlas, así como evaluar si las respuestas obtenidas eran suficientes o se tenía que plantear otra entrevista.

El trabajo de campo se realizó del 10 de octubre al 6 de diciembre de 2022, con un total aproximado de 35 horas. Durante el trabajo de campo, se buscó y estableció el contacto con los informantes, se organizaron encuentros de manera presencial y virtual en función de sus horarios, y se realizó una entrevista en profundidad de

aproximadamente 1 hora y media a cada uno de los 6 participantes. Posteriormente se hizo la transcripción y sistematización de cada una de las entrevistas.

A continuación, se presenta una tabla con los participantes a quienes se les ha asignado un seudónimo por cuestiones de privacidad.

Figura 1. Docentes participantes en el estudio colectivo de casos.



	SARA	LORENA	PAOLA	ALICIA	GRACIELA	ANTONIO
Edad	27 años	50 años	31 años	27 años	63 años	38 años
Lugar	CDMX	CDMX	CDMX, Canadá	CDMX	Querétaro	CDMX
Formación académica	Educación Especial	Arquitectura	Diseño y Comunicación Visual	Artes Visuales	Diseño de la Comunicación Gráfica	Artes Visuales con especialidad en grabado
Formación complementaria	Cursando la Maestría en Artes y Diseño		Diplomado en docencia en artes. Certificaciones Montessori	Cursando la Maestría en Artes y Diseño	Maestría en Educación. Enfoque en Arteterapia	
Trabajo docente	Clases de arte y manualidades para niños de preescolar con DI y algunos con SD	Artes plásticas en instituciones privadas desde preescolar hasta preparatoria	Clases particulares de dibujo y pintura en modalidad virtual a niños con S.D. de 6 a 12 años en promedio.	Clases particulares de dibujo y pintura presenciales a un adolescente con SD	Clases de artes plásticas en un Centro de Educación Integral para personas con Discapacidad Intelectual	Clases de pintura y grabado en una fundación para personas con SD de 18 años en adelante

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas en el trabajo de campo.

Ilustraciones hechas por Fernanda Jacinto.

Capítulo 4. Voces docentes: un análisis sobre la práctica.

Una vez terminadas y transcritas todas las entrevistas se inició la sistematización de esta información y el análisis, el cual fue un proceso complejo puesto que en la práctica docente se intrincan muchos elementos que funcionan de manera separada pero que al mismo tiempo están interconectados y es necesario revisarlos desde una perspectiva holística para entender el todo en su complejidad.

Para empezar con la categorización, me basé en lo que dicen Goetz y LeCompte (1988: 174), “descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas” y poder realizar la sistematización inicial de datos. Es decir, la lectura e interpretación de cada una de las narrativas obtenidas en las entrevistas y posteriormente una categorización. La elección de estas categorías se debe a la relevancia que tienen para la investigación utilizando criterios temáticos, es decir, se consideraron las unidades relevantes o significativas en función de los temas abordados dentro del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999).

De estas temáticas importantes para la investigación, se formaron cuatro categorías de análisis y en ellas se indican cuáles son las semejanzas o recurrencias entre los participantes y cuáles los casos atípicos, así como los significados que comparten entre ellos (Goetz y LeCompte, 1988). Sin embargo, en el camino surgieron subcategorías porque como menciona Bertely (2000) hay elementos que viven no solamente en una categoría sino en dos, es decir, pueden existir diferentes subcategorías que conectan unas categorías con otras.

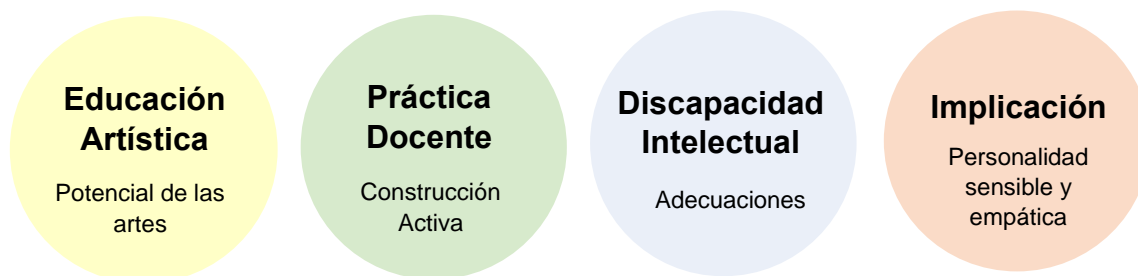
Para facilitar su observación en las transcripciones, se hizo una codificación asignando un color a cada categoría y se subraya con ese color todas las partes dentro la narrativa en las que el participante hace mención de ella (Coffey y Atkinson, 2003).

La categoría número uno es la **educación artística** en la que se engloba qué es lo que los docentes consideran como educación artística desde su experiencia y de qué manera conciben el arte. La segunda es la **práctica docente**, en la que se recopila la manera en la que diseñan sus clases en la cotidianidad y por qué lo

hacen de esa manera. La tercera es todo lo relacionado al trabajo como docentes de artes que enseñan a personas con **discapacidad intelectual** (incluido el Síndrome de Down), y también su percepción hacia la discapacidad en general. Por último, cuando se revisaron los resultados nuevamente, surgió una cuarta categoría principal: la **implicación**, la cual se relaciona con todo aquello que conecta desde un nivel personal a los docentes con su práctica, como sus motivaciones o su compromiso, incluso sus propias experiencias e historias personales que orientan su práctica.

Cuadro 1. Categorías generales de análisis.

Representaciones Sociales sobre la Práctica Docente Artística a alumnos con DI.



Fuente. Elaboración propia. Categorías construidas a partir del análisis de la información recolectada en el trabajo de campo.

Estas categorías dan cuenta de los diferentes elementos con los que los docentes de artes contruyen la idea de cómo debe ser su práctica cuando tienen estudiantes con algún tipo de discapacidad intelectual.

De estas cuatro categorías surgen elementos importantes que intervienen en la construcción de las representaciones sociales que los docentes hacen sobre su práctica. Son esferas distintas pero que interactúan entre sí como se verá más adelante.

Dentro de este análisis se toman en cuenta algunas de las dimensiones que mencionan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), con la finalidad de entender de manera más clara la multiplicidad de relaciones que alberga cada categoría.

Las citas que se presentan a continuación son extractos de las entrevistas que se les hicieron a los docentes y a los que se les ha asignado un número para facilitar su identificación en el texto:

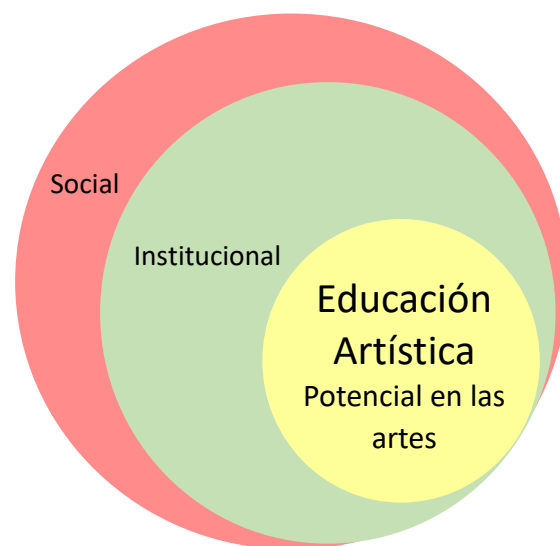
- Sara – E1
- Lorena – E2
- Paola – E3
- Alicia – E4
- Graciela – E5
- Antonio – E6

4.1 Categorías principales: educación artística, práctica docente, discapacidad intelectual e implicación

La primer categoría que vamos a mencionar es la **educación artística**, dentro de ella la dimensión institucional y social cobran un papel fundamental.

La concepción que los docentes han construido sobre la educación artística tiene que ver con su formación, con cómo vivieron ellos mismos ese aprendizaje y cómo se imaginan las artes gracias a esas experiencias. En su mayoría, los profesores piensan la educación artística como una materia con un gran **potencial**, capaz de desarrollar diferentes habilidades y aptitudes en los alumnos, así como una herramienta más en la adquisición del aprendizaje, no sólo de las artes en sí mismas sino de otras áreas del conocimiento e incluso otras expresiones artísticas también.

Cuadro 2. Categoría Educación Artística



Fuente. Elaboración propia, basado en la información recolectado del trabajo de campo y los conceptos mencionados por Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 60-143).

