



Facultad de Educación

Escuela de Educación Artística

PROPUESTA DESDE LAS ARTES VISUALES PARA  
EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DE LAS  
NIÑAS Y LOS NIÑOS DE PRIMERO BÁSICO A  
TRAVÉS DE UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA

---

**SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO  
DE PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
EN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA**

Fernanda Cid Herrera | Endyel Petit Herмосilla

PROFESORA GUIA: Natalya Fierro Navarro

Profesora de Educación Artística

Grado académico: Magíster en Arte, Cultura y pensamiento Latinoamericanos

Santiago, Chile

2020

*Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.*



Fernanda Cid Herrera | Endyel Petit Herмосilla

PROFESORA GUIA: Natalya Fierro Navarro

Profesora de Educación Artística

Grado académico:

Magíster en Arte, Cultura y pensamiento Latinoamericanos

Calificación:

Firma:

Santiago, Chile

2020

# Agradecimientos

Agradecemos primeramente a nuestra profesora guía, Natalya Fierro Navarro, por su orientación constante y su comprensión frente a nuestras dudas, fortaleciendo nuestras interrogantes y hallazgos con el fin de transmitirnos siempre nuevos conocimientos.

Endyel Pettit Hermosilla y Fernanda Cid Herrera.

Agradezco profundamente a mis padres, Marina Herrera y José Cid, por brindarme apoyo incondicional desde siempre y que siempre creyeron en mí. Agradezco también a mi amigo del alma, Juan Sánchez, por apoyarme y aclararme algunas dudas que me fueron surgiendo en el transcurso de la tesis. Por último, agradezco a Endyel, mi compañera, amiga y también autora de esta tesis.

Fernanda Belén Cid Herrera

Agradezco profundamente esta experiencia. A través de ella, genere nuevas vivencias que, gracias a la comprensión de mi familia y compañera, pude internalizar a través de mis propios tiempos y procesos. Agradezco a mis hijos Ismael y Flor, por estar en constante tránsito afectivo ante las emociones que vivimos cada día, y que a través de su inocencia y libertad de pensamiento me han permitido reconstruir mi entorno día a día. A mis padres quienes me apoyaron durante años de estudio; y a mi novio Benjamín, por darme amor e inspiración en cada momento de presión, valorandome como mujer en el permitirme vivir y expresar mi propia identidad.

Endyel Petit Hermosilla

## Contenido

Agradecimientos .....	4
Resumen .....	7
Abstract.....	7
1. Introducción .....	8
2. Objetivos.....	9
Objetivo General .....	9
Objetivos Específicos.....	9
3. Planteamiento del problema.....	10
4. Investigaciones previas.....	15
5. Capítulo 1: Marco Teórico Creatividad y Desarrollo creativo y cognitivo .....	18
5.1.1 Creatividad.....	18
5.1.2 Pensamiento divergente.....	23
5.2.3 Rizoma.....	25
5.3 Desarrollo cognitivo, emocional y social en la etapa infantil .....	27
5.3.1 Desarrollo psicosocial y afectivo .....	28
6. Capítulo 2: Feminismo y Pedagogía Feminista .....	31
6.1 Feminismo, “Misma historia diferente perspectiva”.....	31
6.2 ¿Por qué nuevas estrategias? .....	34
6.3 Pedagogía feminista en pos de la creatividad .....	36
7. Ejes y su relación con estrategias de aprendizaje Feministas en pos de la creatividad .....	50
8. Ejes complementarios de la Unidad Didáctica.....	51
9. Capítulo 3: Marco metodológico: Investigación Post cualitativa y Feminista.....	53
10. Capítulo 4: Material Didáctico de Artes Visuales con perspectiva feminista, para niñas y niños que cursan Primero Básico.....	60
“Niñez entre juegos y artes”.....	60
10.1 Construir una propuesta didáctica feminista para niños y niñas de primero básico en pos de la creatividad. ....	61
10.2 Descripción de la Unidad .....	62
10.3 Ejes de las Bases curriculares de Primero a Sexto básico.....	64
10.4 Ejes complementarios de la Unidad Didáctica.....	65
11. ACTIVIDADES .....	67
Actividad N°1.....	67
Actividad N°2.....	71

Actividad N°3.....	75
Actividad N°4.....	79
Actividad N°5.....	83
12. Reflexiones y Conclusiones .....	87
13. Bibliografía.....	91

# Resumen

Esta tesis consiste en diseñar una unidad didáctica de artes visuales para primero básico, como una propuesta para desarrollar la creatividad desde una perspectiva feminista, teniendo en cuenta que esta capacidad humana es sumamente importante para formar individuos más autónomos, más conscientes de sus emociones y su sexualidad, por lo tanto, más empáticos y reflexivos.

Consideramos necesario que esta propuesta sea basada desde una perspectiva feminista, debido al contexto actual chileno, el cual está cada vez más conscientes de aspectos que no se han estado tomando en cuenta por un sistema patriarcal.

# Abstract

This thesis consists of designing a didactic unit of visual arts for the first basic, as a proposal to develop creativity from a feminist perspective, taking into account that this human capacity is extremely important to form more autonomous individuals, more aware of their emotions and their sexuality, therefore, more empathetic and reflective.

We consider it necessary that this proposal be based on a feminist perspective, due to the current Chilean context, which is increasingly aware of aspects that have not been taken into account by a patriarchal system.

# 1. Introducción

En la presente investigación proponemos una unidad didáctica, a través de la cual invitamos a potenciar el desarrollo de la creatividad, proponiendo la creación y diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que sirvan de aporte a las clases de la asignatura de Artes Visuales.

Esta producción educativa busca ofrecer a los niños y niñas que cursan el nivel de Primero Básico una gama más amplia de elementos en torno a prácticas educativas, que nos identifican y hacen sentido desde una perspectiva Feminista. Tanto para el equipo de docentes, como para el grupo de estudiantes, la pedagogía feminista reune características que impulsan el desarrollo de las capacidades creativas a través de un lenguaje afectivo, empático y constructivo, que se centra en la educación sexual y en la reflexión; ya que reúne cualidades en torno a lo subjetivo, igualitario y crítico ante los saberes hegemónicos que condicionan el desarrollo social e ideológico culturalmente construido.

Es necesario mencionar en este apartado, que desde la posición que adoptamos como autoras de una investigación post-cualitativa y feminista, hemos decidido usar nuestra voz para expresarnos a través de una redacción en primera persona; a través de nuestra experiencia y reflexiones, hemos podido construir saberes, que al vincularlos con fuentes de información poderosas, han podido fortalecerse y crecer. También hemos utilizado el uso de una composición en tercera persona, ya que de esta forma el lector podrá neutralizar las ideas, acercándonos también a quien comprende e interpreta lo que hemos escrito.

## 2. Objetivos

### Objetivo General

Diseñar desde una perspectiva feminista, una unidad didáctica para la asignatura de artes visuales que potencie el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de primero básico.

### Objetivos Específicos

1. Analizar los documentos del currículum nacional enfocados en los planes y programas de la asignatura de Artes visuales en Educación Básica general y Primero Básico en particular.
2. Establecer dos ejes, que complementen los ejes de la asignatura, basados en los elementos de la pedagogía feminista que sirvan para fundamentar la unidad didáctica
3. Diseñar estrategias y métodos de enseñanza a partir de los elementos de la pedagogía feminista en el nivel educativo Primero Básico para potenciar el desarrollo de la creatividad a través de las artes visuales.

### 3. Planteamiento del problema

“La *pedagogía por objetivos* hunde sus raíces en el movimiento *utilitarista* en educación de comienzos del presente siglo en los Estados Unidos de América [...] Es en este momento cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del currículo escolar. La metáfora industrial presta los valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teórico-prácticos del currículo”

Sacristán Gimeno (1990)

El currículum escolar chileno se rige bajo el modelo de pedagogía por objetivos, impartido durante las primeras décadas del siglo XX. Este modelo está constituido bajo el modelo industrial impulsado por Bobbit; “[...] un reformista que combate a la escuela tradicional, proponiendo su utilitarismo como un medio de actualizar los contenidos y procedimientos pedagógicos [...]” (Sacristán, 1990, p. 5)

Según Sacristán Gimeno (1990), este tipo de pedagogía está centrada en un enfoque tecnocrático y eficientista. Por lo que se caracteriza en la importancia de ser eficiente, de modo que la producción sea protagonista en este modelo.

En base a esto, se puede deducir que el Ministerio de Educación (MINEDUC) asemeja estos principios utilitaristas al diseñar el currículum educativo. Por lo que todo lo que constituye el currículum es basado en esto: objetivos, actividades, habilidades, actitudes, entre otros.

Se es eficaz o no se es, éste es el criterio para evaluar la técnica pedagógica; y toda teoría debe subordinarse al logro de esa eficiencia: conseguir que se satisfagan las necesidades sociales, determinando éstas a base de analizar la sociedad existente, para reproducirla por medio de una concepción instrumentalista de la escuela y del currículo. (Sacristán, 1990, p. 6)

Ahora bien, si este tipo de pedagogía está enfocada en cubrir las necesidades de nuestra sociedad, es necesario preguntarnos qué necesidades son las prioritarias; las necesidades que el sistema de gobierno hace creer que tenemos, o las demandas que tienen relación con necesidades integrales del ser humano; como lo son las emociones y la afectividad, y otros aspectos cualitativos de las personas.

Como esta tesis propone una unidad didáctica, es pertinente hacer una revisión breve sobre los ejes planteados en el Programa de Primero básico de la asignatura de Artes visuales. Este documento, propuesto por el MINEDUC, está constituido por dos ejes llamados “Expresar y crear visualmente” y “Apreciar y responder frente al arte”. El primero, está enfocado en promover la experimentación y exploración lúdica de los diferentes materiales y técnicas artísticas, sirviendo como un medio para expresar sus ideas y emociones a través de los trabajos de arte. El segundo, se centra en potenciar el desarrollo de la expresión de las ideas y opiniones de niñas y niños, a través de sus emociones e impresiones respecto de los trabajos de arte propios y de sus compañeros/as y de obras de arte que irán conociendo y reconociendo gradualmente.

Si bien, los dos ejes tienen la intención de promover tanto la capacidad de manejar los contenidos disciplinares y prácticos de la asignatura, y la apreciación artística, estos apuntan a llevar a cabo conocimientos teóricos, dejando en segundo plano el desarrollo creativo y, por consecuencia, estrategias que potencien la creatividad de modo que puedan fomentar las capacidades afectivas y emocionales. Según Orbeta (2011), reducir las prácticas artísticas a partir de estructuras mentales -considerando que en los contextos escolares se les da más prioridad a las capacidades intelectuales-, podría limitar el área de educación artística (entendiendo que esta se centra en las competencias emocionales y la creatividad).

Ahora bien, es cierto que las capacidades intelectuales son fundamentales para que una persona construya aprendizajes significativos, las habilidades emocionales también lo son. Es más, tanto las competencias humanas intelectuales como afectivas, están intrínsecamente relacionadas. En palabras de Vea Vecchi (2013):

[...] cada disciplina o, más bien, lenguaje está configurado por la racionalidad, la imaginación, la emoción y la estética [...] la racionalidad sin sensibilidad ni empatía, como la empatía sin cognición ni racionalidad, crean un conocimiento humano parcial, incompleto. (p. 59 - 60)

Para que estas dos competencias se desarrollen plena y equilibradamente, surge la necesidad de enfocarse en el proceso de aprendizaje. Primeramente, es necesario revisar cómo el programa, de primero básico, define y entiende esto. En el eje de “Expresar y crear visualmente”, es definido como un proceso creativo, donde lo

importante es concebir ideas, y también estructurar un proceso y concretar un producto, trabajo de arte u objeto de diseño. (MINEDUC, 2013)

Esto nos indica que el proceso es lineal con un carácter evaluativo, centrado en los logros académicos y en la eficiencia de los aprendizajes esperados, restringiendo la cualidad dinámica y cualitativa del proceso de aprendizaje; consiguiendo limitar la creatividad y otros aspectos subjetivos. Citando a Silvia de Riba (2020):

Al ser el arte un sitio de circulación de afectos (Deleuze y Guattari), esta metodología permitía materializar las fuerzas del cambio y romper los límites del conocimiento de la experiencia, enredándose con la materia, los contextos y las ideas (p. 329)

La importancia de destacar la enseñanza a través de los afectos, es que, de esta forma, se puede deconstruir las prácticas educativas hegemónicas. Y en relación a la creatividad, María Esquivias (2004), enuncia que esta no debe ser entendida como un rasgo simple de las personas, sino que se vincula con aspectos de la mente, emociones, procesos de aprendizaje, aspectos característicos de la personalidad, los intereses y motivaciones. Por lo tanto, la creatividad engloba todos los factores humanos que dependen de ella para ser potenciados plenamente y es clave a la hora de solucionar problemas.

Asimismo, se entiende como algo que da espacio para conectar con las emociones; facultad humana necesaria para una formación de niñas y niños más familiarizados con la empatía, reflexión, diálogo y conscientes de sus propias emociones y de las demás personas de su entorno. En palabras de Élia López (2005), explica que

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social. Vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, con nuestro entorno, con nuestros iguales, con nuestra escuela, con nuestros educadores, etc. Por lo que la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones. (p. 153)

Es complejo llevar a cabo la creatividad sin libertad de expresión y, por consecuencia, sin el espacio necesario para expresar la afectividad, entendida como una “[...] respuesta emocional y sentimental de una persona a otra persona, a un estímulo o a una situación” (González, 2002, p. 5), y el desarrollo del

autoconocimiento de la etapa infantil y, por consecuencia, la comprensión de la sexualidad.

Es por esto que proponemos desarrollar la creatividad desde una perspectiva pedagógica feminista. La pedagogía feminista es emancipadora de la opresión que la sociedad patriarcal ha impuesto en nuestras vidas, de modo que los estereotipos y roles de género han prohibido la libertad y autonomía tanto de las mujeres como hombres y, por consiguiente, de las niñas y niños (Korol, 2007). Sin embargo, no podemos negar que las niñas, mujeres y personas no binarias, lamentablemente han sido perjudicadas aún más que las personas de sexo masculino, siendo esto un aspecto notorio de los estereotipos propios sobre las desigualdades de género. Como menciona Soledad Martínez y Bruno Bivort (2013):

Inclusive se construyen expectativas y prácticas educativas diferenciales respecto de las niñas y los niños, según estas creencias estereotípicas (p. 553)

Es tan notoria la ausencia de prácticas emancipadoras que eduquen desde los afectos y sexualidad, que sigue existiendo la falta de posibilidades que atiendan al conocimiento surgido de la experiencia de los flujos afectivos, situados, subjetivos y cercanos a la realidad de las niñas y niños en la escuela.

En el sistema educacional chileno, existe un vacío en cuanto a la educación sexual, que es pertinente llevar a cabo en los niveles desde la enseñanza parvularia a cuarto básico principalmente. A la fecha no ha habido cambios respecto a esto. En el presente año, se rechazó, por parte del gobierno, la reforma de educación sexual, propuesta por la diputada Camila Rojas, presidenta de la Comisión de Educación.

Este proyecto consideraba importante implementar en estos niveles la educación de la afectividad, sexualidad responsable y género, autocuidado, autoconocimiento y prevención del abuso sexual infantil. El proyecto era una solución frente a este vacío, pero fue rechazado con la justificación de que esta educación debería comenzar en quinto básico<sup>1</sup> [1] En palabras de Verónica Luisi (2013):

---

<sup>1</sup> La tercera. (15 de octubre, 2020). *Cámara de Diputados rechaza proyecto de educación sexual integral tras no alcanzar el quórum*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de:

Respecto a la educación sexual en Chile, hace un siglo atrás era considerada una tarea exclusiva de la familia, siendo ésta la encargada de informar a los niños y niñas de que eran seres sexuados y de todo lo relevante a la reproducción humana. Muchas veces la comunicación respecto a este tema se hacía de forma inadecuada, ya que los padres no se encontraban preparados para conversar sobre algo que era considerado pudoroso. Hablaban del tema indirectamente y dejaban que los niños y niñas se enteraran por otros, ya fuese con sus pares y/o escuchando a otros hablar del tema, o simplemente se les dejaba a la deriva suponiendo que con los años lo descubrirían, desligándose así por completo del asunto, y originando como consecuencia de ello una ignorancia y/o tergiversación respecto de la realidad de la sexualidad humana. (p. 432)

Por ello, es pertinente trabajar esta temática en relación a la construcción de nuevos saberes que sirvan para posicionarnos en la sociedad actual posmoderna y patriarcal de forma emancipadora para responder a las demandas educativas de nuestra sociedad. Por lo que surge nuestra pregunta de investigación en torno a una propuesta, ¿cómo podemos desarrollar las habilidades creativas de las niñas y niños a través de la educación afectiva?

Frente a estas necesidades detectadas, la opción de diseñar una unidad didáctica, desde una pedagogía feminista puede responder a estas urgencias que se presentan en el currículum escolar chileno y, en este caso, en la asignatura de artes visuales. Si bien, estrategias y actividades para sólo una unidad de primero básico no es suficiente para abarcar todo este nivel, podría ser un primer acercamiento para dar espacio y llevar a cabo la creatividad.

---

<https://www.latercera.com/nacional/noticia/camara-de-diputados-rechaza-por-falta-de-quorum-proyecto-de-educacion-sexual-integral/CGJEZSTO7VGEXLXZ7GPM2AUISQ/>

## 4. Investigaciones previas

Primera fuente: *Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres.* (2014)

El estudio proporcionado por esta investigadora, reside en la construcción de identidades desde el punto de vista de género de los niños y niñas a través de la educación artística. En esta investigación se utilizó el método de investigación-acción y método comparativo a través de los autores Glasser y Strauss, quienes permitieron que este texto pudiera contemplar aspectos formales y no formales sobre el ámbito educativo. Según María López (2005), comienza

[...] utilizando una metodología basada en la pedagogía crítica que tomaba al objeto cultural como eje de acción educativa y aunaba conocimiento histórico, conexión con la cultura visual, análisis contextual, deconstrucción hegemónica y proceso creador como motor de acción y desarrollo personal y comunitario. p 31.

El desarrollo de la investigación reveló información valiosa sobre el uso de las biografías situadas, a través de un proyecto educativo que permitió encontrar la importancia de la experiencia y el conocimiento encarnado, es decir, producido por estas.

Para esto se utilizó de fuente primaria la “Resignificación de la biografía: Writing a women’s life”, en donde se utiliza la historia de vida para visibilizar los aspectos en cuestión que busca dilucidar la problemática. En esta obra se demuestra que las estructuras genéricas de la literatura, y entre estas los modos lingüísticos que se autorrepresentan la autobiografía, se sirven de la ideología del género, reescribiéndola. Toma atención en que la escritura masculina se posiciona desde un papel de privilegiado en las estructuras de poder, haciendo así que la escritura femenina sobre sí misma asume una posición al margen del canon, devaluada. (López, 2005).

A través de este proyecto educativo se construyó

[...] una experiencia, social y personal, sometiéndose a la mirada de los otros, los iguales, que quieren saber de su experiencia y reflexión y dando la oportunidad de "jar

la atención en aspectos inusuales o inadvertidos para cerrar, de algún modo su propia experiencia estética, ahora compartida. (López, 2005, p. 45)

Segunda fuente: *Investigando con otros: la investigación en educación artística como praxis de la diferencia*. (2013)

Este estudio se desarrolla a través de las relaciones existentes entre los coactores involucrados en la educación artística desde una praxis de la diferencia, planteada por François Collin, rescatando la perspectiva feminista. La autora expone en esta investigación aspectos de su propia experiencia en un taller de arte, que sirve como lugar de estudio a través de un proyecto audiovisual que se desarrolla en un colectivo de niños y niñas entre los 8 y 14 años, a través de la práctica del Stopmotion. En palabras de Marta Madrid (2013),

Mientras que una educación artística que comprenda el arte como saber se encargaría de la transmisión de las destrezas técnicas en las disciplinas tradicionalmente consideradas como artísticas y sus evoluciones contemporáneas (dibujo, pintura, escultura), una educación artística expresionista antepondría el crecimiento personal y la autoexpresión a la adquisición de virtuosismo técnico. (p. 262)

La autora acuña la idea de que la educación artística contempla el arte como experiencia, y propone relacionar las experiencias estéticas comunes con el ejercicio artístico, ya que no se sustenta la idea de que se debe nacer con un don especial o de genio para la práctica artística. También denota la importancia del arte como lenguaje que permite interpretar el mundo y los elementos artísticos que lo engloban.

Así también esta autora señala, que las diferencias sexuales generan dominación del sexo femenino, excluyéndolas del espacio público y destituyéndolas de su poder de acción y participación social, por lo que se invita a solidarizar con otros seres humanos que componen las "minorías". (Madrid, 2013). Por lo que en su experiencia personal, se da desarrollado como investigadora que trabaja en talleres de arte en la asociación ADERES en Granada, situado para jóvenes con características diversas, que pueden presentar diferencias en la relación social por motivos psicológicos, físicos, sociales; elaborando un trabajo cooperativo y colectivo que le permite generar una práctica artística enfocada en la entrega de capacidades plásticas y narrativas, a través de la narración (arte como lenguaje), la creación de historias de manera individual y

colectiva, con el fin de desarrollar habilidades que les aporten en la resolución de problemas y búsqueda de soluciones (creatividad).

3ra fuente: *La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente.* (2002)

La autora en esta investigación propone hacer una mudanza sobre el uso de paradigmas que ya no son vigentes, ya que, a través de un proceso de revisar la identidad y naturaleza del área de educación artística, se puede sostener que hemos oído y utilizado ciertos conocimientos que nos invitan a avanzar. Esta revisión debe ser completa y sujeta a nuevos presupuestos que integren los cambios sociales, renovándose en nuevos presupuestos, discursos modernos y el descubrimiento de prácticas que permitan generar programas auténticos. (López, 2002).

En palabras de Marián López (2002), se invita a tomar la atención selectiva, que es

[...] parte de teorías implícitas sobre los sexos, a la que debemos prestar especial atención como profesoras y profesores de educación artística. No nos creamos que estos prejuicios han dejado de convivir en nuestra área, muy al contrario. (p. 146)

Esta investigación involucra un método feminista, que trabaja efusivamente en la deconstrucción de la forma representacional preponderante y sustentada en parámetros estéticos e ideológicos sobre la creación artística, sugiriendo que las feministas han realizado sus propios métodos para hacer investigación. En este texto hace alusión de la visión del artista como genio creador, o portador de la capacidad creativa de forma segregadora, indicando que esto es un fundamento mal posicionado. Y también invita a analizar los significados al servicio de significantes visuales de la imagen femenina y masculina que nos han atado a una red ideológica que tiene que ver con la construcción de género y de nuestra propia mirada.

## 5. Capítulo 1: Marco Teórico Creatividad y Desarrollo creativo y cognitivo

### 5.1.1 Creatividad

La creatividad está presente en todos los ámbitos de nuestra vida; cuestiones propias de cada persona (intrapersonal), y cuestiones que se originan cuando nos involucramos con los/las demás (interpersonal). Es un proceso intrínseco y extrínseco que se conecta con pensamientos superiores o complejos, para potenciar las facetas del ser humano. Por lo tanto, esta impulsa generar ideas y estimular la reflexión. Si bien es algo que se relaciona de inmediato con prácticas artísticas y manuales, está también relacionada con labores estratégicas y lógicas, haciéndola siempre presente en nuestra vida cotidiana. Es así cómo nos ayuda a realizar operaciones de tipo emocional y racional, psicomotriz e intuitivo.

La creatividad es la habilidad para enfrentar y responder a todo tipo de situaciones que nos plantean problemas, y que siempre tratamos de enfrentar con la intención de aliviar aquello que nos perturba. Al analizar estas situaciones desde diferentes ángulos, podemos encontrar más de un aspecto en cuestión, detectando diferentes resultados.

Esta habilidad de observar y llegar a un resultado creativo, es algo fundamental para sobrellevar todo tipo de vivencias que iremos teniendo y poder sobrevivir en la vida, lo que conlleva a dirigir y construir nuestras experiencias. Siendo la creatividad una capacidad ardua de desarrollar, implica un proceso constante. A medida que vayamos adquiriendo experiencias personales y habilidades durante nuestra vida, podremos internalizarla, expresarla y, por consiguiente, llevarla a cabo.

Hay más de cuatrocientas definiciones propuestas por diferentes autores/as sobre este concepto, pero nunca se ha investigado a fondo. El psicólogo estadounidense del siglo XX, Joy Paul Guilford, es el mayor referente a la hora de estudiar este concepto, y es quien se convirtió en el pionero de esta cuestión, ya que propuso el término de creatividad y definió el pensamiento divergente como algo independiente

del tipo convergente; “desde ese momento, la creatividad se ha considerado como un elemento esencial en cualquier estudio formal referido al intelecto humano.” (Esquivias, 2004, p. 8) Ya que este tipo de pensamiento es sumamente necesario para fomentar la creatividad, más adelante se profundizará y explicará mejor.

Respecto a la inteligencia, Guilford plantea que ésta y la creatividad no son lo mismo, señalando que ambas son habilidades homólogas pero diferentes:

La idea de que la creatividad está ligada a la inteligencia tiene muchos adeptos entre los psicólogos. Se esperan actos creativos en los que tienen un CI elevado, y no se espera en aquellos cuyo CI es bajo. (...) Tal confusión, a menudo, es juzgada lamentable, pero la tradición parece haber prevalecido. (Guilford, 1980; como se citó en Álvarez, 2010)

Autores como May, Mac Kinnon, Torrance, Wallach y Kogan también hicieron una diferenciación entre ser creativo/a e inteligente. Aclaran que esto puede variar en cada persona. Después de que analizaran los resultados de un estudio de niñas y niños de una escuela de Estados Unidos, plantearon que algunos estudiantes podían tener una alta creatividad e inteligencia, otros/as tener una baja creatividad e inteligencia, y otros/as tener una alta creatividad, pero una baja inteligencia o al inverso; tener baja creatividad, pero una alta inteligencia. (María Esquivias, 2004).

Basándonos en estos planteamientos, la creatividad, entonces, es una habilidad que no depende de la inteligencia debido a que esta puede variar en cada ser humano, dejando en claro que la creatividad puede poseerla una persona considerada inteligente o no.

Como menciona Esquivias (2004), según Guilford, la creatividad -en su mínimo significado- se refiere a las aptitudes que tienen las personas creadoras; estas son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la redefinición, la penetración y la elaboración.

Elisa Álvarez (2010) menciona las definiciones de estas seis facultades de la siguiente forma:

- Fluidez: capacidad para dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas.
- Flexibilidad: capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos de un problema.

- Originalidad: se refiere a la novedad desde un punto de vista estadístico.
- Redefinición: capacidad para encontrar funciones y aplicaciones diferentes de las habituales, agilizar la mente, liberarnos de prejuicios.
- Penetración: capacidad de profundizar más, de ir más allá, y ver en el problema lo que otros no ven.
- Elaboración: capacidad de adornar, incluir detalles.

Como podemos notar, estas seis características, tienen en común el carácter dinámico en el proceso de la creatividad. Por lo que podemos definirla también como un “[...] proceso mental supremo [...] que da la capacidad de sensibilizarse frente a la solución de problemas” (Esquivias, 2004, p. 8) en el día a día, formando parte de la cotidianidad.

La creatividad es posicionada como una capacidad compleja y que se amplía en relación a los procesos cognitivos del ser humano, con su afectividad y emociones, sus motivaciones, identidad y entorno cultural, acompañando de manera extensa el desarrollo individual y colectivo de cada persona.

Siguiendo con las definiciones sobre la creatividad aportadas por Elisa Alvarez (2010), podemos decir que es importante comprenderla desde diferentes posiciones y formas de ver. Una de estas coincide con uno de los mayores impulsores frente a la idea de hacer un cambio en este concepto, quien describe que esta es aquella que cambia algún aspecto importante de la cultura. Csikszentmihalyi establece que la creatividad no ocurre en el intelecto de las personas, sino que se produce en la interacción entre los pensamientos y el contexto sociocultural de quien los vincula. Y desde este aspecto, él claramente sitúa la creatividad como un nutriente personal, ya que sin este, no podríamos sobrevivir como especie.

Entre los rasgos que definen a una persona creativa, son fundamentales dos tendencias opuestas de alguna manera: una gran curiosidad y apertura por un lado, y una perseverancia casi obsesiva por el otro. Ambas tienen que estar presentes para que una persona tenga ideas nuevas y después las consiga imponer. (Csikszentmihalyi, 1998, p 189).

Blázquez (2009), menciona que la creatividad “es decirle adiós a lo seguro-conocido [...]” (p. 3), por lo tanto, significa asumir riesgos. Esto invita al descubrimiento y a generar nuevas conexiones cognitivas; nuevas y novedosas ideas. Pero es imposible

que esto se genere si no existe la motivación necesaria para llevarlo a cabo; “múltiples investigadores insisten también en la importancia de la motivación, el ambiente y la personalidad del sujeto para que la creatividad se desarrolle de forma óptima” (Artola, 2010; como se citó en Garrido, 2018, p. 11). Si bien, compartimos lo planteado por el autor, creemos que la personalidad del sujeto no es un limitante para el desarrollo de la creatividad, pero si depende de la motivación que éste tenga.

Respecto a la motivación, Elisa Álvarez (2010) define dos tipos de motivación: la intrínseca; la que depende totalmente del individuo en cuestión, el cual es interno, propio; esta se alimenta de los desafíos que la misma persona detecta. Y la extrínseca, que, a diferencia de la primera, se relaciona con factores que provienen del exterior, como los estímulos.

Para que la motivación se potencie, tiene que haber un ambiente que se adapte a las necesidades de los individuos en cuestión;

[...] Implica crear una atmósfera de interés en las aportaciones realizadas, escucharles, entenderles, incluir sus ideas en el contexto de aprendizaje y hacer visible su valor dentro del grupo. Significa disponer de un enfoque adecuado sobre la comunicación [...] (Susanne Müller-Using, 2012, p. 69)

Entonces, para que un ambiente y motivación influyan positivamente en la persona, en este caso los y las estudiantes, es necesario considerar sus ideas personales y mantener un diálogo y reflexión que sea retroalimentado por el/la docente y también por sus pares y viceversa;

Reforzar la creatividad en clase requiere una actitud de reconocimiento mutuo e interés por los demás, así como de un profesor de mente abierta que tome nota y recoja las contribuciones individuales de los estudiantes. Este entorno alienta a los estudiantes, dándoles la sensación de estar invitados a expresar con palabras sus sentimientos, pensamientos y puntos de vista espontáneos y a hacer valiosas contribuciones al aprendizaje, algo de lo que todos se benefician. (Susanne Müller-Using, 2012, p. 70)

Acogimos a Arthur Koestler como otro autor que nos acerca a las comprensiones que han ido resonando sobre la creatividad, y es Ricardo Pérez (1998) quién relata en su texto *Prontuario de la Creatividad*, que éste acuñó el término bisociación para poder describir que existen rutinas del pensamiento disciplinado y lógico que se dan en un plano, y otras que tienen que ver con modalidades creadoras que circulan en

planos múltiples y simultáneos, por lo que la originalidad creativa conlleva a un desaprendizaje y un reaprendizaje. ¿Cómo ocurriría esto?, pues ocurre mediante dos etapas que se relacionan entre sí, la disociación, a través de separarse de las formas rutinarias de pensar, y la asociación, que surge al realizar relaciones entre hechos que normalmente están distantes.

Basándonos en lo que postula Koestler, y considerando lo que Blásquez se refiere respecto de asumir riesgos, en los primeros niveles de aprendizaje, y en nuestro caso, en el nivel de primero básico, coincidimos en que para poder potenciar la creatividad, se deben fomentar actividades de exploración y de descubrimiento. La importancia de generar momentos dentro de la sala de clases que se alejen de las actividades rutinarias, nos puede llevar a generar relaciones entre las experiencias personales y las que se generen en estas nuevas dinámicas, permitiendo que dentro de este deshacer y rehacer, existan rupturas de las estructuras mentales ya estáticas que, al encontrarse con otras, puedan formar nuevas conexiones y síntesis de comprensiones, reorganizando y reestructurando estos elementos ya existentes.

Para Koestler, lo cierto es que las búsquedas creativas enfrentan a las personas necesariamente con incertidumbres, riesgos y frecuentes equivocaciones. Para las incertidumbres y riesgos sólo existe el remedio de tolerarlos, y para las equivocaciones y errores lo razonable es convertirlos en experiencia. No se trata de una tolerancia resignada, sino de una tolerancia lúcida que acepta ciertas condiciones para salir de la repetición y la rutina. (Perez, 1998, p. 84)

Esta concepción nos invita a considerar que el desarrollo consciente de las facultades creativas puede marcar profundamente la forma de hacer enseñanza, a través de procesos que generen habilidades de reflexión, diálogo, autoexpresión, trabajo en equipo, ideas personales que se relacionen con otras ideas colectivas, permitiendo así que el proceso de aprendizaje fluya entre el/la profesor/a y los/las niños/as. Como se mencionaba anteriormente, es la motivación y, por consiguiente, la curiosidad, la que se alimenta de las emociones, por lo tanto, no podemos olvidar que estos factores son claves para poder adquirir un aprendizaje significativo, puesto que no es posible lograr este tipo de aprendizaje sin vincularlo con estas:

[...] muchos de los bloqueos de la creatividad no son de carácter racional, a nivel del pensamiento, sino que tienen que ver con ingredientes emocionales, afectivos, con una serie de límites, estrategias de fracaso que nos impiden aprovechar toda esa potencialidad inmensa

que tenemos los seres humanos. Muchos de los bloqueos se originan en la autoestima fragmentada, confusa. (Pérez, 2015, p. 139)

### 5.1.2 Pensamiento divergente

El pensamiento divergente (también conocido como lateral o creativo) es la principal herramienta para desarrollar y generar la creatividad. Este tipo de pensamiento es multidimensional. Esto quiere decir, como bien dice la palabra, que se compone de múltiples dimensiones; “Guilford (1983), lo caracteriza por la búsqueda de múltiples respuestas y alternativas para resolver un problema, y establece que se despliega en múltiples direcciones para buscar distintas perspectivas a partir del uso de diferentes enfoques y conocimientos.” (Castillo, 2016, p. 17). Es así cómo el descubrimiento toma un rol importante en el proceso del desarrollo de habilidades creativas; “la creatividad es un proceso intuitivo de descubrimiento” (Valqui, 2009, p. 3)

Imaginemos que observamos un cubo pero solamente desde una perspectiva, pues entonces sólo podremos ver una cara del objeto. Pero si lo giramos y observamos de nuevo, veremos que tiene más partes de su cuerpo, descubriendo así que es un objeto voluminoso. De esta forma podremos conocerlo del todo; sus cualidades y límites, y sabremos manipular mejor este objeto. Conociendo estas características, detectaremos todas las posibilidades para saber qué es lo que se puede hacer con él y qué no;

En otras palabras, este tipo de pensamiento da la capacidad de procesar un mismo problema desde diferentes perspectivas, teniendo así una visión mucho más amplia respecto a aquello que necesita resolver; “el pensamiento divergente percibe distintas opciones, ya que enfoca el problema desde nuevos ángulos, lo que puede dar lugar a cierta variedad de recorridos y múltiples soluciones” (Elisa Álvarez, 2010, p. 13). Por lo tanto, de esta forma cada persona aprenderá a tomar el control sobre determinado problema.