“El área de arte por lo general es un área de relleno, pero al mismo tiempo yo creo que puede ser un área medular en la escuela porque puede ser herramienta para todas las materias” (E2).

Desde un aspecto social, los docentes saben que las artes tienen un papel importante en la transmisión de cultura y de tradiciones, así como favorecedora del cambio y de diversas dinámicas de integración y creación de vínculos (Abad 2021). También destacan los beneficios de la actividad creadora y la expresión artística que pueden encontrar en esta materia las personas con alguna discapacidad.

“En cuestión de discapacidad el arte ayuda a comunicar de muchas maneras, todo lo que no podemos expresar con palabras” (E3).

En este sentido, entender a la educación artística desde una perspectiva humanista la convierte en una materia que puede aportar mucho al desarrollo integral de los sujetos y en cuestiones de discapacidad, poder ayudar a desarrollar todo su potencial. De esta manera, los docentes buscan también contribuir al bienestar social y cumplir con el compromiso de carácter moral que supone su práctica.

“Desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad” (SEP, 2017: 29)

Por otro lado, todos los profesores coinciden en que las artes tienen ese gran potencial, sin embargo, también son conscientes de que ese potencial no siempre es alcanzado en la educación. Desde un aspecto institucional señalan cómo la escuela no le da el valor ni el lugar que las artes se merecen y por lo tanto eso puede llegar a influir en su práctica como veremos más adelante.

“El arte en México le falta mucho, la educación artística en los niños es el cambio de mes, su portada de todos los cuadernos, la clase de música con flauta y ya. Esa es la formación artística en México” (E3).

Debido al poco valor que, desde su perspectiva, se les ha asignado a las artes en la escuela, existe un intento por parte de los docentes de revalorizar los beneficios de las artes y señalar la falta que hacen en la educación. Esta revaloración de las

artes rescata aspectos muy positivos de lo que es el arte y lo valioso que resulta enseñarlo.

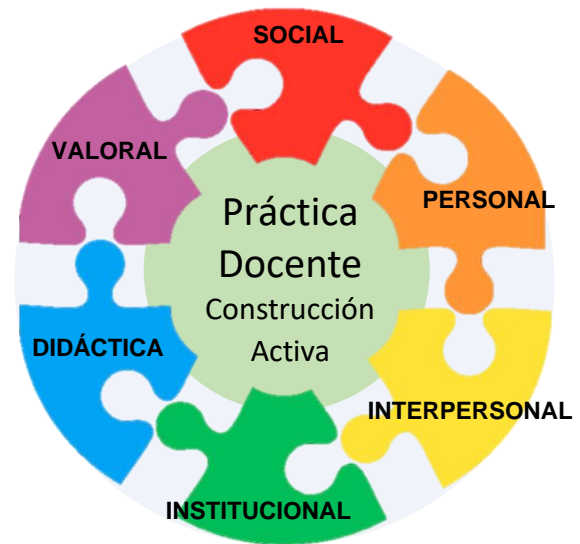
“Pintar es como irse a tomar un café y un cigarro con las amigas, nada más que no es sólo catártico, sino que existe un diálogo interno con nosotros mismos, el tema que es recurrente, los colores, la técnica, todo significa algo”, (E5).

En este sentido los docentes identifican este gran potencial para el aprendizaje e integración de diferentes áreas, al igual que lo mencionan algunos teóricos como Aguirre, Jiménez y Pimentel (2021:78), “el desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia para lograrlo”.

La segunda categoría es la **práctica docente** que ejercen. Si bien la práctica docente es atravesada por todas las dimensiones ya mencionadas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), es más adelante cuando hablemos de las subcategorías que veremos qué dimensiones cobran mayor relevancia en este contexto en particular.

En su discurso, todos los profesores coinciden en ver a la práctica docente como una **construcción activa**. Es decir, no como algo estático y rígido sino algo flexible y dinámico que construyen con los elementos que tienen a su alrededor: el vínculo, los gustos de la persona, las limitaciones o fortalezas, los materiales, las dinámicas familiares, prácticamente todo el contexto que los rodea a ellos y a sus alumnos.

Cuadro 3. Categoría Práctica Docente



Fuente. Elaboración propia, basado en la información recolectado del trabajo de campo y los conceptos mencionados por Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 60-143).

Como menciona Rockwell (1986: 26), “la práctica docente no es reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales”, sino que es un proceso en constante transformación.

En el caso de Paola, ella enseña artes desde la educación no formal en modalidad virtual y siempre inicia con una entrevista para conocer y trabajar en todo momento junto con los padres de familia con quienes a veces existen dificultades. Además, en el día a día, escucha a sus alumnos y orienta los temas que propone dentro de su planeación a partir de los gustos e intereses de sus alumnos, pero contempla que dadas las circunstancias que la rodean siempre pueden surgir situaciones en el momento de la clase que no tenía contempladas y frente a las cuales debe hacer algo al respecto.

“Hago toda una investigación sobre nubes, cuántos tipos hay, hasta estadísticas sobre las nubes, nubes según el clima. Y a partir de la nube vemos trazo y dirección, y así voy haciendo un temario a partir de las nubes” (E3).

Esto demuestra que, en la cotidianidad, la práctica del maestro depende de diferentes elementos y situaciones que muchas veces van más allá de lo que ellos han tratado, pero la experiencia les da la manera de resolverlos. Como menciona Contreras (1997: 69), “la práctica docente es en gran medida un enfrentamiento con situaciones problemáticas en las que confluyen multitud de factores, y en las que no se puede apreciar con claridad un problema que coincida con las categorías establecidas de situaciones para las que disponemos de tratamientos”.

Ella, al igual que los demás docentes, da la opción de hacer y enseñar técnicas a través de las cosas que ha identificado que les gustan a sus alumnos. Lo cual favorece la motivación de sus estudiantes.

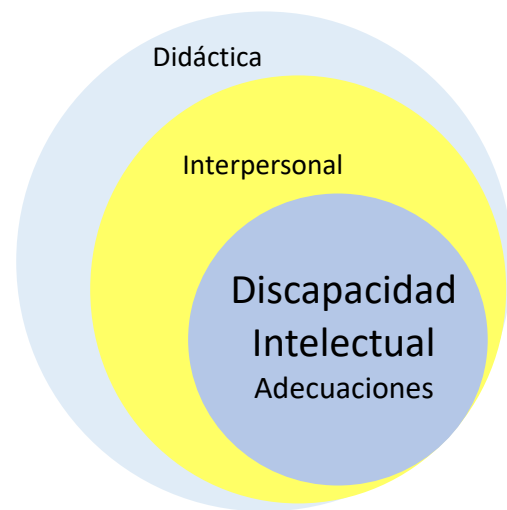
“(…) empezar a sondear ‘bueno y ¿qué ven en la tele?, ¿qué escuchan?, ¿qué les gusta?’, cuando empiezas a hacer toda esta exploración que formalmente sería como un diagnóstico de tu población, vas descubriendo también que la estructura bajo la cual siempre se enseña es como esta cosa rígida, estricta, donde quieres

resultados y entonces lo que hicimos fue construir un aparato en el que lo que importaba era el viaje” (E6).

Resulta una propuesta interesante porque involucra un ejercicio de construir el aprendizaje y de crear (arte) de manera colectiva. Esto genera un espacio un poco más libre, que no depende sólo de lo que el maestro o el currículum quieran enseñar sino también de lo que el alumno quiera o necesite aprender en ese momento, siendo cada clase única.

La tercera categoría es la **discapacidad intelectual** donde también consideramos al Síndrome de Down. Dentro de esta categoría la dimensión didáctica y la interpersonal cobran un papel importante por el trabajo que implica enseñar a una persona con discapacidad, ya que supone contemplar algunos aspectos dentro de la planeación y la didáctica, es decir, la manera en la que el docente habrá de enseñar artes a ese alumno. Así como también conlleva un trabajo integral con las familias, la escuela y los alumnos mismos.

Cuadro 4. Categoría Discapacidad Intelectual



Fuente. Elaboración propia, basado en la información recolectado del trabajo de campo y los conceptos mencionados por Fierro, Fortoul y Rosas (1999:60-143).

Todos los profesores coinciden en que no es que necesitan hacer una clase especial o diferente. Pueden planear o diseñar una clase y simplemente en algunos casos hacer **adecuaciones** a partir de cómo aprende esa persona en particular.

“En el día a día, la clase la doy pareja, o sea, en la clase no hay adecuaciones. O sea, la única adecuación que hago es darles tiempo, como hacer altos y decir qué opinas, que se sientan muy tomadas en cuenta y que ellas hablen” (E2).