Si bien, este tipo de pensamiento se puede fomentar a través de actividades que estimulan la mente (como, por ejemplo, jugar al ajedrez), también se puede aplicar y potenciar en la vida cotidiana mediante la solución de problemas; “resolver de muchas maneras diferentes los problemas facilita estimular el pensamiento divergente, lateral o productivo frente al convergente, vertical o reproductivo.” (Elisa Álvarez, 2010, p.

15) Además, es en la vida cotidiana donde las personas están constantemente enfocadas en buscar lo más conveniente para su vida y quienes desarrollen más el pensamiento divergente, sabrán cómo conseguir lo que necesitan de la mejor forma posible; “[...] puesto que continuamente estamos expuestos a gran cantidad de problemas cuya solución puede no ser única. (Castillo, 2016, p. 17)

Ahora que ya hemos definido el pensamiento divergente, es necesario explicar cuál es el pensamiento de tipo convergente para poder dejar en claro las diferencias de estos dos tipos de pensamiento.

A diferencia del pensamiento divergente, el pensamiento convergente no es multidimensional, sino unidimensional y, por tanto, lineal. Es decir, frente a un problema, el sujeto llega a un resultado solamente desde un ángulo; “suele optar por una sola solución para cada problema, de manera que toda la información ha de ordenarse y colocarse de forma correcta para conseguir inferir la solución [...]” (Álvarez, 2010, p. 13). Es el pensamiento de tipo convencional, el que todas las personas utilizamos para solucionar un problema y encontrar un resultado; “el pensamiento convergente es el que evoca ideas y trata de encadenarlas para llegar a un punto ya existente y definido [...]” (Lucía Velasco, 2015, p. 19)

Utilizando el pensamiento convergente, es complejo solucionar problemas, ya que el individuo tan solo sabe resolverlos de una sola forma, acortando así la posibilidad de traspasar los límites de los procesos cognitivos preestablecidos y la oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes; “[...] es un proceso que tiene un principio y un fin claramente determinados, y descarta aquello que no tiene que ver con la parte principal y que sigue patrones lógicos y racionales.” (Castillo, 2016, p. 14)

Si bien, entendemos que el pensamiento divergente difiere del pensamiento convergente, es más pertinente considerar que estos dos se complementan;

Diversos autores entienden que convergencia y divergencia no son dos dimensiones separadas, sino que ambas serían los dos polos de un mismo continuo (Eysenck, 2003). Con esta visión, las diferencias entre ambos tipos de pensamiento es una cuestión de grado, no de categoría. [...] Evidentemente, la creatividad no se entiende sin imaginación, sin el pensamiento divergente, pero también requiere del cierre o convergencia para convertirse en algo que sea adecuado para cubrir alguna necesidad (física o emocional) y pueda ser catalogado como útil y valioso por los demás. (María Aguilera, 2017, p. 6)

Es por esto que se aclara que el pensamiento divergente no es llevado a cabo sólo cuando no se elabora el convergente, sino todo lo contrario; pueden vincularse y complementarse. Ahora bien, sí es sumamente cierto que sólo el pensamiento divergente es el que genera las capacidades creativas y la creatividad en sí.

### 5.2.3 Rizoma

Siguiendo con este concepto queremos hacer referencia al sentido de multiplicidad, el cual nos acerca a una especie de ensamblajes que nos conectan a través de la relación de múltiples puntos y saberes acercándonos a figuras mucho más diversas y heterogéneas. María Acaso (2011), menciona que

El rizoma es un tallo subterráneo (bulbo o tubérculo) cuyo crecimiento no obedece a una lógica jerárquica con una raíz principal y unas raicillas secundarias, es un tallo que crece de forma no jerárquica, no lineal, descentrada. Este tipo de crecimiento lo emplean los filósofos franceses Deleuze y Guattari en su obra *Rizoma* (1977) (p. 36)

Y es a través de esta línea de pensamiento que podemos describir las características de lo rizomático, y también su vínculo con el pensamiento divergente/creativo. Como menciona Montero (2015), esta es una composición de múltiples saberes y sujetos, que a través de espacios heterogéneos y de diferentes naturalezas, generan formas de hacer saberes en red.

Esta red, desde la enseñanza, la podemos comprender como una estructura que permite que no exista un único modo o forma de relacionar los conocimientos, sino que existen diversos actores, grupos o nodos que componen el ensamblaje. Lo útil en este sentido, es que así se pueden realizar diferentes configuraciones, modos de hacer y estructuras abiertas al cambio; útiles tanto para las estrategias que utilizamos los y las profesoras, como para los aprendizajes que pueden configurar los y las estudiantes, de forma individual y también colectiva.

Cuando te planteas la educación como una práctica rizomática, tu no eres el centro de la clase (o raíz principal) y los estudiantes las raicillas secundarias que se desarrollan en torno a ti. Tu eres una parte más de una situación en donde se genera conocimiento en perpetuo conocimiento, en movimiento, donde hay una línea trazada delante de ti (tus profesores, los libros que has leído, tu familia, las películas que has visto, la información que has rechazado) y parte de otra línea aún por tirar, ya que los estudiantes, si hacen rizoma contigo, generarán nuevas estructuras de conocimiento que a la vez influirán en otras personas (especialmente si tus alumnos van a ser profesores), de manera que se generará una estructura infinita de líneas-

conocimientos encadenados de manera orgánica, con diferentes ritmos, tamaños y pulsaciones que no tienen ni principio ni final. (Acaso, 2012, p. 37)

Para comprender este sistema que describimos como rizoma, hay que referirnos a que cada mapa o estructura es moldeable, alterable y abierto a constantes cambios, en donde lo importante, dentro de un proyecto o espacio educativo, es que sea modificable y se adapte a lo nuevo de forma consciente, de forma que haya una actualización constante. Algunas características de esto es la conexión, en donde el conocimiento se genera en cadena; en cada parte se conecta y no es lineal, el conocimiento es heterogéneo y diverso; “una de las características más importantes del rizoma, quizá sea la de tener siempre múltiples entrelazadas” (Deleuze, 1977, p. 16.). Las redes también son diversas y no verticales, en donde no existen grados de jerarquía o nivel, pero si existe una ruptura necesaria para construir nuevos modos de hacer y crear. Una estructura rizomática puede ser cortada, o romperse interrumpiendo cualquier parte, pero siempre recomienza según la línea que lleve, y según otras.

De esta forma queremos mencionar muy brevemente, y como asunto pendiente a futuras investigaciones que se realicen por nosotras u otros/as investigadores/as en relación a la evaluación educativa.

Utilizando los fundamentos de Deleuze (1977), la unidad numérica ha dejado de funcionar como un concepto universal que mide los elementos según su posición en una dimensión cualquiera. No hay unidades de medida, sino únicamente multiplicidades o variedades de medida. Por lo que creemos que este hacer debe ser reflexivo y no puede ser un calco que replique elementos iguales y de la misma forma, sino que debe hacer un mapa que genere e invite a crear nuevas conexiones que hagan mutar y crecer una estructura de observación ante los aprendizajes ocurridos en los espacios educativos.

Romper el rizoma no significa que el conocimiento se acabe, muy al contrario, significa un significado nuevo, significa que la rotura abre una nueva oportunidad, otra conexión distinta, una alteración bienvenida. (Acaso, 2011, p 40)

### 5.3 Desarrollo cognitivo, emocional y social en la etapa infantil

En el nivel de primero básico, la edad de los niños y niñas es de seis a siete años. Por lo cual, corresponde a la etapa preoperacional propuesta por el psicólogo constructivista, Jean Piaget. En esta etapa, el niño o niña aprende y se expresa mediante el lenguaje simbólico e intuitivo, y regido por el pensamiento egocéntrico. Es en este estadio cognitivo en donde detectamos las características claves que debemos considerar, para construir actividades que potencien la creatividad, desde el conocimiento del desarrollo infantil y, por lo tanto, situar la unidad didáctica propuesta.

En esta etapa nos encontramos con infantes que ya son capaces de expresarse mediante el lenguaje y, por ello, pueden hacer representaciones verbales y mentales.

Quando se produce la aparición del lenguaje el niño se ve enfrentado, no ya como antes únicamente con el universo físico, sino también con dos mundos nuevos y, por otra parte, estrechamente solidarios: el mundo social y el de las representaciones interiores (Piaget, 1991, p. 29).

Al referirnos a representaciones interiores, queremos darle importancia al valor de lo simbólico, ya que este es un paso indispensable de esta etapa, además de otras manifestaciones. Las niñas y niños, además de utilizar las palabras para comunicarse, cuentan objetos y otras situaciones; se expresan y aprenden mediante juegos y relatos, y también expresan sus ideas y formas de ver el mundo a través de sus dibujos. Por lo que las posibilidades de realizar actividades junto a ellos y ellas, son infinitas.

Piaget identificó al menos cinco manifestaciones distintas, comentan Trianes y Gallardo (2000) que serían: la imitación diferida, el juego, las nuevas imágenes mentales, los dibujos y el lenguaje. Todos ellos constituyen elementos necesarios para el desarrollo de competencias subsiguientes. (Terán, 2014, p. 33)

En esta etapa se desarrolla el pensamiento representacional. Es aquí donde el niño o niña realiza el juego simbólico; “muchos expertos piensan que este tipo de juego favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognoscitivas y sociales. Favorece además la creatividad y la imaginación.” (Tomás & Almenara, 2008, p. 9) Es por esto que es fundamental que el juego sea un método primordial para el desarrollo del aprendizaje.

Mediante el juego, el/la niño/a está practicando para situaciones futuras; es una forma de descubrir y comprender el mundo en el que se desenvuelve. Puede tomar situaciones reales ya vividas y crear otras nuevas. El juego le permite familiarizarse con problemas y objetos de la vida diaria; es de esta forma que desarrolla tanto el lenguaje como las habilidades cognitivas y sociales (Terán, 2014)

El juego en esta etapa tiene una característica muy especial y propia, en donde interviene el pensamiento. Como menciona Piaget (1991), se trata del juego simbólico o juego de imaginación e imitación. Y lo podemos observar cuando juegan **con** animales y construyen relatos, o cuando juegan con personajes y muñecos/as que disfrutan de una cena o comparten una actividad. Estos juegos simbólicos involucran al pensamiento egocéntrico, el cual tiene como finalidad (desde la lactancia), la satisfacción personal; desde situar en esta actividad la propia vida, hasta la idea que se tiene de la misma, reviviendo los placeres, gustos, errores, correcciones, conflictos y otros. La compensación y completación de la realidad ocurre a través de la fantasía.

Podemos comprender el juego simbólico de esta etapa (seis a siete años) en relación con el juego que aparece mucho antes del lenguaje; “un juego de funciones sensorio-motrices que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, puesto que únicamente acciona movimiento percepciones” (Piaget, 1991, p. 35). Por lo tanto, el juego simbólico se diferencia del segundo, ya que involucra manifestaciones complejas del pensamiento.

### 5.3.1 Desarrollo psicosocial y afectivo

El desarrollo psicosocial es un proceso que depende de la sociedad y la cultura; es a través de estos dos grandes factores, que el individuo va desarrollando su concepto de sí mismo y su personalidad. Este proceso es fundamental para que el niño/a forme su identidad personal; “este autoconcepto que se empieza a formar va de la mano con el desarrollo de la conciencia de sí mismos, y con la autodefinición que implica la manera en que se describen a sí mismos” (Papalia et al., 2009; como se citó en Terán, 2014, p. 14), y tenga conciencia de la imagen que tiene el resto de este.

La personalidad se va desarrollando a medida que la persona va creciendo, y esto depende de una construcción psicológica, la cual se forma según el entorno en el que se encuentre, el autoconcepto del yo y la cultura:

[...] La personalidad representa una construcción psicológica resultante de la articulación dinámica de aspectos tanto biológicos como psicológicos, particulares y distintivos de cada persona y en constante evolución a lo largo de su ciclo vital, aunque con distintos niveles de plasticidad en distintos puntos de dicho ciclo. Es decir que esa organización mental determina la forma de un ajuste único y personal a cada situación particular.” (Córdoba, 2006; como se citó en Terán, 2014, p. 14).

Además, la personalidad depende de la afinidad que el niño o niña tenga con sus pares. Generalmente, “[...] los preescolares tienden a elegir amigos que son similares a ellos en edad, sexo y comportamiento.” (Terán, 2014, p. 15) Los niños y niñas tienen interés de tener amistades como compañeros/as de juego y suelen relacionarse mejor con pares del mismo sexo que el sexo opuesto;

Desde los tres años se observa que los niños se entienden mejor con niños desconocidos del mismo sexo que con los del sexo opuesto, en consecuencia, establecen con más probabilidad amistades con niños de su mismo sexo que con los contrarios. (Terán, 2014, p. 15 - 16)

A pesar de esta afirmación, encontramos positivo destacar que, aunque de ser este un comportamiento presente y común en las relaciones sociales que se dan entre los niños y niñas de esta edad, existen y se pueden generar ambientes en donde se comprenda que la consciencia colectiva, la seguridad y confianza en los vínculos, enriquecen el aprendizaje y el pensamiento representacional; permitiendo experiencias que se den entre todas las personas de un espacio en común independiente de su sexo y género.

Comúnmente en esta etapa, el niño o niña empieza a elegir y mostrar preferencias entre las personas que le agradan y las que no, funcionando como un filtro que sirve para saber cómo comportarse. Es en este aspecto donde los infantes comienzan sus aprendizajes más significativos, a comprender cómo comunicarse, y a entenderse con otros/as, pero siempre desde la característica propia de esta etapa, que es el pensamiento egocéntrico;

A partir del momento en que es factible la comunicación entre el niño y su ambiente se desarrolla un sutil juego de simpatías y antipatías, que completará o diferenciará indefinidamente los sentimientos elementales ya puestos de evidencia durante la fase precedente. Por regla general se mostrará simpatía hacia las personas que responden a los intereses del sujeto y que lo valorizarán. [...] Inversamente, la antipatía surge de la desvalorización y ésta procede a menudo de la ausencia de gustos comunes o de una escala

de valores común. Basta con observar al niño en su elección de sus primeros compañeros o en la reacción frente a los adultos extraños a la familia para poder seguir el desarrollo de estas valoraciones interindividuales. (Piaget, 1991, p. 51)

Otra característica que se desarrolla en la etapa preoperacional, y que reafirma la idea de que es una etapa egocéntrica, es la tendencia a la afirmación sin pruebas de parte del infante, ya que está convencido de que lo que dice es factible.

Hay una cosa sorprendente en el pensamiento del niño: el sujeto afirma todo el tiempo y no demuestra jamás. Observemos, por otra parte, que esta ausencia de la prueba proviene naturalmente de los caracteres sociales de la conducta en esta edad, o sea, del egocentrismo concebido como indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los demás. (p. 43)

Finalmente, podemos afirmar que los niños y niñas que pasan por esta etapa, están gradualmente aprendiendo a comunicarse con el mundo que los rodea, puesto que están adquiriendo habilidades sociales básicas, pero que son sumamente importantes para que, en las siguientes etapas, puedan saber cómo ser con el resto y, por lo tanto, consigo mismos/as también; o sea, aprender a conocerse desde lo social y afectivo.

## 6. Capítulo 2: Feminismo y Pedagogía Feminista

### 6.1 Feminismo, “Misma historia diferente perspectiva”.

En nuestra investigación, decidimos incorporar la pedagogía feminista como idea fuerza ante la creación de una unidad didáctica. La forma de entender la historia y las relaciones circundantes, ha sido siempre influenciada por una manera de ser contada.

Lo que sí marcan los setenta es tanto el reto de inscribir las nuevas formas culturales, académicas y revolucionarias en los discursos y memorias de la época, como el de elucidar las maneras en que dichos discursos trataron, negociaron o negaron el tema de lo otro femenino. (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 16).

La historia que fue contada desde un solo punto de vista, fue normada por todos y todas en un punto de la historia. Desde nuestra experiencia, tuvieron que pasar muchas experiencias y situaciones que nos abrieran la visión para poder reconocer este tipo visión de mundo, cerrada y condicionada a un punto de vista masculino.

Todo cuanto sobre las mujeres han escrito los hombres debe tenerse por sospechoso, puesto que son juez y parte a la vez», dijo en el siglo XVII Poulain de la Barre, feminista poco conocido. Por doquier, en todo tiempo, el varón ha ostentado la satisfacción que le producía sentirse rey de la Creación (De Beauvoir, 1949, p. 6)

En la historia, el movimiento feminista está dividido en tres olas. La primera, ocurrió durante el siglo XVIII y el siglo XIX, donde el derecho a sufragio fue clave para impulsar el movimiento. Martha Giudice y Sílvia Helena (2006), explican que

El movimiento sufragista (que se estructuró en Inglaterra, Francia, Estados Unidos y España) fue de fundamental importancia en esta fase del surgimiento del feminismo. El objetivo del movimiento feminista en ese momento era combatir la discriminación contra la mujer y garantizar los derechos, incluido el derecho al voto. La denuncia de la opresión de la mujer impuesta por el patriarcado es parte de esta primera fase. (p. 649)

Como bien se menciona en la cita, el movimiento feminista surge como una reclamo respecto de demandas que las mujeres tenían en ese entonces, donde se pedía la igualdad de derechos civiles, políticos y educativos, ya que eran solamente los hombres quienes tenían el privilegio de servirse de estos derechos.

Cabe mencionar que la opresión hacia las mujeres es algo que surge de mucho antes del siglo XVIII, pero es en este siglo donde finalmente se zafaron de las manos ajenas que oprimían sus bocas para poder expresarse. Un ejemplo de esto, es cómo en la historia del arte se ocultaba a las artistas mujeres. En las academias de arte no era permitida la entrada a las mujeres sin antes ser hija de padres artistas; pero aun así era muy difícil aceptar que entraran a las academias. Karen Cordero e Inda Sáenz (2007) profundizan más respecto a esto, afirmando que

El hecho de que las mujeres fueran excluidas de la clase de pintura del natural les impedía oficialmente estar en posibilidad de estudiar la anatomía humana con un modelo vivo. Por casi trescientos años, desde el Renacimiento hasta fines del siglo XIX, el desnudo fue la base de las más reconocidas formas de arte, que las teorías académicas llamaban pintura de historia y ubicaban en la cúspide de los logros artísticos. El simple hecho de negar a las mujeres la posibilidad de estudiar el desnudo las relegaba a practicar exclusivamente los géneros de la naturaleza muerta, el retrato y el paisaje. (p. 73 - 74)

Además, estas autoras mencionan que, las artistas mujeres aceptadas en las academias, sólo se les permitía estudiar los géneros de la naturaleza muerta, el retrato y el paisaje, simplemente por considerarlos como motivos artísticos menos complejos. Considerando así que eran menos inteligentes que los artistas hombres y, por lo tanto, tenían menos talento. Incluso, esto se reafirma aún más, debido a que los hombres que trabajaban con estos géneros, nunca se dudó de su inteligencia y habilidades.

La segunda ola, resurgida en Estados Unidos y Francia durante la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, las mujeres

[...] feministas estadounidenses enfatizaron la denuncia de la opresión masculina y la búsqueda de la igualdad, mientras que las francesas postularon la necesidad de valorar las diferencias entre hombres y mujeres, dando visibilidad, principalmente, a la especificidad de la experiencia femenina, generalmente desatendida. (Cordero & Sáenz, 2007, p. 649)

En esta época, las mujeres luchaban por un trabajo digno, debido a que las trabajadoras eran explotadas; no ganaban lo suficiente para subsistir y el trato laboral era indignante y lamentable. Como lo relata Simone de Beauvoir (1949), las horas de trabajo eran exageradamente excesivas; trabajaban dieciocho horas por día sin siquiera poder ver la luz del día y no se les brindaba las herramientas necesarias para

el trabajo de hilado y tejido, obligándolas a usar sus manos. Además, se les daba preferencia a las mujeres casadas, debido a que eran mucho más dóciles debido a la necesidad de cuidar y cubrir necesidades de su hogar y familia. Y como si no fuese suficiente, los hombres abusaban sexualmente de ellas, aprovechándose de la necesidad y el hambre como forma de amenaza.

En el siglo XIX, la cuestión del feminismo se convierte nuevamente en una cuestión de partidos; una de las consecuencias de la Revolución Industrial fue la participación de la mujer en el trabajo productor: en ese momento las reivindicaciones feministas se salen del dominio teórico, encuentran bases económicas; sus adversarios se vuelven más agresivos; aunque la propiedad de bienes raíces fuera en parte destronada, la burguesía se aferra a la vieja moral, que ve en la solidez de la familia la garantía de la propiedad privada, y reclama a la mujer en el hogar tanto más ásperamente cuanto su emancipación se vuelve una verdadera amenaza; en el seno mismo de la clase obrera, los hombres intentaron frenar esa liberación, puesto que las mujeres se les presentaban como peligrosas competidoras, tanto más cuanto que estaban habituadas a trabajar por bajos salarios. Para demostrar la inferioridad de la mujer, los antifeministas apelaron entonces, no solo a la religión, la filosofía y la teología, como antes, sino también a la ciencia: biología, psicología experimental, etc. A lo sumo, se consentía en conceder al otro sexo «la igualdad en la diferencia». (De Beauvoir, 1948-49, p. 7)

En la tercera ola (segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI), las feministas luchaban por la igualdad formal entre mujeres y hombres. Como menciona Claudia Korol (2007), luchaban por

[...] lograr la igualdad en las normas, en las leyes, eliminar las barreras formales de la desigualdad. Parte de la estrategia consistía en que las leyes no discriminaran a las mujeres, sobre todo de manera explícita. Las mujeres no podían administrar su fortuna, no podían testificar, no eran tratadas como sujetos confiables en la sociedad, no tenían acceso a muchas instituciones. (p. 46)

Basándonos en todas estas situaciones, podemos notar cómo el imaginario patriarcal de aquella época -y que todavía se mantiene en cierta medida hasta ahora-, está sujeto a la imagen de una mujer débil, inútil, poco seria e invalidada.

Frente a estos abusos, en los años setentas, las feministas alzaron la voz para luchar con mayor fuerza, de forma que se pudo comenzar a contar la historia desde otros enfoques no hegemónicos, que dieron paso a la posibilidad de presentar la opinión y visión de las mujeres en todas las áreas en que estaban posicionadas de forma silenciosa.

Desde sus orígenes, los feminismos no tuvieron "plataformas" en común sino únicamente frágiles puntos de afiliación. Frágiles, pues el enfoque analítico productor de soluciones o transformaciones que se dirige a escenarios que combinen el tema y el problema de las mujeres con cuestiones también polémicas y complejas (como la educación, la pobreza, la ciudadanía, la igualdad, la violencia, la academia, la explotación) diluye y fragmenta significados desde ambos polos: el de las propias mujeres, en donde se articulan tanto concepciones esencialistas como aquellas que parten de la diferencia, y el de los temas psicosociales y económicos, cuyos marcos teóricos ofrecen multiplicidad de concepciones y marcos críticos (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 17)

Es importante que, como mujeres y en nuestro rol de educadoras, seamos capaces de escribir nuestra historia; construir conocimientos desde nuestros propios saberes, es conectarnos con nuestro poder y confianza creativa, fomentando así nuestros propios feminismos.

Buscamos generar cambios y poder mostrar otros puntos de la misma historia. Es posible crear un nuevo mundo, en donde aspectos del feminismo sean considerados y tomados en cuenta como positivos, ya que generan acción colectiva y justicia social. Además de aspectos cualitativos en todas las personas, ya que, si bien se han señalado aspectos diminutivos para describir la feminidad, también se ha destacado la ternura, la comprensión, la capacidad de verbalizar, de cuidar y de educar.

## 6.2 ¿Por qué nuevas estrategias?

Al enfrentarnos a la oportunidad de poder realizar una investigación de título de pregrado, coincidimos en la idea de que el mejor aporte que podíamos realizar a cualquier comunidad educativa, era el poder crear una unidad didáctica que sirviese para enfrentar los contenidos que se proponen en los planes y programas de primero básico de la asignatura de artes visuales de una forma mucho más flexible, dinámica y aterrizada a los contextos educativos actuales.

Revisando estos contenidos, pudimos observar que surgen demandas que se vinculan con lo emocional y, por consecuencia, afectivo, donde es primordial que el niño o niña se reconozca como una persona independiente; la cual tiene sus propias necesidades, siendo un ser individual y subjetivo, pero también colectivo. Donde la empatía, el diálogo y la reflexión son claves a la hora de reconocerse y conocer a los demás. En otras palabras, urge proponer otras estrategias que se aproximen a estas

características humanas. El detectar estos factores, es suficiente justificación para poder proponer nuevas estrategias que funcionen como una solución para suplir estas necesidades.

Justamente es la pedagogía feminista la que ofrece estos elementos tan necesarios, por lo que es clave considerarla. Pero también consideramos que, si bien este tipo de pedagogía podría bastar como una propuesta para el contexto educativo, es mediante la creatividad que se puede potenciar con fuerza, puesto que, además de que también invita a la conexión con lo emocional y, por consiguiente, lo intra e interpersonal, esta se vincula directamente con las artes visuales, enriqueciéndola exponencialmente:

No debe bastarnos con una educación artística que se limite a la enseñanza y al aprendizaje de una serie de técnicas pictóricas y escultóricas, ni con la memorización de datos relacionados con el autor y el contexto de una obra. La educación artística es eso y mucho más, ya no es necesario trabajar únicamente la habilidad manual, hay que utilizar el lenguaje visual, Por ello es importante conocer lo que se está haciendo hoy y compartir experiencias para que la educación artística sea más enriquecedora. (Flores Guzmán, 2012, p. 30-31)

Consideramos, además, que lo valioso de atreverse a construir una unidad didáctica, reside en que se puede compartir. A través de esto, se puede difundir las necesidades que contiene el contexto actual y educativo (un contexto en donde todos/as somos parte del mismo sistema) de modo que sirva como una actualización tanto para docentes como para todo aquel que le interese temáticas como estas. Asimismo, al compartir esta propuesta, se rompe con metodologías que se mantienen estáticas; aquellas que cierran las posibilidades de modelos más emancipadores, tanto de género, como también de ideologías que construyan diferentes formas de pensamiento.

El principal referente de este cuestionamiento es el documento elaborado por Philip coombs (1971);

“La crisis de la educación”, donde se plantea que la escuela es una institución poco flexible, que no ha sabido adaptarse a los cambios sociales y que, por tanto, no sólo no ha cumplido con la meta de formar capital humano para el desarrollo, sino que tampoco ha logrado preparar a las nuevas generaciones para un aprendizaje permanente que les permita lidiar con un mundo en continuo cambio. (Pérez-Bustos, 2015, p 158)

No sólo basta con cocrear diferentes formas de leer el currículum educativo - sosteniendo lo que se hace legítimo en las bases curriculares nacionales-, si no que la invitación es a crear nuevos métodos y estrategias de aprendizaje más dinámicas y flexibles. Por lo que buscamos generar, más allá de los ideales, esta libertad desde la creatividad, aportando siempre posicionándonos como personas que construimos nuestros conocimientos de manera individual y colectiva, a través de cada experiencia.

### 6.3 Pedagogía feminista en pos de la creatividad

En nuestra unidad didáctica consideramos clave la pedagogía feminista para poder direccionar las estrategias y actividades. Nuestra intención es aplicar en la unidad los elementos de este tipo de pedagogía, de modo que se acerque a diferentes dimensiones de un espacio educativo. En esta construcción, creemos que es oportuno también, entrelazar lo vivido entre nuestras propias experiencias como estudiantes, mujeres, compañeras, cuidadoras, entre otras; y lo construido socialmente.

Como mujeres en periodos de cambios, nos vemos ante la posibilidad de observar la historia y recoger de esta el desarrollo de las ideologías feministas que han tomado forma desde sus primeros inicios, como una interminable búsqueda de la luz que genera una gran sombra. Esta luz es la esencia misma de una mujer que se vio en un comienzo lejana al completo desarrollo de sus roles, que creemos que son varios y diferentes en cada una, los que no tienen que ver con roles estereotipados ni de género. Y también una mujer -y personas no binarias- que en la actualidad son capaces de tomarlos para construir nuevos conocimientos, nuevos diálogos y nuevos focos; viendo en este hacer un hecho totalmente creativo, creador.

Es consistente poder anclar estos hallazgos a situaciones que nos inviten a ser captoras de nuestros saberes; conscientes de cómo ejercemos y situamos nuestras labores; las capacidades innatas y adquiridas que poseemos; nuestras concepciones biológicas; la forma en que creamos vínculos; entre otras cosas que se suman a esta lista. Atreverse a repensar los constructos sociales, nos permiten observar cómo estos se han ido estructurando a partir de modelos que han creado brechas entre los

intereses y las personas, de maneras que ni siquiera hemos podido dimensionar o abarcar en este texto.

Retomando a Freire, la pedagogía feminista cuestiona los sistemas universales de conocimiento y de verdad ligados materialmente a sistemas de dominación capitalista, entre los que se encuentra el de la ciencia. En esa línea, se apoya de nociones de mediación, concientización y diálogo, propuestas por este autor, como base para pensar la transformación de estos sistemas de dominación. (Pérez-Bustos, 2015, p. 178)

En base a esto, llegamos a distender la relación entre la manera de enseñar y aprender, conectando nuestras prácticas educativas a nuevos conocimientos respecto a las pedagogías feministas. Es la capacidad creativa propia de la mujer y de todas las personas, la que, en el caso de nuestra investigación, se potencia para cocrear nuevas herramientas que nos muestren la propia capacidad de romper la noción limitante, que nos ha condicionado a creer que no se ha podido hacer o que aún falta mucho.

El dar un espacio a lo femenino, es algo que nos concierne y que debemos revisarlo cada vez que olvidamos mencionarlo o hacerlo parte de nuestras vivencias, seamos mujeres u hombres, ya que nos relacionamos estrechamente de manera colectiva.

Desde cosas cotidianas como el lenguaje, y la forma de expresión en los espacios que habitamos, muchas veces olvidamos estar atentas a pensamientos que nos deslegitiman. Por eso creemos que es importante posicionarnos en la creación de estrategias de enseñanza, que tengan el fin de propiciar todas las virtudes que ofrece la pedagogía feminista, como lucha contra las distintas problemáticas que nos han impuesto; desde las relaciones de poder que nos delimitan, hasta puntos de vista históricos, culturales, sexuales, económicos, políticos y de la vida en general. Este sistema capitalista, patriarcal e individualista, crea realidades estrechas que no dan cabida a nuevas formas de pensar; al derecho de las “minorías”, ni a los cambios sociales.

Una de las encrucijadas que han capturado al pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género, es la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora y la educación justamente como lo contrario, como la reproductora de la opresión y de todo aquello que no libera. (Belausteguigo y Mingo, 1999, p. 18)

Considerando los planteamientos del libro *Pañuelos de la rebeldía* (2007), es necesario aclarar que nuestra intención no es reivindicar las condiciones de lo femenino con el fin de exaltar a las mujeres y denigrar a los varones, sino más bien optar por una posición relacionada con la búsqueda de la equidad. Acto que es creativo, ya que en vez de caer en el pesimismo o la negación y, por consecuencia, caer en las formas convencionales de solución de problemas. Mientras la creatividad sea usada, será rupturista en la búsqueda de resignificar y hacer nuevas conexiones. Aquí nos surgen preguntas como: ¿de qué forma podemos utilizar una pedagogía feminista en pos de la creatividad? ¿Qué aspectos deberían haber en ella para poder acercarse a diferentes aperturas mentales y sociales? ¿Cómo podríamos tomar las características que aporten a esto? ¿Cuáles son dichas características?

A continuación, se describirán diferentes características de este tipo de pedagogía, las cuales nos ayudarán a direccionar y progresar el desarrollo de las actividades. La idea es poder potenciar la creatividad a través de aspectos sugerentes de equidad y comprensión ante los diversos desafíos de trabajar con niños y niñas que pertenecen a un sistema que se basa en la invisibilización de las minorías, en los pensamientos binarios de la realidad, en la separación de lo emocional y lo racional, en que algo es para algunas personas, y algo es para otras.

### 6.3.1 Subjetividad

“Un ave no canta porque tiene una respuesta, canta porque tiene una canción.”

Maya Angelau.

La subjetividad se define mediante la diferenciación entre el sujeto y el resto de las personas. Es de esta forma cómo nos podemos definir como sujetos integrados e individuales. La identidad personal depende de la subjetividad, y es la que nos hace seres únicos y que, al mismo tiempo, nos hace parte de una identidad social.

Siguiendo con esta idea, en cada espacio que se considera social y en donde interactuamos de maneras cotidianas, la subjetividad se configura y refuerza de acuerdo a estos modelos mentales; como expresa Natalya Fierro (2019), profesora guía de esta investigación, muchas de las formas de relacionarnos irán variando según las sociedades vayan mutando, por lo que es necesario utilizar las instituciones

como instancias que fomenten el reconocimiento y el desarrollo de personas subjetivas.

Según esto, también debemos reconocer, que el costo de que la subjetividad sea un ámbito de las relaciones interpersonales y sociales, y en nuestro caso, escolares, ha conllevado estereotipos implícitos en los niños y niñas, que ponen en urgencia trabajar en ambas direcciones. La amenaza que esto ha significado en torno a las niñas, ha sido en la forma de relacionar los desempeños escolares con cualidades masculinas, generando temor en lo que ellas piensan de sus propias habilidades o de lo que la sociedad piensa de ellas, en otras palabras, de nosotras mismas; “se relaciona con la misma construcción de la subjetividad femenina en una sociedad patriarcal-moderna, como una forma de ser fuera del conocer” (Martínez, 2012; Walkerdine, 1989)

Según Marta Giudice y Silvia Helena (2006), las subjetividades masculinas y femeninas, aunque no sean idénticas, pueden ser iguales en el sentido de ser equivalentes. Así, la noción de equidad y paridad se introduce en el debate igualdad-diferencia dentro de los movimientos feministas. El autoconocimiento y autoreconocimiento de los niños y niñas, es imprescindible a la hora de hablar sobre subjetividad. El reconocerse como un ser humano individual que tiene un cuerpo y mentalidad propia, es sumamente importante para definir una identidad personal, y de esta forma romper con las desigualdades enseñadas e impuestas.