Por lo que, a pesar de no tener que enseñar de manera diferente, sí tienen claro que es necesario tomar en cuenta ciertos aspectos y, por lo tanto, realizar algunos ajustes.

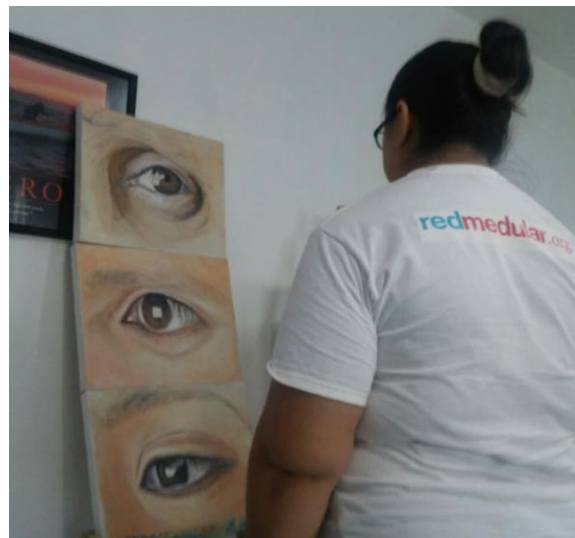
Por ejemplo, en el caso de Paola, ella menciona que, cuando es Síndrome de Down se fija bien en qué edad mental, cronológica y emocional tienen. Suele trabajar y enseñar los temas que tiene planeados con canciones, juegos, cuentos, y ya por último el dibujo en sí mismo. Esto con la finalidad de también explorar aspectos lúdicos que puedan llamar su atención. Al igual que Antonio y Gabriela, ella hace ejercicios para que los alumnos la sigan. *“Hago, hace, hago, hace” (E3).*

De esta manera, enseñan a partir del ejemplo. Realizar esa actividad en concreto junto con ellos, es algo que les ha servido mucho.

“Entonces si se va a dibujar un zorro, yo lo dibujo contigo para que veas cómo se hace” (E6).

Además de hacerlo paso a paso junto con ellos, otro aspecto dentro de la didáctica que emplean Lorena, Graciela y Antonio es buscar una manera de fragmentar la información. Por ejemplo, para realizar un retrato Graciela dedica varias clases a dibujar y pintar primero sólo ojos, después sólo narices, bocas y así consecutivamente cada parte del rostro hasta poder integrarlo y hacer uno completo.

Fotografías de alumnos con Síndrome de Down en clase de pintura



Fuente. Fotografías proporcionadas por la profesora Gabriela Villamil

También consideran que es muy importante dar indicaciones concisas, con pasos muy claros para llevar a cabo. Además buscan repetir y reforzar ciertos aprendizajes

en el día a día, porque como lo vimos en el marco conceptual, dentro de las características que comparten las personas con discapacidad intelectual, están las dificultades de atención y de memoria a largo plazo, por lo que la repetición es un elemento importante.

“Hay quien desarrolla habilidades super naturales, porque también es eso, la intención, el gesto, la forma, todos estos términos super específicos del arte sí suceden, pero con ellos es mucho mas empírico. Con ellos es reforzar la teoría del color diario, complementarios, secundarios, complementarios, secundarios, diario” (E6).

Además, los tiempos de respuesta en las personas con discapacidad intelectual son más lentos que los de otra persona. Por lo que, como menciona Sara, ella se ha dado cuenta que es importante: *“Dar tiempo a que cada quien solucione como pueda” (E1)*, respetando así, los tiempos y ritmos de cada persona.

Otro aspecto importante para todos los docentes, además de coincidir en que no se necesitan grandes cambios, es que no ven a la discapacidad como una dificultad en sí misma para poder realizar el trabajo; por el contrario, son pacientes y buscan la manera particular en la que pueden trabajar con sus alumnos. Por ejemplo, frente a la pregunta de *¿cuáles han sido las principales dificultades a las que te has enfrentado como maestra de artes a personas con discapacidad?*, Graciela respondió: *“Nada. La verdad es que ellos son tan transparentes, no tienen juicios ni prejuicios. Si les dices es verde, es verde, no te van a decir, pero no es verde. Sólo hay que ser muy clara y muy cariñosa. E ir poco a poco, fragmentando la información” (E5).*

Sin embargo, dentro de esta manera particular de trabajar de cada persona, también se encuentran aspectos más personales y sociales que acompañan al alumno y que el docente debe tomar en cuenta. Entre las dificultades que sí mencionan están las dinámicas familiares en algunos casos, las limitantes institucionales en otros y el contexto económico en el que algunos de ellos viven. Por ejemplo, Sara menciona que la comunidad escolar con la que ella trabaja es de escasos recursos y la escuela tampoco tiene mucho presupuesto, por lo que a veces eso limita un poco lo que

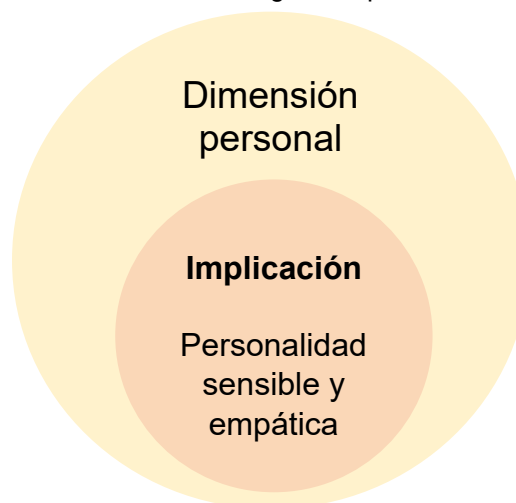
pueden llegar a hacer en la clase porque no cuentan con los materiales suficientes o adecuados.

Todas estas dificultades reflejan el entorno en el que el docente debe trabajar y el cual no se debe de ignorar puesto que tiene un peso importante que recae en su práctica. Y, como menciona Rockwell (1985: 65), “comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla. Dicho trabajo se realiza bajo determinadas condiciones, que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las relaciones existentes dentro de cada escuela”.

Por último, durante el análisis y la revisión de la información, apareció una cuarta categoría que no estaba contemplada dentro de las temáticas iniciales que habían surgido como temas recurrentes dentro de las narrativas y necesarios para el estudio. Sin embargo, me di cuenta que había una serie de implicaciones a nivel personal en cada uno de los docentes que los motivaron y continúan haciéndolo a realizar esta labor.

La cuarta categoría es la **implicación**, es decir, todo aquello que los vincula o compromete con su labor docente, con su elección de ser artistas e incluso con la discapacidad misma, en un nivel subjetivo, derivado de la historia personal de cada uno de los docentes. Esta categoría resalta la personalidad de los profesores, puesto que, aunque todos son diferentes, persiste en ellos una **actitud sensible y empática**.

Cuadro 5. Categoría Implicación



Fuente. Elaboración propia, basado en la información recolectado del trabajo de campo y los conceptos mencionados por Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 60-143).

Un aspecto importante que implica a los docentes con la educación artística y su práctica, es el valor que le han dado debido a la visión con la que, desde su experiencia en un ambiente institucional, ha sido tratada. Esta concepción tiene una historia y una connotación no muy positiva en algunos de los casos, que no sólo determina el quehacer artístico sino también su decisión de convertirse en docentes.

“(...) como que la misma educación normal artística digamos, es muy accidentada, es muy burocrática (...) hay un nivel de deserción super alto y desafortunada o afortunadamente para algunos pues también como que los campos laborales se reducen un montón, o sea queda la opción de ser el artista super famoso que está en todas las galerías, en todas las becas, que viaja un montón que no sé qué, y eso pasa pues tal vez 1 por generación (...) y está la parte de la educación artística que es el plan c, del plan b, del plan s que es como de ya falló todo, ya voy a dar clases” (E6).

Al igual que Paola, la formación de acuerdo al lugar en donde estudió tiene un enfoque que los docentes percibieron de una manera agresiva o no muy grata porque nos hablan de un ambiente de competencia, de sobresalir, de no hacer comunidad ni compartir realmente el conocimiento. Eso mismo ha motivado a los profesores a querer construir espacios diferentes de aprendizaje.

“A mí me costó mucho trabajo la carrera porque yo sí necesito una guía de profesores y por eso me gusta ir a la escuela. Yo me acercaba a los profesores a preguntarles, a darles mis dudas y me decían ‘no sé, investiga’” (E3).