### 6.3.2 Empatía

“La empatía es la más radical de todas las emociones humanas”

Gloria Steinem

La forma en que podemos construir un espacio en donde existan significantes de buena calidad y comunicación, influye directamente en las relaciones que se pueden dar en un entorno educativo o sala de clases. Tomar en cuenta este factor, es una forma de tomar atención a los ritmos de nuestros/as estudiantes y al mismo tiempo, observar las características emocionales de ellos y ellas. Estas son instintivas en los niños y niñas, y se cree que deben enseñarse, pero realmente lo importante es propiciarlas y potenciarlas; poder comprender la naturaleza de cada persona e intentar atender a sus necesidades, es una forma de empatizar ante aspectos tan

sensibles, que no siempre deben caer en la calificación ni en el juicio. Escuchar y atender aquello, nos puede acercar a la equidad, por lo que la empatía es una característica sumamente natural y fructífera en el ámbito personal y humano.

Empatizar es una manera de poner cuidado por parte de los y las docentes al momento de entregar estímulos y contenidos, por lo que se debe tener en cuenta que, así como se refleja esta característica, también es recibida. Esta forma de responder recíprocamente frente a los estímulos, está estrechamente relacionada con la forma en que nuestros/as estudiantes aprenden. De esta manera, también influye en las respuestas sensibles y cognitivas que se pueden expresar en los procesos educativos.

Como menciona Veà Vecchi (2013), los niños y niñas enfocan naturalmente las cosas con un fuerte sentido de empatía, y es a través de las neuronas espejo, que pueden observar el acto de sus pares y reaccionar a este a través de la similitud de estas acciones.

A veces damos por sentado que la empatía es solo una forma de tratar a otras personas, pero es mucho más que esto; es una forma de ser considerador a los/las demás, de expresarse, y de poder notar cada detalle en momentos cruciales del aprendizaje; como la recepción a clases, o el cuidado que se le da a la sala, la forma en que se decora un lugar específico o las acciones que se proponen producir y reproducir en los momentos activos o pasivos de la experiencia educativa.

El cuidado significa no considerar irrelevantes los problemas de carácter muy práctico, problemas que, por desgracia, son demasiado corrientes, como tener que estar en escuelas con paredes sucias o signos escritos apresuradamente pegados en ventanas y paredes con trozos de cinta adhesiva marrón, actos “bastos” que no tienen en cuenta los sentimientos de otras personas, cosas cotidianas, pequeñas o grandes, que requieren atención y participación emocional (Vecchi, 2013, p. 87)

### 6.3.3 Diálogo

“Las mujeres pertenecen a todos los lugares donde se toman las decisiones”

Ruth Nader Ginsburg.

Esta característica es una de las actitudes más importantes a la hora de decidir cualquier cosa que ocurra en el ámbito interpersonal y personal. El diálogo con uno/a misma y otros/as, siempre será necesario y saludable ante la cotidianidad y el aprendizaje. La forma de relacionarnos con otras personas requiere comunicación, además del lenguaje oral, gestual o sensible, por lo que es necesario incluir el diálogo por sobre estos aspectos naturales en toda práctica y relación, ya que requieren comprender y ejercitar la profunda expresión ante un intercambio de ideas.

En la escuela comúnmente no se propicia el diálogo. Casi siempre la comunicación es unilateral, y se produce en momentos propios de la clase, como al momento de preguntas y respuestas sobre un tema en específico, o situación que influya en algo necesario;

Este tipo de educación se caracteriza por promover sujetos pasivos, que excluye no sólo los conocimientos del educando/a, sus experiencias de vida, sino también sus demandas, sus sueños, sus deseos y sus sexualidades. [...] El no poder decir, no pronunciar, no manifestar, fue y es cuestionado y denunciado permanentemente en los reclamos y en las propuestas del movimiento de mujeres y del feminismo, en lo que respecta particularmente a la denuncia de la existencia de una educación sexista que no sólo niega las diferencias, sino que las patologiza. (Korol, 2007, p. 24)

El diálogo debe estar presente en cualquier momento y oportunidad, ya que enriquece la creatividad, la equidad, el pensamiento crítico y constructivo; el respeto, el trato afectivo y cualificativo entre todas las personas.

#### 6.3.4 El juego

“Lo que puede el sentimiento, no lo ha podido el saber, ni el más claro proceder, ni el más ancho pensamiento”

Violeta Parra.

Jugar es una cualidad natural de las personas, cuando jugamos expresamos sensaciones y sentimientos que no pueden contenerse, tales como la risa, la curiosidad o el entusiasmo. Estos toman vida propia y se apoderan del espacio.

El juego es una forma efectiva y creativa de aprender diferentes temas, y generar asociaciones entre significados, potenciando los objetivos de las actividades que se

propongan abarcar; generando así lazos de calidad entre quien o quienes comparten en esta interacción.

Cuando hablamos del juego en la educación popular, lo vivimos como la dimensión lúdica de las acciones que cambian al mundo y a nuestras maneras de estar en él. “Es el juego en el que nos jugamos, intentando quitarnos máscaras, reaprender la risa, transformar una lágrima en una fuente de encuentros”. (Pañuelos en Rebeldía, 2007, p. 20)

Estas instancias de juego, nos ayudan a vincularnos de manera creativa, ya que debemos crear situaciones y pensar rápidamente en las respuestas que se nos van presentando. En lugares como la escuela, se invita a los niños y niñas a compartir, a aceptar el apoyo mutuo, y a resolver encrucijadas que faciliten la solución ante los problemas, proponiendo ideas. A través del juego podemos construir con otras personas diferentes formas de responder a las tareas a través de la imaginación, y otras posibilidades del pensamiento. Construir creativamente nuevas formas de relacionarse, es una manera beneficiosa para reforzar la autonomía. Atreverse a jugar y volver más lúdicos los diferentes momentos cotidianos de la vida, influye en la libertad al momento de expresar cualquier cosa, y de disfrutar los espacios de placer de una forma sana y equilibrada.

#### 6.3.5 Educación sexual: Sexualidad y autoconocimiento en la primera infancia.

“No son nuestras diferencias lo que nos divide, si no la incapacidad de aceptar esas diferencias”

Audre Lorde

Si bien, la sexualidad se entiende como algo que es biológico, Vea Vecchi (2013) rescata que es una expresión amorosa de las personas y también es el simple devenir del vivir. Esta es una dimensión humana imprescindible; y en este caso podemos decir que es algo que nos pasa a todos y todas, en diferentes fases de nuestra vida, según las etapas que vayamos cursando y los periodos en los que nos encontremos.

Es cierto que, comúnmente, es la familia el primer entorno educativo, teniendo la responsabilidad de abordar la educación sexual, pero es el establecimiento escolar el que también tiene una gran responsabilidad ante esto, puesto que es en ese espacio donde adquieren aprendizajes significativos para su vida. Es por esto que, como menciona Verónica Luisi (2013);

“[...] es necesaria una explicación más que una prohibición, de lo contrario, los niños y niñas crecen desorientados, con dudas que resolverán con la persona menos indicada y con una información no del todo correcta.” (p. 432)

La sexualidad siempre ha sido un tema difícil de abordar, como si fuese algo que no es parte de nosotros/as; algo fuera de nuestra vida y de la forma en que nos relacionamos como seres humanos;

“Desde una mirada histórica podemos visualizar que la sexualidad fue ocultada, silenciada y reprimida dentro de la sociedad, y por consiguiente en el ámbito escolar. En este sentido Foucault sostendrá que si la sexualidad está reprimida, es decir, destinada a la prohibición, a la inexistencia y al mutismo, el sólo hecho de hablar de ella y de su represión, posee como un aire de transgresión deliberada. (Foucault, 2002; como se citó en Korol, 2007, p. 23)

La sexualidad y el autoconocimiento deberían ser una extensión en las instituciones, principalmente en la escuela. Están presentes en el día a día de las niñas y niños en un contexto común, y bastante coherente con los procesos naturales que se atraviesan en la primera infancia. La educación sexual trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad, donde la afectividad y las emociones son parte de este autodescubrimiento; debiendo usarse como un recurso educativo de cuidado y disfrute del cuerpo. Las actividades que se desarrollen deben apuntar a potenciar este conocimiento de forma guiada, trabajando sobre los mitos y prejuicios que existen sobre esta.

Esto será posible cuando la ciudadanía concientice que es un derecho que se debe exigir al estado, laico por definición, pero preso de la dictadura de un pensamiento único basado en creencias jerárquicas religiosas que desprecian y tergiversan los estudios científicos realizados en las últimas décadas. (Novedades Educativas, 2009, p. 48)

Es muy importante generar estrategias de enseñanza y prácticas pedagógicas que incluyan el conocimiento y la conciencia sexual. Como profesoras y profesores deberíamos estar impulsados a diseñar y poner en práctica, más propuestas didácticas que aborden la sexualidad infantil desde la perspectiva de género con los niños, niñas, y familias.

Constantemente están ocurriendo situaciones en las que, si este aspecto no es atendido, existen problemáticas que podrían ser previstas y atendidas de maneras

accesibles e igualitarias para todos/as. El ocultar la educación sexual también influye en la igualdad de género, ya que exige buscar afuera lo que no se puede comprender dentro, rodeándonos de ideas impuestas y modelos de conducta que se avalan de forma inconsciente y poco educativa.

La posibilidad de poder educar sexualmente, nos entrega la certeza de que podemos aportar a la construcción de futuros/as adultos/as que sean parte de una sociedad comprometida y consciente de sus sexualidades.

### **6.3.6 Identidad de género**

Cualquiera que sea la libertad por la que luchamos, debe ser una libertad basada en la igualdad.

Judith Butler

El género es un concepto que suele ser confundido con el concepto de sexo. La gran diferencia entre estos dos, es que el primero es definido cultural y socialmente (feminidad, masculinidad y no binario) y el segundo es regido biológicamente (sexo femenino y sexo masculino). El género es definido y formado por diferentes factores sociales y culturales, que afectan de manera afectiva e intelectual. El género da una identidad a las personas; este ámbito personal del ser humano es un factor fundamental para cada uno de nosotros/as, y no necesariamente puede calzar con el sexo con el que se nace.

El concepto de “género” ha sido considerado uno de los puntos clave en el desarrollo de la teoría feminista, que distingue entre el sexo biológico y la socialización de la feminidad y la masculinidad, y eventualmente, de otras formas de identidad de género y deseo sexual. (Lampert Grassi, 2017, p. 1)

Sobre la identidad de género podemos decir, que tiene que ver con la autenticidad de quien la sostiene. Algunas personas pueden basarse, quieran o no, en constructos socioculturales; y es en base a esto cómo la personalidad se construye y puede liberar o reprimir a una persona, por lo que es de suma importancia construir sistemas de respeto y comprensión.

En este orden conceptual, los, Principios sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación sexual y la Identidad de Género (Principios de Yogyakarta), definen esta última en su preámbulo como: “[L]a vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales”. (Lampert Grassi, 2017, p. 3)

La condición de cada persona se puede poner en cuestionamiento cuando el género de el o ella, no coincide con el sexo que posee biológicamente, siendo esta una persona transgénero. Definiéndose según Lampert Grassi (2017) como un amplio grupo de individuos quienes persistentemente se identifican con un género diferente del natal. Estos conceptos derivan a la igualdad de género, como un aspecto fundamental y parte de la lucha del feminismo;

Se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres y de las niñas y los niños. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres serán iguales, sino que los derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres no dependerán de si nacieron con determinado sexo. La igualdad de género implica que los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres se toman en cuenta, reconociendo la diversidad de diferentes grupos de mujeres y hombres. La igualdad de género no es un asunto de mujeres, sino que concierne e involucra a los hombres al igual que a las mujeres. La igualdad entre mujeres y hombres se considera una cuestión de derechos humanos y tanto un requisito como un indicador del desarrollo centrado en las personas. (MinMujeryEG, 2020, p. 2)

Como se menciona en el apartado anterior, la identidad de género es uno de los factores que se promueven y se enaltecen en la perspectiva feminista y, por ende, en la unidad didáctica propuesta. Por ello, se espera que, al promover este factor, se le pueda fomentar a las niñas y niños de primero básico, el desarrollo de sus libertades y decisiones personales; con el fin de aprovechar cada proceso de formación y crecimiento en el que se irán desarrollando. La identidad de género es un aspecto personal que se irá reconociendo desde la primera infancia, e influirá en los

aprendizajes y conocimientos que tomarán como herramientas para construirse en personas integrales y felices.

### 6.3.7 Autoexpresión Creativa

“Que nada nos defina. Que nada nos sujete. Que la libertad sea nuestra propia sustancia”.

Simone de Beauvoir

Esta característica expresiva y creativa busca enfocarse en el proceso que conlleva una actividad que estén desarrollando los niños y niñas, más que en el resultado y la evaluación. De esta forma, la educación artística puede ser potenciada desde su capacidad de aportar a diferentes áreas de la vida, a través de las experiencias que son reflexivas, conscientes y sensibles.

Tal y como dice Acaso (2009): La idea base de la Autoexpresión creativa es que el arte (no se contempla como contenido curricular la cultura visual) es un modo de expresión personal e individual. Para que esta expresión se desarrolle, el estudiante, en la clase de plástica, sólo necesita liberar su imaginación (Flores Guzmán, 2012, p. 47)

Un currículum que apunte a la autoexpresión, influye directamente en las habilidades que los niños y niñas van desarrollando durante las actividades, que se relaciona con la autoestima

, la confianza y rigurosidad en el trabajo que estén realizando.

Direccionar los objetivos de aprendizaje, hacia los y las estudiantes más que hacia los contenidos, potencia el juego, las aptitudes naturales, la autonomía, el pensamiento reflexivo y creativo, la contemplación, la opinión, la libertad y seguridad del niño o niña, y el libre ejercicio de escoger lo que se quiera hacer en torno a las actividades.

### 6.3.8 Reflexión

“Nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanía comprometida, pueda cambiar el mundo. De hecho, son quienes lo han hecho”

Margaret Mead

Esta característica emancipadora, sin duda es uno de los aspectos que debe ser revisado con mucha atención, ya que es una herramienta fundamental para la creatividad, el autoconocimiento y el pensamiento situado. Cada momento cotidiano, ya sea individual y colectivo, nos invita a pensar. De la reflexión pueden surgir múltiples ideas y respuestas, ante la formulación constante de nuestros y nuestras estudiantes, del propio hacer docente y de las relaciones emancipadoras.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que vivimos en un mundo en donde no se da espacio a la reflexión. Constantemente estamos bombardeados de información que nos obliga a responder rápido; estamos en una sociedad donde lo inmediato es suficiente. Nuestras propias acciones a veces resultan ser impulsivas, por lo que esto demuestra la importancia de dar espacio para pensar antes de hacer:

Otro precepto ampliamente difundido por la cultura capitalista, es que “el tiempo es dinero”. Debe ser siempre productivo, y si no estás haciendo algo, no vale no hacer nada. Hay una gran desvalorización, aunque suene paradójico, del tiempo para el ocio, el descanso, nuestros placeres, o la creatividad. Esto va en contra de la “cultura de la producción”: siempre tenés que estar haciendo algo, y ese “algo” es siempre para otr@s”. (Pañuelos de rebeldía, 2007, p. 28 – 29)

La reflexión es una manera de atender a la diferencia, de poder ser conscientes de los propios aprendizajes y de la forma en que compartimos conocimientos a otros/as, pudiendo otorgar a los niños y niñas, que inician un proceso formativo, características autónomas para atender o describir lo que sienten y piensan sobre algo o alguien. Asimismo, la reflexión fomenta la creatividad, debido a que tanto la reflexión como la creatividad se puede llegar a diferentes resultados, generando diversas ideas y nuevas conexiones.

### 6.3.9 Autonomía

“Hubo un tiempo en que caminaste sola, escribiste sola, estudiaste sola y te vestiste sola.  
Recuerda ese momento”

Monique Wittig

Adquirir la capacidad de tener autonomía, nos eleva a una situación que nos permite observar la realidad cotidiana desde diferentes perspectivas, asumiendo nuestra propia reflexión sobre los sucesos y los espacios en que transitamos constantemente.

Pensamos de manera individual - y colectiva-, y también formamos una autogestión para tener una visión personal, que nos permita construir y aportar desde lo que nosotros y nosotras mismas pensamos. Esto nos sitúa ante un papel creador que nos puede acompañar ante las actividades que generemos y la relación con otras personas.

La autonomía invita al niño o niña a reconocerse dentro de sus propias necesidades o impulsos; el comprender que también tiene una posición frente a los demás y a otras personas, de manera responsable y comprensiva, respetando la diversidad de las personas.

Además, como menciona Leticia Flores Guzmán (2012), la autonomía es fundamental para potenciar la creatividad;

La creatividad exige actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas. El proceso no solo contribuye a la originalidad y a la búsqueda de formas innovadoras, sino que también genera flexibilidad pues ante un mismo supuesto pueden darse diferentes respuestas. (p. 358)

Asimismo, da la capacidad de sentirse seguro/a con uno/a mismo/a; es de esta forma cómo podemos potenciar nuestra autoestima. El ser autónomo/a nos permite adquirir herramientas significativas para cada uno/a, por lo que nos hace reforzar la imagen propia; sentirnos capaces de realizar, con estas herramientas adquiridas, aquellos desafíos que nos proponamos y que nos encontremos en el camino llamado vida.

#### 6.3.10 Afectos y emociones

“Debemos estudiar conscientemente cómo tratarnos con mutua ternura, hasta que este se convierta en un hábito”

Audre Lorde

El feminismo, desde sus inicios, buscó la manera de acercar los aspectos cualitativos a los espacios en donde siempre el pensamiento racional fue preponderante, atribuyéndose a lo afectivo, cualidades femeninas que se invisibilizan y dejaban afuera de todos los espacios sociales. Los afectos afectan la manera en

que entendemos y podemos comprender los vínculos que nos rodean, la forma de relacionarnos con otro/a y con nosotros mismos/as.

Hacerse cargo de los afectos es darle espacio a las emociones y a la posibilidad de aprender a través de experiencias lúdicas, como el juego y otras experiencias que invitan a las personas a actuar ante algo. Los afectos ayudan a reaccionar ante los estímulos que se presentan, generando diferentes emociones que pueden ser positivas y propicias para el aprendizaje.

No me refiero a la caricia programada, ni al abrazo paternalista realizado desde un lugar de saber o de poder, de contención o de sostén. Me refiero a la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. La caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos. (Pañuelos de Rebeldía, 2007, p. 20)

En cuanto al educar en torno a esto, es importante reconocer que de esta manera podemos apoyar a nuestros y nuestras estudiantes a expresarse, y a potenciar la creatividad; vista esta como un medio que puede direccionar la propia percepción e identidad emocional y subjetiva.

### 6.3.11 Sentidos

“Soy un ser evanescente, la hija del aire, enamorada del viento.”

Alejandra Pizarnik

A través de los sentidos podemos construir un mapa subjetivo de la realidad, en donde nos desenvolvemos y desnudamos. Estos nos permiten enriquecer las experiencias y aprendizajes, de forma que estas sean significativas.

Poder activar lo receptivo y expresivo a través de los sentidos, es una manera de comprender nuestro entorno, captando así diferentes posibilidades de comprensión.

La pedagogía planteada en nuestras búsquedas reúne en su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. El análisis particular y el universal pueden encontrarse en un mismo proceso con la exploración

de los sentidos y de los sentires. El saber académico dialoga con el saber popular. (Pañuelos de Rebeldía, 2007, p. 20)

Es a través de los sentidos como sabemos comunicarnos y ser con nuestro entorno y el resto de las personas. En otras palabras, no hay forma de que nos podamos expresar y vivir, si no es con los sentidos. Consuelo Santamaría (2017), explica la importancia de estos en la educación:

[...] ¿qué tiene que ver la pedagogía con los sentidos? Realmente muchísimo. Los sentidos son las ventanas por las que el ser humano sale de su yo interior y se relaciona con todo lo que le rodea. Por medio de los sentidos captamos toda la información que recibimos a través de la vista, del oído, del gusto, etc.; los sentidos nos llenan de sensaciones, y estas nos pueden proporcionar bienestar o malestar. (p. 8 - 9)

Los sentidos están estrechamente vinculados con la percepción. Esta es la capacidad de percibir nuestro entorno, o sea, de recibir y absorber la información que estamos adquiriendo y que vamos integrando en nuestro ser.

Para Feldman (2002) “la percepción es la organización, interpretación, análisis e integración de esos estímulos, que implica el funcionamiento de los órganos de los sentidos y el cerebro” (Rodríguez, 2006; como se citó en Sisalima & Vanegas, 2013, p. 14)

Es por todas estas razones que en la educación los sentidos son tan importantes. Si los sentidos son tan fundamentales para todo ser humano, lo son aún más para las niñas y niños. Como es esta una etapa tan compleja e imprescindible (etapa preoperacional), es en este momento de la vida donde ellos/as están absorbiendo todo lo que el mundo les ofrece, tanto desde el exterior como en el interior; el cual lo construyen gradualmente, y de forma más consciente, con las herramientas que ha ido adquiriendo en su vida hasta ahora.

## 7. Ejes y su relación con estrategias de aprendizaje Feministas en pos de la creatividad

A través de los ejes educativos que estructuran los objetivos de las unidades, se busca direccionar los aprendizajes fundamentales de la asignatura de Artes Visuales. En el caso de las bases curriculares de enseñanza básica, existen dos ejes primordiales que son únicos para todos los niveles de básica (de primero a sexto básico) El primero, “Expresar y crear visualmente”, es definido, en las Bases

Curriculares (2012), como un eje donde el foco central es el potencial expresivo y creativo en los niños y niñas. A través de la asignatura se promueve que descubran, desarrollen y cultiven ese potencial, con el fin de plasmarlo en un trabajo de arte y así poder comunicarlo a las demás personas. En el segundo eje, “Apreciar y responder frente al arte”, se espera que los/las estudiantes descubran y comuniquen sensaciones, emociones e ideas generadas por la percepción del entorno, obras de arte y objetos de diseño.

Estamos de acuerdo con la importancia de desarrollar estos dos ejes, pero consideramos imprescindible incorporar, en nuestra unidad didáctica, dos ejes más con la intención de complementarse para sustentar y acompañar los contenidos de la unidad, a través de elementos que consideramos sumamente importantes, y que son parte de la pedagogía feminista en pos de desarrollar la creatividad.

## 8. Ejes complementarios de la Unidad Didáctica

### Interconexión rizomática y creativa

Como se mencionaba anteriormente, el rizoma alude a la multiplicidad, puesto que “[...] cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo.” (Deleuze, 1977, p. 2); lo cual conlleva a la ruptura de las jerarquías ya que cualquier dimensión responde a la conexión con las otras a forma de mapa que se extiende en diferentes líneas de fuga; sin responder a subdimensiones, de modo que estas dimensiones aumentan en tamaño o cantidad de conexiones, según cambie su naturaleza. Basándonos en esta definición, se considera este eje como elemento clave en la composición y coexistencia de la enseñanza, en donde existen y emergen múltiples saberes e identidades. En palabras de Montero (2015), esta forma se compondría así más como una máquina orgánica, abierta de sujetos, de cuerpos y conocimientos, que genera espacios heterogéneos, redes y pedagogías con múltiples modos de pensar, de reflexionar y de hacer educación.

En este eje se espera generar un diálogo constante y dinámico entre el/la docente y estudiantes, y viceversa, generando un ambiente y un lenguaje más horizontal; teniendo la intención de romper con el trato vertical donde el/ella dirige la clase y los niños y niñas deben responder pasivamente. Lo importante de involucrarnos con esta forma de interrelacionar los diferentes enlaces educativos, es que el rizoma no

responde a órdenes binarias para comprender el mundo, permitiéndonos ampliar los significados y subjetividades que transitan en la escuela.

El eje de Interconexión rizomática y creativa, tiene la intención de funcionar como un generador de ideas y conocimientos múltiples, los cuales, al ser compartidos con otras personas, se irán produciendo nuevas ideas y nuevos conocimientos, siempre alimentando ese diálogo heterogéneo.

Fomentar el respeto a la diversidad y la libertad de expresión.

A través de la descripción dada por Minmujeryeg (2020), entendemos como género la construcción social que se le asigna a las personas para desenvolverse en esta sociedad a través de determinados quehaceres, ocupaciones, roles, comportamientos, expectativas y valores según haber nacido hombre o mujer.

En este eje se espera que se fomente el respeto y cuidado de la diversidad, generando espacios educativos libres de roles de género y estereotipos que condicionen las relaciones que se generen en el espacio educativo.

Por medio de este eje buscamos que los niños y niñas puedan desarrollar y expresar su subjetividad, ya que todos y todas tienen las mismas oportunidades de construir situaciones equivalentes de vida, tanto individuales como colectivas. En este sentido, es importante reconocer que se debe “[...] *des-instalar* la cultura del *sacrificio* y la *culpa*” (Korol, 2007, p. 29), siendo esta una forma de ampliar las oportunidades y fortalezas de cada persona. Las experiencias negativas sobre las exigencias y expectativas mal fundadas, pueden generar grandes vacíos en las vivencias de cada estudiante, por lo que se debe ampliar la afinidad con las emociones, el reconocimiento de los logros personales y las experiencias compartidas de forma genuina.

A través de este eje, queremos fomentar que los niños y niñas se liberen de las concepciones de qué es lo que se espera de cada persona; direccionando los roles sexuales a libertades de acción y autonomía, expresándose a través de la conciencia de sus identidades y de sus habilidades personales, y colectivas.

## 9. Capítulo 3: Marco metodológico: Investigación Post cualitativa y Feminista

La metodología seguida para el diseño y construcción de nuestra Unidad didáctica, se compone de investigaciones post cualitativas, complementadas con investigaciones feministas, debido a que ambas acompañan nuestro proceso investigativo, de una forma completa y afable, dentro de los enunciados que hemos inferido más importantes.

Hemos decidido usar un método post cualitativo porque tiene relación con diferentes investigaciones en torno a el área de educación, ya que está en constante hacer y transformación. Y en este punto queremos mencionar que dentro de nuestra visión pedagógica acudimos a la facilidad de poder hacer en la práctica y relacionar nuestro material con contenidos, perspectivas, ideologías, referentes y diversas ramas de conexión entre conocimientos.

Lo post cualitativo genera un canal privilegiado de percepción y reconocimiento, de aspectos que nos dirigen a diferentes puntos de investigación. A través de su propiedad subjetiva, nos permite visibilizar la dimensión afectiva y encarnada de la relación interpersonal, haciendo posible expandir las ideas y conceptos de diferentes textos, autores y autoras.

Nuestra metodología post cualitativa se relaciona con la etnografía; por medio de la revisión de investigaciones feministas, detectamos las características que componen aquellos contextos y las demandas sociales de las mujeres, lo cual termina reflejándose en niñas y niños, debido a que, claramente, las necesidades de una sociedad afectan a todas las personas que la componen.

Si bien, la etnografía se caracteriza por estudiar la cultura y comportamientos sociales, mediante la recogida de datos (por medio de entrevistas, encuestas, cuestionarios, entre otros instrumentos), también se puede recoger datos a través de investigaciones, escritos, videos y/u otras fuentes de información. La finalidad es reconocer que la etnografía es un asunto que va más allá de ir a terreno con el objetivo de recoger información, como un ejercicio que traduce la realidad; sino que también

es un modo reflexivo sobre la posición que ocupamos como autores/as, y la posición de las personas en sus espacios sociales.

Se puede además hacer etnografía a partir de un buen número de entrevistas y observaciones, o incluso una etnografía de mi propia experiencia como sujeto que habla de otros y que escribe de otros. (Vera y Jaramillo, 2007, p, 253)

No es posible defender una teoría fundamentada desde una investigación etnográfica sin antes hacer una reflexión crítica respecto del autor/a que está realizando una investigación (Vera y Jaramillo, 2007), por lo que podríamos llamarla autoetnografía, en este caso, de autoras (nosotras) que hemos tomado la posición de futuras pedagogas feministas comprometidas con la integridad de niños y niñas, el respeto a la diversidad y la equidad de género. Estos temas nos conciernen, por lo que es necesario que exista una correlación entre quienes hacen etnografía y lo textual.

Esta investigación propone romper con la etnografía tradicional, ya que el conocimiento siempre ha sido fundamentado a través de representaciones de poder, avaladas socialmente, como hombre blanco, heterosexual y posicionado. En este sentido, continuando con lo que plantea Vera y Jaramillo (2007), se rompe el papel de quien realiza la etnografía como personaje fundamental, cuestionando su punto de vista como exclusivo que habla de otro/a que no es él/ella; permitiendo así que se pueda dar espacio al punto de vista de la mujer, de indígenas, de los niños y niñas, de personas no binarias; de quienes en el fondo narran y dan información sobre sus propios puntos de vista, e incluso sobre la manera en que el estudio de las prácticas sociales clásica ha hablado de todos/as.

La metodología post cualitativa tiene la particularidad de analizar ámbitos y factores -de la investigación que se esté estudiando-, invitando a repensar lo estudiado. Es decir, la intención que se tiene, no es una simple exposición de las ideas, planteamientos e investigaciones de autores, sino que es una apropiación de estas ideas para replantearlas desde otro punto de vista. Por lo que también encontramos fundamental justificar el uso de una redacción en primera y tercera persona, con el fin de generar diálogo entre las fuentes de información y nuestras propias reflexiones.

Investigar, en la lógica post-cualitativa, no tiene que ver con develación de verdades, voces o sentidos ni con mecanismos de emancipación, mucho menos con una idea acumulación de conocimiento sobre "lo mismo". Por el contrario, se trata de un pensar los conceptos con los que formulamos nuestros intereses de investigación, con los cuales leemos y pensamos la realidad. Es reconocer la no dualidad o inmanencia entre la teoría que revisamos y la información que recolectamos y discutimos, y poner especial y renovado acento en la auto-referencialidad de los autores o investigadores. (Moreno, 2015, p. 3)

Es así como, tomando los planteamientos e ideas principales que autores y teorías, mencionadas en nuestra tesis, hemos generado ideas propias desde las nuevas conexiones que hemos podido realizar. Es por esto que nuestra propuesta de una unidad didáctica, sería el reflejo de este re pensar.

La metodología post cualitativa, se caracteriza, además, por enfocarse en la subjetividad que se produce a través de la historia y lo cultural. Esto tiene la intención de no caer en la subjetividad proveniente de una persona hegemónica o una verdad absoluta, debido a que este tipo de metodología busca promover la relatividad en vez de lo universal, ya que, como explica Pilar Cólás (2003), este último,

“[...] asume la existencia de una sociedad única, en el sentido de hacerse generalizaciones sobre todos los participantes, aunque, en realidad, los hombres y mujeres habitan mundos sociales diferentes, sin que se tenga en cuenta esta diferencia (p. 4)

Nuestra perspectiva como investigación feminista, no busca renegar sobre la veracidad de la realidad formulada y sustentada en métodos científicos, si no que se armoniza con la idea de que existen amplias visiones e interrelaciones que la vuelven en sí rizomática. Al comprender que la realidad es más que una pretensión generalizada, no hemos querido seguir métodos tradicionales o clásicos de investigación que utilicen instrumentos de recogida de información relacionados al análisis de datos, encontrando en la metodología de investigación post-cualitativa la libertad de decidir hacer, sin seguir formatos universalizadores, sino verdades relativas a través de una pluralidad de visiones y referencias.

Por otro lado, utilizamos este método, debido a que nos condiciona el contexto (sanitario) actual, sin permitirnos hacer un estudio de campo en establecimientos educativos.

La mirada post-cualitativa cuestiona la codificación y categorización de los testimonios, diarios, entrevistas, al considerar que son formas de fragmentación, segmentación y matematización de las fuentes, interacciones, sucesos de los cuales proviene la información a analizar y discutir. (Moreno, 2015, p. 2)

Y al estar lejos de estos testimonios y fuentes de información, otro de los fundamentos por los cuáles utilizamos una metodología de investigación post cualitativa, feminista, que nos posiciona como una etnografía que busca la reflexión crítica dentro de su propio hacer y de las fuentes de información; es que las posibilidades de hacer un instrumento de recogida de información, en nuestro caso sería online, y creemos que nos condiciona al desinterés de algunas personas o condiciones materiales y emocionales difíciles que podrían estar atravesando las mismas; a la falta de cercanía entre nosotras y otros/as que nos aleja mucho más de la realidad y de la posibilidad de poder comprender la subjetividad de quienes atienden a nuestras preguntas, y viceversa, poder explicar a ellos/as la subjetividad de nuestra investigación; y por situaciones contextuales, puestas en tensión social o de género.

Estamos atravesando por un periodo particular de cambios y nuevas percepciones de cómo se configuran los sistemas sociales de poder por lo que, al estar lejos también como equipo (nuestras conexiones han sido totalmente vía zoom), hemos decidido centrarnos en la recogida de información que permita aproximaciones, estímulos y conexiones, entre fuentes valiosas que nos acogen ante nuestras inquietudes. Además de que esta investigación que es educativa, es también hacernos cargo de nuestra propia educación, ya que define una etapa final de una carrera universitaria que ha tenido diversas experiencias.

La educación como práctica de la libertad está en ese camino que estamos proponiendo, planteado como un diálogo abierto, como un ensayo, como un sueño colectivo del que no queremos despertar. (Korol, 2007, p. 22.)

Desde nuestra experiencia consideramos que cualquier creación que podamos realizar como aporte a la comunidad y, en este caso, a la educación, debe sostener firmemente los enunciados que hemos podido conocer de diferentes teóricas y teóricos que han aportado información sobre temáticas como la educación sexual, equidad de género, diversidad, creatividad, entre otras, y que, con el pasar del tiempo,

se ha vuelto necesario tomarlas en cuenta para construir una sociedad que otorgue libertad y conciencia de sí mismo/a, a cada ser humano y de la información con la que cuentan.