De esta forma, ellos han construido una idea sobre cómo deben ser docentes a partir del rechazo a las figuras que a ellos les enseñaron, por lo que tratan de ser el mentor o guía que ellos hubieran querido tener en esa época. Eso genera que, como dice Díaz Barriga (2002: 5), “el hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia”.

En este sentido, se entretajan situaciones ancladas a una cuestión personal que tiene que ver con su propia experiencia como estudiantes durante su formación académica. Aquí es interesante que, en todos los casos, la experiencia ha hecho que vean a las artes como algo distinto de lo que enseña la Academia.

“Mirar sin prejuicio porque la Academia generalmente nos enseña mucho de qué esperar de los procesos, cosas como muy específicas y dejamos de lado el solo hacer” (E4).

En el caso de Alicia y de Antonio, ellos hablan de un proceso creativo que han vivido, así como la pasión que tienen de transmitir ese gusto por las diferentes expresiones y prácticas artísticas y poder acompañar a los demás a descubrir su propio proceso creativo.

En esta categoría también se encuentran anidadas cuestiones muy subjetivas como las aspiraciones y metas de cada uno de los docentes acerca del por qué se acercaron al mundo de la docencia.

“Yo quería estudiar diseño industrial en la UAM justo, y mis intereses transitaban en antropología, diseño y diseño industrial, como que traía la idea de hacer cosas para alguien más pero no sabía cómo. Entonces llegué al grabado. Lo bonito del grabado y de algunas prácticas artísticas, es que involucra procesos colectivos, que permiten aprender en comunidad” (E6).

“¿Por qué decidí dar clases? porque me encanta compartir lo que sé. Me encanta lo retador que es. Ahorita que tengo en pintura de acrílico a una chava que no ve y que nunca ha visto pues me hace replantearme mil cosas desde cómo le puedo enseñar” (E2).

Todas estas razones subjetivas que implican a los docentes con esa elección consciente en unos casos, o más subjetiva e inconsciente en otros, sobre su profesión, se relacionan con la dimensión personal en la que transita el docente. “En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 29).

Por último, no sólo existe una implicación con la docencia de las artes y, por lo tanto, un compromiso por hacer bien su trabajo como docente. Sino que también existe una relación personal con la discapacidad en sí misma, sin importar cual sea la discapacidad. Los docentes que participaron en este estudio tienen una **implicación y una sensibilidad frente a la discapacidad** que se ancla en su propia historia personal y que los conecta de una manera única a ese tema.

En este aspecto, tenemos el caso atípico de Sam, quien es la única de los seis docentes que no tiene una formación como artista. Ella es licenciada de educación especial y ha encontrado a través de diferentes actividades artísticas grandes beneficios en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Además de eso, tiene una concepción muy positiva sobre las artes que no coincide con esta experiencia de presión y de competencia alrededor de la formación artística que comparten los demás docentes. *“Me gusta lo innovador que pueden ser las artes” (E1)*. Ella ha encontrado que a través de las artes (canciones, dibujos, pintura, baile), los niños desarrollan muchas habilidades que le permiten también trabajar diferentes áreas en las que presentan algunas dificultades como el lenguaje. Desde su experiencia, la manera de aprender es distinta para cada quien y fue una de las cosas que la motivó a convertirse en maestra de educación especial. *“Dentro de mi transitar por la educación básica, para mí fue complicado, no me costaba trabajo aprender, pero porque entendí que no aprendía de la misma forma que los demás” (E1)*.

Ella se ha dado cuenta desde una reflexión personal que hay muchos estilos de aprendizaje y la educación tradicional a veces no toma en cuenta algunos de ellos. Entonces, a partir de esa experiencia, ella tuvo una motivación e implicación para enseñar, con la intención de poder cubrir esos huecos en la enseñanza. Ella decidió estudiar algo que le permitiera ayudar a otras personas que también aprenden de manera diferente como a ella le pasó. Esto nos demuestra que *“la discapacidad no debe entenderse como un elemento propio únicamente de la persona, debemos considerar la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno” (Antequerra et al. 2014: 9)*. Es decir, a pesar de que Sara no tiene ninguna discapacidad, su historia personal la hizo sentir que había algo que corregir en ella, cuando en realidad, tal vez, se deberían de modificar las estructuras de la enseñanza.

De la misma manera, los docentes que no tienen una relación directa con un familiar con discapacidad o que ellos mismos tenga alguna, como Antonio, Paola o Alicia, tienen una personalidad sensible y empática, además de la necesidad de buscar una formación complementaria que les permita trabajar de mejor manera con esta

población. Esto les ha permitido darse cuenta, desde su experiencia, que hay una falta de atención en la educación hacia las personas con discapacidad y los han motivado a querer hacer algo al respecto.

“Que sepan que hay algo más que terapias para ellos, que su vida no se va a tratar únicamente de médicos, consultas, material didáctico especial, sino que hay personas que estamos trabajando para que otras áreas sean accesibles para ellos” (E3).

Por otro lado, los casos de Graciela y Laura sí tienen una implicación y una relación directa con la discapacidad puesto que alguno de sus familiares la tienen. Esta convivencia directa en la cotidianidad de la vida, las ha hecho sensibles, así como abiertas respecto al tema porque han lidiado con las dificultades y barreras que impone la sociedad a la discapacidad y han encontrado a través de su práctica una manera de burlarlas. Como mencionan Sabucedo, Pérez y Zavalza la práctica es:

“la manera singular en la que un profesor/ maestro hace las cosas (...) la práctica consiste no sólo en las acciones que resultan observables sino también en las motivaciones, en las que dichas acciones se fundamentan. Contiene, por tanto, aspectos visibles (la conducta) y componentes no visibles como las <<ideas de partida>>, la elección de situaciones específicas, la toma de decisiones”. (Sabucedo, Pérez y Zavalza 2013: 269)

4.2 Subcategorías de análisis

Por separado cada categoría aportó datos interesantes. Sin embargo, a pesar de ser categorías diferentes, las tres están estrechamente relacionadas y la construcción de las representaciones sociales acerca de la práctica docente artística, en el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual, dependen también de cómo interactúan entre ellas. Es así como, de la relación y correspondencia de una categoría con otra, se formaron subcategorías. Del encuentro de las categorías **Educación Artística** y **Práctica Docente** surgieron dos subcategorías que aparecieron de manera recurrente dentro del discurso de los profesores y son la

Falta de programas en las artes, así como la **falta de formación y capacitación docente en el tema**. Dentro de estas dos subcategorías, la dimensión que cobra mayor peso es la institucional, puesto que enmarca muchas de las experiencias y prácticas que han tenido los docentes.

Cuadro 6. Subcategorías Falta de Programas y Formación Docente



Fuente. Elaboración propia, basado en la información recolectado del trabajo de campo y los conceptos mencionados por Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 60-143).

Con respecto la falta de programas, la manera en la que los docentes se desenvuelven en su quehacer cotidiano tiene que ver con lo que se les ha solicitado por parte de la institución en la que trabajan quienes laboran dentro de una. En esos casos, la institución muchas veces no tiene un conocimiento claro sobre qué se debería dar a nivel curricular en las artes. Esto deviene en programas inexistentes sobre esta materia.

“Trabajamos en mancuerna con la psicóloga, otro maestro y yo. Cuando llegué nos dijeron así de ‘pues no hay plan de estudios, ¿qué van a hacer? necesitamos que pinten y que graben’” (E6).

Esto es muestra de cómo la dimensión institucional tiene un peso importante en el quehacer del docente y “las decisiones y prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 30).

Sin embargo, esto también genera que los profesores actúen en consecuencia y, por lo tanto, adopten y transformen los conocimientos, así como sus técnicas de enseñanza de forma libre. Esta postura flexible que ellos deciden tomar, producto de la falta de programas y de un enfoque definido en las artes, resulta benéfico para

trabajar con esta población, puesto que en el trabajo con ellos tampoco existía una guía que pudieran seguir y muchas veces tuvieron que improvisar en el camino.

“Simplemente estoy abierta a buscar cosas yo y a que me den herramientas también. Por ejemplo, ayer hablé con la directora del área y me mandó un libro que todavía no he revisado, que o sea ese existe, pero hay muy poquito material o sea es como de prueba y error” (E5).