Las omisiones y exclusiones de las mujeres en los saberes históricos, que repercuten en la educación de niños y niñas, ha construido un imaginario social compuesto de cánones masculinos, dándole paso a brechas y distancias sociales e ideológicas que, con la propuesta de una unidad didáctica, tenemos la intención de romper algunos límites de esta, construyendo así contenidos desde nuestra posición como mujeres educadoras.

Los agentes de socialización (familias, instituciones educativas, medios de comunicación, etc. crean y transmiten códigos culturales que sustentan un sistema organizado en estructuras opresoras y que asumimos como legítimas y propias (Martinez & Ramírez, 2017, p. 2)

Formular un discurso que sea coherente a nuestra idea de potenciar la creatividad a través de una pedagogía feminista, generada por experiencias femeninas, valida y reinventa el cotidiano, a través de una postura amorosa y de respeto a cada persona, y sus diferencias. Es importante generar en nuestros y nuestras estudiantes espacios que dialogan en la reconstrucción de las ideologías preponderantes y de los paradigmas sociales más enaltecidos, que por tanto tiempo han establecido lo “normal y sano”, por lo que es necesario que conozcamos nuestro territorio y aportemos a los estudios que lo relatan. En palabras de Sandra Harding (1998), la importancia de las experiencias femeninas es que funciona

[...] como recurso para el análisis social tiene implicaciones evidentes para la estructuración de las instituciones sociales, de la educación, de los laboratorios, las publicaciones, la difusión cultural y el establecimiento de agencias de servicio; en suma, para la estructuración de la vida social en su totalidad. Por ello, debe enfatizarse que son las mujeres quienes deben revelar por vez primera cuáles son y han sido las experiencias femeninas. (p. 6)

En cuanto a lo “normal y sano”, es importante mencionar que un sistema patriarcal ha definido mitos, estéticas, prejuicios y normativas que se han estandarizado socialmente por años, en donde se ha comprendido que la visión masculina está sobre la femenina. Lo que en nuestra propia experiencia podemos decir a viva voz,

que está lejos de ser sano y que además condiciona los comportamientos y pensamientos desde la primera infancia hacia un futuro que probablemente verá como normal lo que ha hecho la diferencia. Creemos que toda identidad, tanto las mujeres, como los hombres y personas no binarias, son partícipes de cada cambio, construcción y movimiento social, siendo parte valiosa de la humanidad;

Es posible, argumentan los relativistas, que los puntos de vista masculinos no sean los únicos legítimos. Las mujeres tienen sus opiniones al respecto y los hombres las suyas. ¿Quién puede afirmar objetivamente que una sea mejor que la otra? (Harding, 1998, p. 9)

Es primordial que utilicemos una epistemología feminista, porque es “[...] una alternativa de generación de conocimiento significativo para las mujeres” (Blazquez, Flores & Ríos, 2012, p. 2). Queremos integrar prácticas que fomenten la creatividad a través de diferentes referentes en relación a la conciencia de su género, apoyándonos a través del uso de prácticas inclusivas dentro del aula, el respeto hacia la emocionalidad, la ruptura de los prejuicios y estereotipos, aportar modelos formativos que nos permitan apoyar a nuestras/os estudiantes en el desarrollo y reconocimiento de su identidad, aceptar los afectos en la valoración del profesorado y sus características personales, como las orientaciones de género; entre otros procesos que de-construyan los roles y estereotipos hegemónicos, ya que de esta forma podemos reflexionar ante lo ocurrido.

Las epistemólogas feministas vienen denunciando el carácter androcéntrico y sexista de la investigación, la invisibilidad y desatención a las experiencias e intereses de las mujeres, la falta de valoración de los saberes tradicionalmente asociados a lo femenino, así como las desigualdades de género que se producen en los procesos de producción de conocimiento. (Luxán Serrano & Azpiazu Carballo, 2019, p. 4)

Nuestra investigación partió al atreverse a enfrentar la información de una forma activa y situada, observándonos a nosotras mismas y a nuestro marco cultural, entendiendo que las aristas de cada actividad o hecho que vivimos, siempre ha tenido un lado que divide a otro. Al centrarnos en el diseño de la unidad didáctica, coincidimos como equipo en que este debía seleccionar diferentes saberes científicos y que además debía responder ante las nociones que hemos sustentado en la investigación feminista, ya que, abogamos trabajar con estrategias que nos permitan visualizar las relaciones de género que transitan en nuestros estudios, dando cuenta

de las desigualdades, aportando así la superación de las mismas. (Luxán & Azpiazu, 2019)

De esta forma, podemos apoyar a la construcción colectiva de nuevos antecedentes y aportes los cuales pueden confirmar que esta búsqueda es necesaria y también recíproca. En este sentido creemos firmemente que si entregamos una opción anexa a los planes y programas, que destaque la importancia de buscar y crear nuevas herramientas y recursos educativos que respondan a las necesidades sociales, en este caso, a través de la educación artística. Comprendemos que es complejo romper con las frecuentes muestras de conceptos y acciones estereotipadas, pero al menos podremos acercar estas demandas sociales a aquellos agentes de los espacios educativos; desde las comunidades, familias, directrices y profesorados; y, por supuesto, a los mismos/as estudiantes.

Esta metodología de investigación post cualitativa y feminista, nos permitirá desentrañar la razón de que existan posturas que sustentan la educación en torno a las artes en la actualidad. También nos permitirá reconocer la finalidad formativa, sus fortalezas y desventajas; las condiciones de estas y sus testimonios en cuanto a las necesidades detectadas en nuestra problemática, con el fin de guiar la estructura de nuestra investigación, y de permitirnos utilizar estos hallazgos para poder ampliar las nociones, reconstruyéndolas mediante el repensar las prácticas educativas desde una visión que fomente la creatividad por medio de una perspectiva feminista, en los espacios educativos y sociales.

Lo que se pretende es plasmar, en un diálogo actualizado, algunos de los debates y desafíos generados en estas dos últimas décadas en la investigación educativa y social, lo que puede ayudar a pensar la investigación desde otros fundamentos y referentes no solo a quienes ya tienen una trayectoria investigadora, sino –y, sobre todo– a quienes la inician. (Sancho et al, 2020, p. 15)

10. Capítulo 4: Material Didáctico de Artes Visuales con perspectiva feminista, para niñas y niños que cursan Primero Básico.

“Niñez entre juegos y artes”



## 10.1 Construir una propuesta didáctica feminista para niños y niñas de primero básico en pos de la creatividad.

La unidad didáctica propuesta en esta tesis, destaca por constituirse de actividades exploratorias enfocadas en la conexión con los sentidos, la autonomía, los juegos, las sensaciones, la imaginación, la autoexpresión creativa, entre otros factores. Creemos sin duda que estas raíces sirven de puente para reconocer subjetividades que existen entre quienes enseñan y quienes aprenden en un espacio colaborativo, a través de las conciencias corporales y mentales. Aspectos como la empatía, la equidad de género, la reflexión, el diálogo, el afecto y las emociones, la conciencia sexual, identidad y autonomía, son capacidades y factores profundamente importantes, que expanden el espacio en donde no hay diferencias entre niñas y niños, ni limitantes para construir nuevas conciencias sociales que generen vínculos saludables y acciones creativas.

Es importante aclarar que la **duración del tiempo**, en las actividades, no es un factor determinante, debido a que consideramos que la unidad didáctica puede ser llevada a cabo según la disponibilidad del tiempo que el/la docente requiera. Ofreciendo así una unidad didáctica flexible; abierta a adaptarse a los tiempos del/la pedagogo/a. Por lo que según él o ella, las actividades pueden ser elaboradas en una clase, dos, tres, etc.

Consideramos el **proceso de aprendizaje** como un factor imprescindible a la hora de llevar a cabo estas actividades. Por lo que, respecto al **tipo de evaluación**, será de tipo formativa. Desde nuestra experiencia e investigación el proceso no siempre será lineal, sino coherente con las fases y los tiempos que surjan de los propios niños y niñas, y sus necesidades, de manera integral. Si bien se pueden respetar las horas destinadas de una clase, lo que ocurra durante la actividad se irá mediando de forma flexible.

En relación a las afirmaciones de Martín Caeiro (2017), coincidimos en que el proceso de creación, y, de la actividad creativa, también entra en juego lo emocional, lo sensible de la vivencia y lo corporal, actuando e influyendo en la determinación de los tiempos en que se lleva a cabo.

También queremos mencionar, que los objetivos de la clase están en función de implementar las actitudes, que ayudarán a desarrollar de manera integral los conocimientos y habilidades de la asignatura. Como describe el Mineduc (2012); los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa (p. 43). Teniendo estas relaciones con los elementos de la pedagogía feminista, y siendo reformuladas durante la confección de los objetivos de las actividades. Se pueden reconocer como:

- **Disfrutar de su autoconocimiento e identidad.**
- **Demostrar disposición a integrar los sentidos, afectos y emociones.**
- **Valorar la equidad de género y la subjetividad de las personas de su entorno.**
- **Demostrar disposición ante el diálogo, reflexión y pensamiento divergente.**
- **Demostrar disposición a trabajar autónomamente, colaborar con otros/as y potenciando la autoexpresión creativa.**

## 10.2 Descripción de la Unidad

### UNIDAD 1 “Materiales y herramientas”

En relación al área de Artes Visuales, las niñas y niños de educación básica, se inician en esta asignatura a través de la primera unidad llamada “Materiales y herramientas”. El objetivo principal de esta, es que ellos/as se introduzcan en los contenidos, mediante la exploración y el uso de los materiales y herramientas, disponibles y adaptados para su nivel de aprendizaje. Así es cómo podrán ir familiarizándose poco a poco con la asignatura. (MINEDUC, 2013)

El contacto y uso de estos materiales será primordial para que ambos infantes aprendan a manejarlos a su propio ritmo. Se espera que, por medio del contacto físico y, por consecuencia, mediante los sentidos, el/la estudiante despierte un interés y motivación intrínseca que favorezca su proceso de aprendizaje personal y grupal (tanto con sus compañeros/as como con su profesor o profesora). El juego y el trabajo

en equipo, son focos centrales para enriquecer la experiencia y exploración lúdica en su formación.

“El principal propósito de esta unidad es que comiencen a desarrollar su expresión y creatividad visual por medio de la elaboración de diferentes trabajos de arte, a partir de temas relacionados con su identidad personal, su vida cotidiana, sus emociones y sus ideas personales.” (MINEDUC, 2013, p. 51)

Como bien se menciona en este apartado, los trabajos de arte serán el medio para aprender, por lo cual el principal fin del material didáctico, es el *proceso de aprendizaje*. Además, el familiarizarse con el cuerpo propio de la niña o niño será una forma de reconocer las capacidades que cada uno de ellos y ellas tienen, y necesitan potenciar. También es una manera de demostrar que todas y todos tenemos capacidades diversas, independientes del género. De igual forma, el contacto con las experiencias corporales es un método para enriquecer y reforzar la concepción de identidad personal que cada estudiante tiene de sí mismo/a.

La *observación*, entendida como la acción de mirar visualmente y analizar aquello que se quiere observar, es un proceso para el cual no sólo se necesita observar de forma visual, sino que depende de la exploración y experiencia sensorial al realizarse, por la niña o el niño. El conocimiento y uso de los “[...] medios de expresión visual como el dibujo y la pintura [...]” (MINEDUC, 2013, p. 51) y la observación de la vida cotidiana junto a su entorno, serán factores importantes para introducirse en la asignatura de artes visuales y, por consiguiente, aprender a desarrollar su creatividad, plasmando sus emociones, ideas personales e imaginación.

### PALABRAS CLAVE

**Dibujo, pintura, líneas, vida cotidiana, entorno, emociones (alegría, rabia, pena, miedo), familia y escuela.**

### 10.3 Ejes de las Bases curriculares de Primero a Sexto básico

A través de los ejes se puede estructurar el objetivo de la unidad, mediante distintos aspectos que buscan ser alcanzados para constituir las habilidades fundamentales del área de las Artes Visuales. En el caso de las bases curriculares, existen dos ejes primordiales que son únicos para todos los niveles de educación básica, que son “Expresar y crear visualmente” y “Apreciar y responder frente al arte”.

Además de estos dos ejes mencionados, incorporamos al presente material didáctico seis ejes más, que proponen sustentar y acompañar la entrega de los contenidos correspondientes de la unidad, a través de elementos recogidos de las pedagogías feministas.

#### Expresar y crear visualmente, Bases Curriculares.

Este eje está enfocado en promover la experimentación y exploración lúdica de los diferentes materiales y técnicas artísticas, sirviendo como un medio para expresar sus ideas y emociones a través de los trabajos de arte (MINEDUC, 2013); los y las estudiantes recibirán retroalimentación constante por parte del/la docente y de sus compañeros y compañeras. Además, irán aprendiendo a planificar el proceso de sus trabajos de arte y la concreción de sus ideas. (MINEDUC, 2013)

En este eje se potenciará su capacidad creativa, integrando sus emociones, pensamientos e imaginación. Mediante el potencial creativo y expresivo, se abordan los conceptos de identidad personal, vida cotidiana, las emociones e ideas personales. (MINEDUC, 2013) Además, durante los procesos de aprendizaje, se espera que los y las estudiantes refuercen su autonomía y aprendan a trabajar en equipo con sus compañeros y compañeras.

#### Apreciar y responder frente al arte, Bases Curriculares.

Este eje está enfocado en potenciar el desarrollo de la expresión de sus ideas y opiniones a través de sus emociones, sensaciones e impresiones respecto de los trabajos de arte propios y de sus compañeros y compañeras, y de obras de arte que irán conociendo y reconociendo gradualmente. (MINEDUC, 2013)

Mediante el conocimiento y familiarización de los elementos de lenguaje visual, las y los niños podrán usarlos como criterio para aprender a apreciar y dar sus propias opiniones respecto de lo que observarán.

## 10.4 Ejes complementarios de la Unidad Didáctica

### 10.4.5 Interconexión rizomática y creativa

Como se mencionaba anteriormente, el rizoma alude a la multiplicidad, puesto que “[...] cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo.” (Deleuze, 1977, p. 2); lo cual conlleva a la ruptura de las jerarquías ya que cualquier dimensión responde a la conexión con las otras a forma de mapa que se extiende en diferentes líneas de fuga; sin responder a subdimensiones, de modo que estas dimensiones aumentan en tamaño o cantidad de conexiones, según cambie su naturaleza. Basándonos en esta definición, se considera este eje como elemento clave en la composición y coexistencia de la enseñanza, en donde existen y emergen múltiples saberes e identidades. En palabras de Montero (2015), esta forma se compondría así más como una máquina orgánica, abierta de sujetos, de cuerpos y conocimientos, que genera espacios heterogéneos, redes y pedagogías con múltiples modos de pensar, de reflexionar y de hacer educación.

En este eje se espera generar un diálogo constante y dinámico entre el/la docente y estudiantes, y viceversa, generando un ambiente y un lenguaje más horizontal; teniendo la intención de romper con el trato vertical donde el/ella dirige la clase y los niños y niñas deben responder pasivamente. Lo importante de involucrarnos con esta forma de interrelacionar los diferentes enlaces educativos, es que el rizoma no responde a órdenes binarias para comprender el mundo, permitiéndonos ampliar los significados y subjetividades que transitan en la escuela.

El eje de Interconexión rizomática y creativa, tiene la intención de funcionar como un generador de ideas y conocimientos múltiples, los cuales, al ser compartidos con otras personas, se irán produciendo nuevas ideas y nuevos conocimientos, siempre alimentando ese diálogo heterogéneo.

#### 10.4.6 Fomentar el respeto a la diversidad y la libertad de expresión.

A través de la descripción dada por Minmujeryeg (2020), entendemos como género la construcción social que se le asigna a las personas para desenvolverse en esta sociedad a través de determinados quehaceres, ocupaciones, roles, comportamientos, expectativas y valores según haber nacido hombre o mujer.

En este eje se espera que se fomente el respeto y cuidado de la diversidad, generando espacios educativos libres de roles de género y estereotipos que condicionen las relaciones que se generen en el espacio educativo.

Por medio de este eje buscamos que los niños y niñas puedan desarrollar y expresar su subjetividad, ya que todos y todas tienen las mismas oportunidades de construir situaciones equivalentes de vida, tanto individuales como colectivas. En este sentido, es importante reconocer que se debe “[...] *des-instalar* la cultura del *sacrificio* y la *culpa*” (Korol, 2007, p. 29), siendo esta una forma de ampliar las oportunidades y fortalezas de cada persona. Las experiencias negativas sobre las exigencias y expectativas mal fundadas, pueden generar grandes vacíos en las vivencias de cada estudiante, por lo que se debe ampliar la afinidad con las emociones, el reconocimiento de los logros personales y las experiencias compartidas de forma genuina.

A través de este eje, queremos fomentar que los niños y niñas se liberen de las concepciones de qué es lo que se espera de cada persona; direccionando los roles sexuales a libertades de acción y autonomía, expresándose a través de la conciencia de sus identidades y de sus habilidades personales, y colectivas.

#### Palabras Claves:

**Sentidos, afectos y emociones, autonomía, reflexión, lenguajes subjetivos, autoexpresión creativa, género, conciencia sexual e identidad, juego, diálogo, empatía, subjetividad.**

# 11. ACTIVIDADES

## Actividad N°1

### ESTE ES MI ROSTRO

#### (Mi autopercepción a través del autorretrato)

Basada en Artista visual Ana Mendieta.



Sin título (impresiones del cuerpo en vidrio), 1972. México.