Los docentes suelen compensar ese vacío de conocimiento que existe tanto en programas como en la teoría en sí misma, con la experiencia. Es ese encuentro cotidiano con la discapacidad donde antes sólo había desconocimiento, que permite al docente sensibilizarse y empatizar con el alumno y sus necesidades dentro de una sociedad que suele invisibilizar su condición de discapacidad.

“(…) creo que nunca había visto una persona con síndrome de Down. De hecho, es algo que luego pasa bien bonito que ya cuando estás ahí, ya son visibles, o sea, ya estás es un centro comercial y me ha tocado ayudar a personas en el museo, tienes la empatía suficiente, te tomas ese momento para decir: oye puedo hacer algo por ti, ¿te puedo facilitar la experiencia de alguna manera?” (E6).

Por otro lado, esta falta de programas y de información en general, se relaciona con la segunda subcategoría: **la falta de formación y capacitación docente** que también no sólo se relaciona simplemente con la formación académica necesaria para ser docente de artes sino con la formación necesaria para enseñar a personas con discapacidad intelectual.

Cada uno de los docentes tiene una formación académica distinta que los ha formado como artistas, pero no como docentes y tampoco como profesores de educación especial a excepción de Sara. Sin embargo, cada uno de ellos tienen claro que ser docente implica una formación continua a través de la profesión misma. Han buscado seguir formándose y han aprendido mucho a través de la práctica y la experiencia cotidiana, por lo que han diferentes herramientas para resolver las problemáticas que se les presentan.

Como el caso de Alicia que a pesar de que toda su práctica docente la ha desarrollado dentro de la educación no formal, y no tiene una institución detrás de ella a quien poder acudir en caso de duda, ha buscado la manera de obtener una formación complementaria que le permita trabajar mejor con su alumno.

Por su parte, Paola también cuenta con formación extra que, desde su punto de vista, le ha brindado mayores herramientas para trabajar con esta población. Ella relata su experiencia en una academia de artes dando clases donde empezaron a llegar alumnos con autismo. Ella se dio cuenta que los profesores no estaban dispuestos a enseñarles puesto que consideraban que tendrían una mayor carga de trabajo. *“Sé que no hay muchos maestros de arte, de diseño, de dibujo que acepten a los niños con alguna discapacidad intelectual u otra” (E3)*. Con base en su experiencia, ella se ha formado de una opinión sobre cómo debe ser un docente de artes:

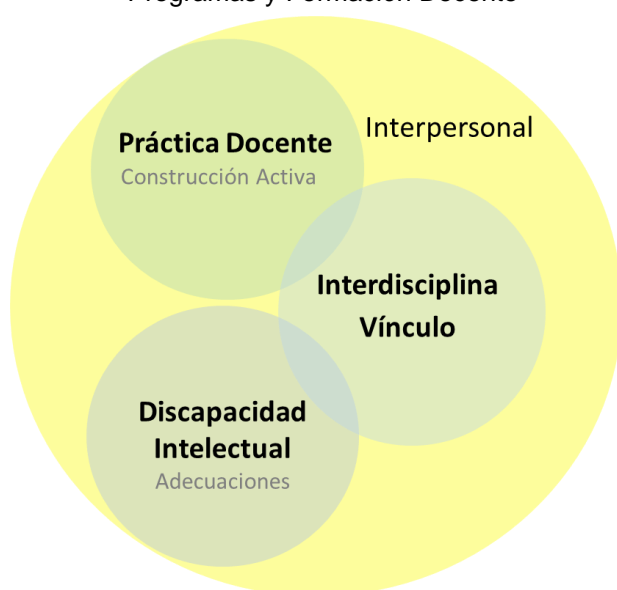
“Debe ser principalmente una persona con preparación docente, puede ser de cualquier área, de la que sea, pero si quieres dar clases necesitas bases docentes porque si no caes en la improvisación y porque muchos creemos bueno si estuve en la escuela muchos años viendo cómo el profesor daba clases puedo darla, pero no es así. Y también hacer uso de las herramientas necesarias, la planeación, el diario, porque es mucho más fácil con eso. Tener mucha paciencia, empatía, amor. Mucho amor por lo que haces” (E3).

En el otro extremo está Sara, que si bien ella tiene esta formación académica pedagógica que le permite trabajar en educación especial, su formación complementaria la buscó en las artes y el diseño puesto que considera a la educación artística como algo innovador que potencializa el aprendizaje y quiere utilizarlo en su práctica.

De esta manera coinciden con Giráldez (2021:91) en que “es necesario que el profesor tenga una sólida formación tanto artística como pedagógica, y lo que es más importante, que sea capaz de actualizar sus conocimientos a través de procesos de formación permanente”.

Práctica interdisciplinaria y Vínculo son las subcategorías que resultaron de la interacción de la **Práctica Docente y la Discapacidad Intelectual**. Esto es porque no se trataba de una reflexión sobre cualquier práctica docente artística sino aquella en la que los profesores enseñan a alumnos con esta discapacidad y, por lo tanto, cómo se realiza esta práctica y qué elementos la constituyen. En estas dos categorías la dimensión que se vuelve más relevante para el estudio es la interpersonal, puesto que la participación e interacción de los demás actores del quehacer educativo además del docente como el alumno, otros docentes y los padres de familia, se vuelve muy importante.

Cuadro 7. Subcategorías Falta de Programas y Formación Docente



Fuente. Elaboración propia, basado en la información recolectado del trabajo de campo y los conceptos mencionados por Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 60-143).

Con respecto a la práctica interdisciplinaria, algo que refirieron todos menos Sara, fue la importancia de contar con el apoyo de un especialista que les brinde mayor información sobre las necesidades educativas que esta población puede requerir.

“Yo creo que sí se necesita una gran maestra que te traduzca todo el conocimiento del área especial, que te enseñe a cómo trabajar con cada caso en particular. Necesitas a alguien que sepa de educación especial y que conozca a cada una de las niñas y que haga una adecuación maravillosa. Y en algunos casos sí necesitas una sombra. Entonces tienes que hacer un ejercicio de empatía muy fuerte y 100% acompañada de las personas especialistas” (E2).

Incluso buscan ese apoyo en las figuras de confianza que tienen a su alrededor como una forma de acompañamiento a su práctica docente. Por ejemplo, Paola y Alicia que enseñan desde la educación no formal y no hay una institución detrás con un departamento psicopedagógico que los pueda orientar, buscan vínculos con los

cuales poder crear nuevos espacios para compartir el conocimiento y reflexionar sobre su práctica docente.

“Ahí lo que hago es siempre ir con mi terapeuta y pedir consejo, qué puedo hacer y ya me dice, puedes hacer esto o mejor espérate, observemos. Afortunadamente sí tengo esos apoyos con mi terapeuta y con otros docentes. De pronto necesitamos ese apoyo, esas guías” (E3).

“De este modo, el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor. En ese momento comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de los otros docentes” (Alliaud y Duschatzky, 1992: 34).

Algo interesante que resulta de estos momentos en los que los docentes buscan apoyo y guía con quien poder hablar sobre su práctica y confrontarse a sí mismos sobre cómo están haciendo las cosas, es que, sin proponérselo, están reflexionando y buscando mejorar su práctica de diferentes maneras.

Como dice Contreras (1997: 86), “la práctica docente puede ser en gran medida un hábito, una construcción personal de habilidades y recursos con los que resolvemos nuestra práctica, pero que en determinados momentos somos capaces de hacer consciente para poder ser perfeccionada”.

Sara, por su parte al ser licenciada en educación especial y ya tener preparación y conocimientos para trabajar con esta población, no refiere necesitar esta parte. Sin embargo, sí menciona otro tipo de trabajo interdisciplinario necesario como la relación con los padres de familia y el diálogo que ella misma hace con las artes y el diseño para poder dar sus clases.

El docente debe hacer un ejercicio consciente para entender la complejidad de los elementos que se entremezclan durante su práctica y en la relación que establece de profesor y alumno. Con el fin de poder abordar las diferentes problemáticas que surjan desde una perspectiva interdisciplinaria. Esto requiere un diálogo no sólo

entre disciplinas sino entre diferentes perspectivas con respecto a cómo debe ser la educación del alumno. “La enseñanza es un juego de -prácticas anidadas- donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte, junto con los individuales” (Contreras, 1997: 32).

En cuanto al vínculo, todos, sin excepción, coinciden en respuestas muy similares a cómo es el día a día del docente y qué es lo que tienen que tomar en cuenta al momento de trabajar con alumnos con alguna discapacidad intelectual como el Síndrome de Down. Hacen énfasis en lo importante que es tener un vínculo con el estudiante.

“Había un alumno que siempre traía hojas de calendario sueltas en sus bolsas del suéter y la maleta. Nunca traía nada más que calendarios de hace como 20 años, deshojados como día por día dentro de la mochila. Entonces un día lo que hicimos fue enseñarle a pegar esos calendarios en un bastidor y empezar a pintar como un collage de pintura. Entonces ahí era como de ‘eso no está en el programa’, pero es una aproximación que nos permitió crear un vínculo personal con él y a partir del vínculo personal logramos que él creciera como artista, no sé si eso tenga como algo de sentido” (E6).

“Si los maestros aceptan a los estudiantes tal como son, les permiten expresar libremente sus sentimientos y actitudes sin condenarlos ni juzgarlos, planean las actividades del aprendizaje con ellos en lugar de para ellos, crean en el aula una atmósfera relativamente libre de tensiones emocionales, se siguen consecuencias que son diferentes de las obtenidas cuando no existen tales condiciones” (Rogers, 1981: 336)

El hecho de permitir que la clase o el aprendizaje esté permeado por cosas que a los alumnos les gustan, que disfrutan y que los implican con la actividad, se convierte en una herramienta muy poderosa que les permite conocer y acercarse al alumno para generar un vínculo de confianza entre profesor y alumno, así como para generar un interés genuino en la materia misma.

“Yo tengo que conocer a la persona al 100%, conocer qué le gusta. Yo le digo a esta niña tú eres la experta en ti. Tú me vas a enseñar cómo lo haces y ya vemos cómo vamos adecuando lo que yo quiero enseñarte, pero a tu ritmo y con tus herramientas” (E2).

En este sentido también mencionan que algo importante es enseñar en lo cotidiano desde la paciencia y la empatía, paso a paso, utilizando ese vínculo que han creado con sus alumnos.

“El tener mucho tacto y mucha paciencia con las familias porque al final, enfrentarse a la discapacidad es un duelo. Siempre va a haber un duelo. Uno de los problemas que se me olvidó mencionarte es la negación porque ellos no dicen qué tiene. Ser docente necesitas mucha paciencia y en este caso a veces mucha más con la familia que con el propio alumno” (E1).

A través de este vínculo ellos pueden conocer los gustos, intereses, historia y necesidades de cada alumno.

“O sea, porque también el tema es que no todos pintan, no todos graban, no todos colorean, no todos recortan, entonces lo que era importante era ver desde dónde y hasta qué lugar llegaban, entonces los que no llegaban ahí es en donde empezaba la problemática de ¿qué tienen ellos que no pueden conectar a con b? Empiezas a indagar y te das cuenta de que por muy flexible o estricto que tengas tu programa todo depende del contexto familiar en el que están, de la estimulación que tengan en casa” (E6).

Esto demuestra que el docente tiene que estar al tanto y contemplar cosas relacionadas con la historia personal y familiar del alumno más allá de lo estrictamente académico. “Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (Rockwell, 1986: 25).

De esta manera, ese vínculo que ayuda al docente a conectar con el alumno, también sirve para que pueda acompañarlo de la mejor manera que pueda.

En este sentido, Alicia que da clases particulares sin una institución que respalde su trabajo, ella se sitúa en el lugar de acompañante y menciona que simplemente está ahí para orientar, apoyar y motivar. Ella identificó que su alumno sólo se interesaba por rellenar de diferentes colores los cuadros de los cuadernos de sus alumnos, por lo que decidió llevar ese interés a obras más complejas y elaboradas en donde podía combinar lo que a él le gustaba hacer con nuevos elementos.

“Es importante que cada quien defienda estas construcciones identitarias, entonces él decide ‘es esto lo que se va a ir al fondo’ y yo soy quien la auxilia” (E4).

Fotografías de la obra de un alumno con Síndrome de Down



Fuente: Fotografías proporcionadas por la profesora Ana López

“Un profesor actualmente en realidad es un facilitador porque pues ha habido un gran avance en el cómo y dónde encontrar la información. Entonces los docentes nos convertimos en mediadores, en guías” (E5).

Todos los profesores coincidieron en concebirse a sí mismos más que como docentes como -guías que acompaña el proceso de aprendizaje-. Por lo que, mucho más allá de imponer, facilitan. Como menciona Rogers (1981:333) “no podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje”.

Conclusiones

Hablar de Representaciones Sociales representó para mí una tarea titánica por lo complejo y subjetivo que es su proceso. Sólo tenía una pregunta de investigación, a simple vista sencilla y corta: *¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes de educación artística para enseñar a personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down?*

La respuesta no fue tan corta ni tan sencilla de encontrar. Conocer cuál es la idea que tienen los docentes de artes sobre cómo se debe enseñar esa materia a alumnos con esta discapacidad, es darte cuenta que no hay una respuesta única. Sino muchas ideas al respecto fragmentadas en diferentes espacios, pero al mismo tiempo, todas conectadas y dependientes unas de otras, como los mandalas.

Tuve que centrarme mucho en cuál era mi objeto de estudio y por qué era importante abordarlo. Para mí estaba claro que quería saber más sobre cómo enseñar artes a personas con discapacidad y que esto era importante porque así podría, posteriormente, crear propuestas sobre cómo mejorar esta enseñanza. Pero primero tenía que entender cómo era la práctica de cada profesor.

Después de investigar antecedentes y platicar con mi tutora sobre la mejor manera de abordarlo, llegamos a la propuesta de la Representaciones Sociales como la más acertada para entender la práctica docente puesto que me interesaba hacerlo desde la perspectiva de los profesores. La práctica docente artística es un proceso complejo, en continua construcción y transformación, a veces es algo extraño e inasible que es necesario hacer comprensible puesto que es un tema relevante y poco explorado.

En esta investigación pude identificar una serie de representaciones que los docentes tiene en torno a la práctica docente y que les han servido para entenderla, ejercerla y nutrirla. Conocer estas representaciones son un aporte valioso no sólo al campo de la práctica docente sino también al de la discapacidad, la educación artística y la misma teoría de las representaciones sociales, porque generan un

entendimiento en profundidad sobre las dinámicas, los vínculos y los procesos que intervienen en estos temas.

Las RS que tienen los docentes de este estudio sobre su práctica fueron construidas a partir de la experiencia y su transitar por diferentes dimensiones de acuerdo con las categorías que mencionamos: la educación artística, la discapacidad intelectual y la implicación. Las ideas, reflexiones y experiencias de estos profesores constituyen una forma de conocimiento práctico que les ha servido en su quehacer como docentes.

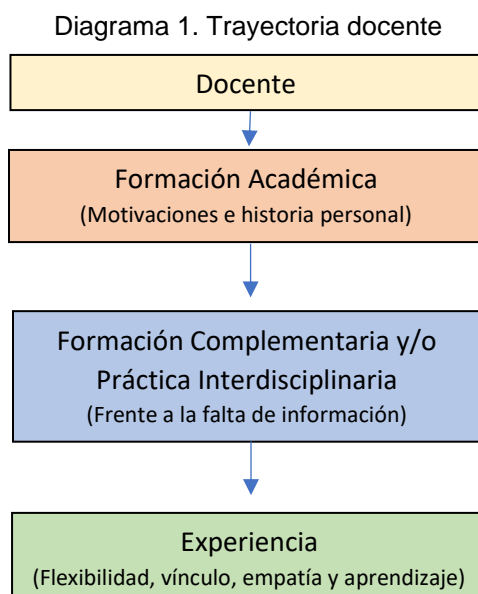
Como se mencionó en el apartado conceptual, un aspecto de las RS es que cumplen funciones que juegan un papel relevante en la construcción de la realidad y de procesos complejos como la docencia. Estas funciones son de saber, identitarias, de orientación y de justificación (Piña y Gutiérrez, 2008). A continuación, se presentan las representaciones que se encontraron en esta investigación para destacar la importancia de seguir realizando estudios donde se puedan explorar con mayor profundidad y resaltar sus aportaciones en diferentes campos.

Por un lado, las RS cumplen con la función de justificación. Esta función más allá de buscar una manera de explicar o legitimar la toma de posición y comportamientos, nos permite visualizar y entender el proceso en su complejidad. Es decir, existen múltiples razones por las que los docentes ejercen su práctica de la manera en la que lo hacen y son razones que tienen que ver con factores institucionales, sociales, económicos, históricos e incluso personales.

Como se ha mostrado a lo largo del trabajo, estos profesores que me permitieron acceder a sus historias personales de vida, enseñan de diversas formas, todos con un estilo propio de enseñanza. Recordemos que cada uno enseña desde una posición distinta, determinada por su propia historia y su personalidad. Alicia enseña desde conocimientos y prácticas más empíricas, con prueba y error. Paola lo hace desde la calidez y la sensibilidad para ver a la persona más allá de la discapacidad. Graciela se plantea desde la jovialidad y la practicidad con actividades y propuestas muy dinámicas. Lorena lo hace desde la igualdad y reciprocidad, siendo más un acompañante de procesos. Antonio enseña de manera colectiva, fomentando la

creación de comunidad dentro del salón. Por último, Sara lo hace desde la empatía y el respeto a los procesos y ritmos de cada persona. Sin embargo, por muy diferentes que sean las experiencias personales de cada uno, podemos identificar una ruta similar que comparten en su trayectoria como docentes.

Por un lado, los profesores cuentan con una Formación Académica en alguna disciplina artística y la decisión de haberse formado en esa área, así como dar clases, surgió a partir de aspectos subjetivos que tienen que ver con su historia personal y motivaciones. Sin embargo, una vez que los docentes comenzaron con su trayectoria profesional se dieron cuenta que había un vacío de conocimiento importante en cuanto a cómo enseñar a personas con discapacidad intelectual. Por lo tanto, algunos recurrieron a buscar una formación complementaria en el área de educación para entender mejor las necesidades educativas de sus alumnos, mientras que otros han buscado el apoyo interdisciplinario de otros docentes, psicólogos, pedagogos, incluso apoyo de la familia. Finalmente, uno de los aspectos más importantes con los que cuentan los maestros para enriquecer su práctica y poder llevarla a cabo de mejor manera es la experiencia cotidiana. A través de la experiencia los profesores se han dado cuenta que es importante establecer un diálogo y un vínculo con sus alumnos, así como crear un ambiente cálido que facilite el aprendizaje.



Fuente. Elaboración propia, basado en el análisis de la información.

Por otro lado, las RS también cumplen con la función de saber que nos permite entender y explicar el objeto de representación. Es decir, las representaciones que los profesores de este estudio han hecho sobre la práctica docente tienen que ver con lo que ellos piensan, creen o se imaginan alrededor de la práctica docente artística a alumnos con DI. Para la gran mayoría de los profesores que participaron en esta investigación, la práctica docente es una construcción activa de aprendizajes, dinámicas y vínculos. Es una práctica en la que deben considerar diferentes elementos propios del contexto escolar, familiar y social que rodea al alumno como cuestiones económicas, pero también emocionales en algunos casos. Esto sirve para entender que el profesor debe considerar múltiples elementos cotidianos con los cuales hacer su clase, como una obra viva todos los días.

Encontré que, para la mayoría de los docentes de este estudio, desde un aspecto institucional, la educación artística es burocrática y con carencias tanto en la formación académica que debe tener el docente, como en los contenidos curriculares de esta materia. En consecuencia, los docentes deben cubrir esos huecos tanto en su formación como en sus planeaciones, y la realidad es que no todos lo quieren hacer. También existe una idea sobre la discapacidad en la que muchas veces se ve a estos alumnos como una carga de trabajo extra. Pero en el caso de los docentes que participaron en este estudio, su labor no es vista desde esa perspectiva. Es decir, sí les implica un trabajo, una necesidad de formarse y de ser empáticos, pero no lo consideran como un esfuerzo extra sino algo inherente de la práctica docente.

Además de algunas carencias en la formación, también deben llenar el hueco de los contenidos curriculares. Esto, a pesar de ser una limitación para ellos, representa una oportunidad debido al carácter flexible que pueden tener los contenidos, lo cual facilita que algunos de ellos sean del interés de los alumnos con DI y, por lo tanto, puedan sentirse más motivados y conectar mejor con el aprendizaje.

Desde este ángulo, esta flexibilidad en los contenidos permite la construcción de espacios diferentes. Una manera libre de enseñar y acompañar a sus alumnos a

descubrir cada uno su propio proceso creativo, a partir de lo que ellos no sólo como docentes sino como artistas también han experimentado sobre el arte y lo que consideran que deben enseñar como docentes de educación artística. Dentro de los aportes que hay en identificar estas representaciones, es importante resaltar la necesidad de tomar en cuenta e involucrar al estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, abrir la posibilidad a crear comunidad dentro de la escuela y fomentar procesos colectivos donde los contenidos curriculares, la didáctica y la práctica en sí misma no recaiga en enseñar para los estudiantes sino con los estudiantes.

En este sentido, las representaciones sociales encontradas en este estudio, cumplen con una función de orientación y constituyen guías potenciales de los comportamientos y las prácticas. Esto es particularmente valioso para los profesores que entrevisté por la falta de conocimiento, de programas y de formación en el tema, así como la necesidad de una orientación al respecto. Existe un vacío de conocimiento muy amplio, en el que las representaciones que los docentes han construido a través de la experiencia sobre lo que debe ser la práctica docente artística cuando se trabaja con alumnos con alguna discapacidad, suponen un apoyo y una guía que en algunos casos es la única con la que cuentan.

En el aspecto de la discapacidad, los docentes están conscientes del deber que tienen con respecto a la enseñanza y, por lo tanto, a considerar cada caso de manera particular, conociendo a la persona e identificando su historia personal y sus necesidades educativas. Son testigos de que en realidad lo que se ha entendido como discapacidad a lo largo de la historia, no es sino una manera distinta de entender y experimentar las cosas, así como de transitar por la vida.

Un aspecto relevante dentro del trabajo que estos profesores han realizado para dar clases a esta población es que plantean la necesidad de llevar a cabo una práctica interdisciplinaria. Es decir, buscan el apoyo de otros profesionales como psicólogos, pedagogos y demás miembros de la comunidad escolar, que los orienten y les proporcionen diversas herramientas que les permitan adecuar las actividades que van a realizar en clase.

Otro aporte importante de esta investigación para la enseñanza de las artes a personas con discapacidad intelectual es que los docentes de este estudio plantean que la práctica docente debe estar orientada desde la empatía, con un enfoque centrado en el alumno que les permita conocer su contexto y sus necesidades a partir del vínculo que generaron con su estudiante. Esto permite a los docentes crear situaciones didácticas muy claras e instrucciones sencillas, así como pasos definidos que permitan fragmentar la información y que los alumnos puedan procesarla de mejor manera y con el tiempo suficiente para facilitar su aprendizaje.

El proceso de entrevistas y análisis fue para mí como investigadora y docente, sumamente enriquecedor puesto que escuchar las experiencias de los profesores y poder contrastarlas con lo que se ha escrito sobre la práctica docente en educación artística representó un reto emocionante durante la maestría que me dejó muchos aprendizajes. En cuanto las limitaciones o dificultades que enfrenté a lo largo de este proceso puedo decir que la más grande fue el no poder, en un inicio, encontrar un referente empírico que me ayudara a responder mi pregunta de investigación

Me acerqué a diferentes instituciones que trabajan con poblaciones con Discapacidad Intelectual o Síndrome de Down y todas me rechazaron; algunas ni siquiera me respondieron. Me dediqué aproximadamente siete meses a establecer contacto con una fundación para personas con Síndrome de Down que se encargan de dar clases de pintura a jóvenes de 18 años en adelante, que en un inicio me había respondido que me podrían ayudar a realizar mi investigación. Tuve que apresurarme a realizar la construcción de mi marco conceptual y el marco metodológico lo antes posible para poder presentárselos, tomando en cuenta las características de esta fundación y que lo aprobaran; les envié el protocolo, hice propuestas, llamadas y al final, me negaron el acceso. De manera personal fue un momento muy estresante por todo el tiempo y esfuerzo invertido. Por lo que, considerando los tiempos establecidos durante la maestría para realizar ciertos objetivos, tuve que encontrar en una semana ese referente empírico que me ayudaría con la investigación. Fue así como surgió este grupo de maestros que hemos llegado a conocer a través de estas páginas y mi investigación dio un giro

que tuvo un resultado muy satisfactorio. Pude dejar atrás la sensación de frustración y hacer una reflexión sobre la manera en la que las instituciones ven a la práctica docente artística. Considero que el rechazo por parte de estas instituciones también habla de cómo es tratada la práctica docente, en este caso de las artes, desde la dimensión institucional. No existe suficiente información al respecto y se le da poco apoyo a realizar investigaciones para conocer y mejorar esta práctica.

Finalmente, considero que hay algunos temas que es importante rescatar ya que pueden ser explorados a profundidad en futuras líneas de investigación. Uno de ellos, es la posibilidad de incluir en el currículum de carreras como Artes Visuales, Diseño o Arquitectura, módulos, seminarios o talleres que ayuden a los estudiantes a tener cierta idea de lo que es una formación pedagógica. Es decir, contar con una formación académica que brinde a los estudiantes y futuros docentes las herramientas didácticas necesarias para poder enseñar su materia en contextos inclusivos, ya que la docencia es una rama por la que muchos de esos estudiantes pueden llegar a optar.

Asimismo, también es importante apoyar los procesos de formación continua que experimenta el docente a través de su práctica y fomentar los espacios de reflexión y apoyo que pueden encontrar a través de un trabajo interdisciplinario con sus colegas, las familias de los alumnos, terapeutas y la escuela misma donde labora. Todos los participantes del estudio, fueron muy amables y estuvieron emocionados de poder participar y colaborar con la oportunidad de hacer comunidad, de compartir su experiencia y su conocimiento con otros. También, las preguntas los llevaron a reflexionar y a pensar no sólo cómo llevan a cabo su práctica sino por qué la hacen de esa forma, qué los motiva y de qué manera se implican con el tema.

El ejercicio de reflexión que hicieron estos docentes, fue muy gratificante para mí como investigadora y como docente porque sus respuestas tan sinceras, hicieron que me viera reflejada en ellos, como creo que le pudo suceder al lector a través de estas páginas. Realizar esta investigación representó mucho esfuerzo también a nivel personal. Pude escuchar el eco de mi propia voz en cada docente cuando hablaban de su historia personal, de las dificultades y las limitaciones que enfrenta

la práctica docente a personas con discapacidad, pero también de lo gratificante que es y de lo importante que es seguir construyendo nuevo conocimiento sobre el tema.

Finalmente, considero que hablar de nuestros sueños frustrados, nuestras metas, ilusiones, motivaciones o nuestra historia personal siempre requiere un grado de valor y de confianza. Por eso, en estas últimas páginas, quiero agradecer a los profesores que me ayudaron en este estudio, tanto los que me han guiado a lo largo de la maestría como los que participaron en esta investigación con su empatía y honestidad en cada respuesta. Porque, a pesar de que llegaron a ser docentes por muy diversas razones, algo que pude encontrar en el discurso de todos es un gusto y amor no sólo por el arte sino por enseñar, y aún más que enseñar, por compartir y acompañar a los demás a descubrir por ellos mismos lo maravilloso que puede ser el arte.

En una de las paredes del museo de la acuarela se lee *"En el gran misterio de la vida, el arte es un rayo de luz. Estudía sin tiempo y sin medida y cuando puedas dar algo de ti mismo a los demás, esa luz surgirá de los manos"*. Gracias a todos aquellos profesores que continúan formándose, que preparan su clase, que evalúan, que dialogan, que escuchan y que están comprometidos con la enseñanza y con que ésta sea cálida y accesible para todos; gracias a todos aquellos que acompañan a los alumnos con esa luz en sus manos.

Bibliografía

- Abad, J. (2021). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano*. En Aguirre, I., Jiménez, L., y Pimentel, L. (coords). Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI. Madrid
- Aguirre, I., Jiménez, L., & Pimentel L.G. (coords) (2021). *Introducción. En Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid. OEI.
- Alliaud, A., & Duschatzky, L. (1992). *Introducción*. En Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Alzamora, S., Barroso, C., Garbarino, A., Cusel, P., Forte, N. D., Pechin, C., & Santos, D. E. (2014). *Representaciones sociales sobre la práctica en educación artística en los profesorados de artes (música y visuales)*. Revista de la escuela de ciencias de la educación, (4).
<https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.100>
- Antequerra, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz, A. Cruz, P. L., García, F. J., Luna, M., Montero F., Orellana, F. M., Rodríguez, F. M., & Ortega, R. (2014). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. 10: DISCAPACIDAD INTELECTUAL (upla.cl)
- Arbesú, Isabel y Meléndez, J. L. (comp.), (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. Newton. CDMX.
- Banchs, M.A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Paper on social representations.
File:///c:/users/fer_j/downloads/aproximaciones_procesuales_y_estructurales_a_l_estu.pdf
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Benítez, F., & Del Corro, R. (2017). *Acompañamiento terapéutico escolar. Aportes teórico clínicos*. Editorial Brujas.
- Buirmaraes, L., Countinho, R. G., & Pimentel, L. (2021). *La formación de profesores de arte: prácticas docentes*. En Aguirre, I., Jiménez, L., y Pimentel, L. (coords). Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid. OEI.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza Beraza, M. A. (2013). *Las prácticas de enseñanza realizadas/ observadas de los «mejores profesores» de la universidad de Vigo*. Educación XX1, 16(2), 265-295.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid. Tecnos.

- Contreras, José, 1997. *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata. Madrid.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010) *Discapacidad Intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*.
- Díaz Barriga, A., F., & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGraw Hill.
- Down España. (2018). *El Síndrome de Down hoy. Dirigido a familias y profesionales*. <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2019/02/S%C3%ADndrome-de-Down-hoy.pdf>
- Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Giráldez, A. (2021). *Fundamentos metodológicos de la educación artística*. En Aguirre, I., Jiménez, L., y Pimentel, L. (coords). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid. OEI.
- González-Rojas, V., & Triana-Fierro, D. (2018). *Actitudes docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. En *educación y educadores*, vol. 21, núm. 2, pp. 200-218.
- López, Yesica, Rodríguez, A. & Córdova, C. (2021). *Representaciones sociales de los docentes en formación acerca de la reflexión sobre la práctica docente*. En <https://conisen.mx/memorias-4to-conisen/memorias/1200-1659-ponencia-doc-.pdf> [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
- Larenas, M. & Moraga, A. (2017). *Síndrome de Down y Pintura Artística: el arte como medio de expresión no-verbal e Integración Social*. [Tesis de Licenciatura por la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, Chile]. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2437/3/Larenas%20-%20Moraga.pdf>
- Lormendez, N., & Cano, A. (2020). *Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México*. *Actualidades investigativas en educación*, vol. 20, núm. 2. Instituto de investigación en educación, universidad de costa rica. <https://www.redalyc.org/journal/447/44765828013/>
- Luque, P. A. (1997). *Educación no formal: un acercamiento a otras instituciones educativas*. En *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*. Primera época (15-16), 1997, p. 313-320. ISSN: 1139-1723. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2713690>
- McFadden, A., Tangen, D., Spooner-Lane, R., & Mergler, A. (2017). *Teaching Children With Down Syndrome in the Early Years of School*. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 89-100. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.4>

- Martínez, A.A. (1998). *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. En [Síndrome de Down = Down síndrome: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje = hezkuntza-premiak eta lengoaiaren garapena - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Morales-caruncho, xana y pedro chacón-gordillo, 2018. *Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla*. En RMIE, vol. 23, núm. 77, pp. 527-546.
- Moscovici, Serge, 1961. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Argentina.
- Rockwell, E. (1986). *Los sujetos y sus saberes, en la escuela lugar de trabajo docente, descripción y debates*. México, cuadernos de educación. DIE. pp. 68-71.
- Rodríguez, G., Gil., J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. R. (1981). *Psicoterapia Centrada en el Cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Buenos Aires. Paidós.
- Secretaria de Educación Pública, 2015. *Unidad de educación especial y educación inclusiva. Planteamiento técnico operativo*.
- Secretaria de Educación Pública, (2020). *Estrategia nacional de educación inclusiva*.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Ediciones Morata.
- Suarez, M. 2020. *Reflexiones educativas, pedagógicas y experienciales sobre la educación y la educación artística*.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Torres, S, Trozzo, E, & Soria, S. (2020). *Educación artística y superación de las vulnerabilidades: el teatro como herramienta en el trabajo con sujetos con discapacidad*. En revista de programa de posgrado en artes de eba/ufmg. Volumen 10, núm. 20. Pp. 102-130.
https://www.researchgate.net/publication/347453796_Educacion_artistica_y_superacion_de_las_vulnerabilidades_El_Teatro_como_herramienta_en_el_trabajo_con_sujetos_con_discapacidad
- Wenceslao, R. (2018). *Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico*. En Aguascalientes: implicaciones para la educación superior. Revista electrónica educare, vol. 22, núm. 2. pp. 343-356. Universidad autónoma de Aguascalientes, México.