Palabras claves: **vida cotidiana, reflexión, diálogo, sentidos, autoexploración creativa, autoconocimiento.**

**Objetivo General:** Introducción de la asignatura, mediante actividades que motiven a experimentar con los materiales y herramientas.

**Objetivo de la clase:** Identificar las diferentes formas del rostro a través de los objetos de la vida cotidiana demostrando respeto hacia las diversas identidades y diferencias personales.

¿Qué utilizaremos?

- Recursos materiales:
  - Plancha de plástico transparente (1era opción)
  - Forro de cuaderno transparente con agujeros (2da opción)
  - Ventana (opción alternativa)

Recursos web: <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Cuento-autoestima.pdf>

**Comenzar:**

- Reorganizan el espacio de la sala dejando las mesas en algún extremo de esta.
- Escuchan cuál es el objetivo de la clase y un cuento sobre la autopercepción leído por la profesora o profesor.
- Se realizan algunas preguntas en relación al cuento que indiquen las características que este menciona. También se enfatiza en el reconocimiento de los sentidos y emociones que este permitió percibir.
  - ¿Qué me hizo recordar el cuento?
  - ¿Conozco mi cara? ¿Qué cosas tengo en ella?
  - ¿De qué forma me gustan las partes de mi cara?
  - ¿Qué puedo hacer con las partes de mi cara?; ¿Cuáles son los sentidos que puedo experimentar con las partes de mi cara?
  - ¿Es mi cara igual o diferente a otras de mis compañeros y compañeras?
  - ¿En qué se parecen y en qué se diferencian nuestras caras?

**Desarrollar:**

- Comienzan realizando un ejercicio de percepción masajeando las partes de la cara.
- Luego de masajear las partes de la cara, se juega a relacionar estas con los sentidos a través de la conversación y alguna canción que conozca el/la docente, dialogando y expresando emociones.

- Conectan las partes de su cuerpo relacionándolas de forma libre y autónoma, a través de frases recitadas por profesora o profesor, como por ejemplo “las partes de mi cuerpo están unidas”, “puedo sentir las partes de mi cuerpo cuando toco mi cuello y voy a mis hombros”.
- Eligen a un compañero o compañera para jugar, expresando su real interés a compartir esta actividad junto a otro/a **(se puede utilizar como diagnóstico para detectar la necesidad de adaptar la actividad)**
- Observan cómo la profesora o profesor toma la plancha de plástico para sostenerla contra su cara y deformar sus rasgos.
- Reaccionan ante la propuesta y expresan sus opiniones, reflexionando sobre este hacer.
- Utilizan la plancha de plástico para aplastar y deformar las partes de su propia cara de forma aleatoria, como se hace en un vidrio o ventana, usando como referente a la artista visual Ana Mendieta.
- Durante este juego, son acompañados por la profesora o el profesor de forma exploratoria, guiando sus apreciaciones y procesos, e incentivando a percibir nuevas impresiones sobre sus caras.
- Se permite expresar libremente cómo se sienten según su conciencia sexual, “me siento niño y en mi cara tengo, me siento niña y en mi cara tengo”.
- Conversan y expresan lo que descubrieron de su experiencia.
- Guardan las planchas de plástico y son invitados a volver a crear un orden en la sala.

#### Concluir:

- Cada niño y niña tiene la oportunidad de comentar lo que le pareció el juego realizado, en conexión con la equidad de género.
- Se invita a través de preguntas metacognitivas como, ¿qué te ha parecido tu cara a través de la plancha de plástico? ¿Qué formas tomaba? ¿Te veías diferente, de qué forma? ¿cómo es tu cara realmente? ¿Qué piensas o sientes sobre ser diferente?, para conocer su propia percepción. Estas preguntas y respuestas se utilizan como

evaluación formativa en la bitácora de actividades, con el fin de observar los procesos de cada estudiante.

· **Adaptabilidad de la actividad *a través de trabajar de manera individual:***

Esta actividad puede ser adaptada a niños y niñas con capacidades diferentes, a través del juego directo con un educador o educadora en caso de que la relación con otros u otras compañeras se vea interferida por alguna característica personal del estudiante. Este diagnóstico se hará al momento en que eligen jugar con otro compañero/a, invitando a reconocer su propia identidad de forma respetuosa y afectiva; respetando ritmos y capacidades de autoexpresión creativa, para concluir en el reconocimiento de su rostro de forma abierta y conectada con las necesidades educativas del niño o niña.

**MI FAMILIA ES. Retratos de mi familia.**

Basada en Artista visual María Aparicio Puentes



“Fotografías bordadas”, 2011, Chile.

Palabras Clave: **familia, reflexión, diálogo, género, autoconocimiento, afectos y emociones.**

**Objetivo General:** Introducción de la asignatura, mediante actividades que motiven a experimentar con los materiales y herramientas.

**Objetivo de la Clase:** Construir guía táctil de las formas del rostro con materiales reciclados a través de la observación de una fotografía de una persona de su familia demostrando disposición hacia los sentidos, la reflexión sobre las experiencias y autoexploración creativa.

**¿Qué utilizaremos?**

- Recursos materiales:
  - Fotografía de una o un familiar (1era opción)
  - Revista con retratos (2da opción)
  - Dibujo de un rostro (3era opción)

- Lanas de colores. (1era opción)
- Materiales reciclables, plásticos, tapas, cartones, partes rotas o piezas de juguetes perdidos. (1 era opción y opción alternativa).

· **Recursos web:**

RECYCLAIRE APRENDE A RECICLAR | CUENTO PARA NIÑOS | ESPAÑOL  
<https://www.youtube.com/watch?v=6RACWyJJPr8>

VIDEO-CUENTO RECICLAJE

<https://www.youtube.com/watch?v=QxvUq0RoxT0>

Adaptar cuentos web a cuentos orales en caso de ser necesario.

**Comenzar:**

- Acomodan su espacio en la sala, y preparan su mesa lo más amplia posible, guardando las cosas que no utilizarán durante la clase y limpiando su espacio.
- Escuchan cuál es el objetivo de la clase y video o cuento sobre el reciclaje para comprender la importancia de crear con materiales reutilizables o reciclados.
- Se realizan algunas preguntas en relación al video o cuento, que enfatizan en la temática como:
  - ¿Qué cosas del reciclaje me gustan más?
  - ¿De qué forma podemos ayudar a reutilizar las cosas del reciclaje?
  - ¿Qué personas de mi familia reciclan o me gustaría que reciclaran? ¿Cómo me siento cuando lo hacen?
  - ¿Qué juegos, objetos o adornos de mi casa he realizado con materiales reciclables? ¿Qué siento cuando veo estos objetos?

**Desarrollar:**

- Comienzan haciendo una actividad de recorrido espacial, caminando por diferentes partes de la sala a diferentes ritmos, rápido – lento, pasos largos-cortos, con el fin de relajarse y prepararse para la actividad (**se puede utilizar como diagnóstico para detectar la necesidad de adaptar la actividad**).
- Se relacionan y conectan con sus compañeros y compañeras invitándoles a observarse entre todos/as sus rostros y la forma en que se mueven las partes de este.
- Regresan a sus puestos y descansan unos minutos mientras encuentran sus materiales para comenzar la actividad.
- Conversan junto a la profesora o el profesor sobre la fotografía que utilizarán en esta actividad y responden a preguntas como: ¿quién está en la fotografía? ¿Qué partes de su rostro puedo ver? ¿Cómo veo a la persona de la fotografía cuando está frente a mí? ¿Cómo son las partes de su rostro?
- Observan y reaccionan ante la propuesta presentada por la o el profesor.
- Realizan preguntas y establecen los pasos que seguirán, para realizar su propia guía táctil al confeccionar su fotografía.
- Utilizarán sus lanas y materiales reciclables para ir recortando y pegando, ensamblando y adaptando, las partes del rostro que más les gusten, siguiendo las formas de los ojos, las características de los pómulos o labios, el largo de las pestañas u otras características que puedan apreciar.
- Durante este juego, son acompañados por la profesora o el profesor de forma exploratoria, guiando sus apreciaciones y procesos, incentivando a percibir características y formas de la cara de quienes están observando en las fotografías.
- Conversan y expresan lo que piensan de su experiencia.
- Guardan los materiales y ordenan el espacio, limpiando lo que ha caído al suelo o sobró.
- Dejan los trabajos en un lugar seguro para que seque y pueda ser guardado.

**Concluir:**

- Cada niño y niña tiene la oportunidad de comentar lo que le hizo sentir y recordar la actividad realizada.
- Se ofrecen voluntariamente para exponer su fotografía y explicar quién es a sus compañeros y compañeras, también hacer un breve relato de la confección de su trabajo y de cómo lo hicieron.
- Se invita, a través del pensamiento divergente, a asimilar y reconstruir la guía táctil que identificaron en las fotografías, comentando los cambios que ocurrieron en los rostros trabajados, a través de interrogantes que amplíen la percepción sobre su propio trabajo, como: ¿de qué forma las partes del rostro que adornaste cambiaron? ¿Cómo se ve la persona que está en la fotografía ahora? ¿Cómo cambiaron las partes de su rostro? ¿Cómo podrían ver si sus ojos fueran más grandes? ¿Cómo se sentirían si sus orejas fueran alargadas y pequeñas? ¿Cómo sería tener la cara de diferentes colores? Estas preguntas acompañan el proceso de los y las estudiantes como evaluación formativa, pudiendo observar sus alcances y aprendizajes durante la actividad.

**Adaptabilidad de la actividad a través de otros métodos motrices:**

En relación al primer desafío de la actividad, se puede realizar una variación para introducir la relajación, utilizando una variación que invita a “oler la flor” (inspirar) y “soplar la vela” (exhalar) varias veces. Esta actividad también puede ser desarrollada a través de una esterilla para bordar pegando una imagen sobre esta, con el fin de poder ayudar a sostener y construir la guía táctil, de una manera más sencilla y fácil de comprender, asistiendo al o a la estudiante en los momentos que sea necesario y conversando con él o ella sobre la actividad, sobre sus emociones e ideas que surjan durante este proceso; si se ríe, si se enoja, si acelera el ritmo de la ejecución, si se pone contento o triste, etc.

## Actividad N°3

### OTRAS PERSONAS Y YO, diálogo y reflexión en el espacio donde habito.

Basada en Magdalena Acabanowicz



“Multitud”, 2015, Venecia, Italia/“Espaldas”, 1980, Venecia Italia.

Palabras claves: **línea, vida cotidiana, entorno, diálogo, reflexión, autoexpresión creativa, género, identidad, afecto y emociones.**

#### **Objetivo General:**

Introducción de la asignatura, mediante actividades que motiven a experimentar con los materiales y herramientas.

**Objetivo de la Clase:** Construir a través del modelado con papel la imagen lo que percibo de los/as compañeros/as y/o personas de mi entorno demostrando disposición al afecto y emociones, a la autoexpresión creativa y al autoconocimiento.

¿Qué utilizaremos?

- Recursos Materiales:

- Papel Kraft, papel de diario sin uso, revistas sin uso, papelería no usada.
  - Cola fría.
  - Botella 500cc con agua.
  - Recipiente o fuente mediana.
- Recursos Web:
    - Música
    - Imágenes de la obra de Magdalena Acabanowicz

Tiempos de la clase:

Comenzar:

- Acomodan su espacio en la sala, dejando un espacio grande al centro de esta.
- Escuchan cuál es el objetivo de la clase y observan algunas imágenes de la obra de Magdalena Acabanowicz.
- Se invita a jugar utilizando los papeles kraft o cartulinas, como matriz de registro de los movimientos y posiciones, marcando las siluetas de los y las niñas con un lápiz; de esta forma se puede conectar corporalmente con la actividad, expandiendo el pensamiento creativo a través de preguntas en relación a las imágenes vistas:
  - ¿Cómo están ubicadas las personas en las imágenes?  
¿Hagamos algunas posiciones?
  - ¿Qué tipo de posiciones te gustaron más?
  - ¿A qué se parecen o a que te recuerdan las formas en que estas personas están moviéndose?
  - ¿Le gustaría sentarse o ubicarse como este grupo de personas?  
¿Lo intentamos?
  - ¿Qué te parece estar de esta forma?
- [f1]Realizan esta actividad a través del uso espacial del lugar, caminan por diferentes partes, marcan sus siluetas con la ayuda del o la docente,

tomando diferentes posiciones, ubicaciones, organizaciones individuales o colectivas comentando y recordando las imágenes observadas, con el fin de prepararse para la actividad.

#### Desarrollar:

- Ubicados de la misma forma se sientan al centro de la sala cubriendo el piso con papeles para no ensuciar el suelo. [f2]
- Ordenan los materiales de la clase para realizar la actividad y compartes en caso de que sea necesario.
- Conversan junto a la profesora o el profesor sobre las imágenes de la obra, destacando sus sensaciones, la forma en que se sintieron durante la actividad, los recuerdos que surgieron y sus mayores intereses frente a las imágenes.
- En una fuente comienzan a mezclar los papeles junto a la cola fría, añaden agua para crear una masa moldeable con sus manos.
- Comienzan a moldear partes del cuerpo de personas. Se invita durante este hacer a reflexionar sobre personas cercanas con las cuales se comparte cotidianamente, se ha salido en ocasiones a caminar o realizar alguna actividad específica. Se conversa sobre actividades realizadas fuera de la escuela, con la familia o amigos/as valorando los afectos y emociones que expresan.
- Durante este juego, son acompañados por la profesora o el profesor de forma exploratoria, guiando sus apreciaciones y procesos, incentivando a percibir características y formas de la cara de quienes están moldeando.
- Conversan y expresan lo que piensan de su experiencia, montando sus figuras en un papel para que se sequen en un espacio específico de la sala.
- Guardan los materiales y ordenan el espacio, limpiando lo que ha caído al suelo o sobró.

#### Concluir:

- Cada niño y niña tiene la oportunidad para comentar lo que le hizo sentir y recordar la actividad realizada.[f3]

- Unen en el espacio de secado todas sus figuras y observan lo que ahí ocurre relacionándolo con la obra de Magdalena Acabanowicz.
- Se invita a través de preguntas meta cognitivas como, ¿Qué parecen este grupo de figuras unidas? ¿El grupo que se ha formado se ve uniforme o se mezclado? ¿Qué les parece estar en un grupo de personas? ¿Si pudieran crear un grupo de personas que figuras harían? ¿De qué forma caminarían?

***Adaptabilidad de la actividad a través del cuidado y el respeto de las capacidades:***

Esta actividad se puede adaptar a los y las estudiantes con capacidades diferentes, a través del moldeado acompañado del profesor y profesora, observando imágenes de otras personas o sus compañeros/as, y guiándole en este proceso mediante preguntas o reflexiones como, ¿cómo son las piernas de tus compañeros? ¿Cuántas son? ¿Qué tiene arriba de la cintura? ¿Dónde están los brazos? ¿sus brazos son tan largos como los tuyos? ¿cómo son tus brazos?

También se puede adaptar a las características personales que posea el estudiante, motivándole a observarse y aceptar sus características e identidad, o relacionándole con alguna figura significativa para él, como abuela, abuelo, papá, mamá, hermano, hermana, amiga. Por ejemplo: Tus piernas son tan rápidas como las de tu hermano, tus brazos son fuertes como los de la abuela.

**MI ENTORNO DONDE VIVO, los lugares a los que he ido y tránsito.**

Basada en la obra de Alice Aycock



“La serie Turbulence”, 2017, Nueva York/ “Passion / Passiflora Incarnation”, 2016, Nueva York / “Arena Ventiladores, 2008, Nueva York.

Palabras claves:, **vida cotidiana, entorno, diálogo, reflexión, autoexpresión creativa, género, identidad, afecto y emociones.**

**Objetivo General:**

Introducción de la asignatura, mediante actividades que motiven a experimentar con los materiales y herramientas.

**Objetivo de la Clase:** Confeccionar mediante el uso de objetos orgánicos de la naturaleza líneas, figuras y formas de los diferentes movimientos de los elementos naturales como el viento, el agua, el fuego, las rocas, las plantas y flores, las nubes etc, que observan en su entorno demostrando disposición a integrar los sentidos, afectos y emociones.

Primera Clase, ¿Que utilizaremos?

- **Recursos Materiales:**

- Papeles
- Algodón
- Tijeras
- Lana
- Objetos orgánicos (hojas y ramas de árboles, césped, piedras, frutas y frutos, flores, plantas, semillas, entre otros).

- **Recursos Web**

- Documental de Youtube sobre los movimientos en la Naturaleza para niños y niñas. <https://www.youtube.com/watch?v=iZjLXtHscug>

Comenzar:

- Saludan y se dan un tiempo para conversar sobre el día y las cosas que han realizado últimamente.
- Se invita a tomar asiento con compañeros y compañeras a elección, ya que el trabajo será grupal (de cuatro integrantes)(este paso servirá de diagnóstico sobre la necesidad de adaptar la actividad a modalidades especiales).
- Escuchan cuál es el objetivo de la actividad y observan un video educativo sobre los movimientos de los elementos naturales.
- Se invita a comentar percepciones personales e ideas sobre estas formas visuales presentes en el entorno, como un cerro o un molino de viento, las rocas de alguna quebrada o un terreno con plantas y flores.
  - ¿Existe cerca de tu casa algún lugar con estas características?
  - ¿Qué tipo de lugares te gustan más?
  - ¿Cuándo fueron las últimas veces que visitaste lugares como estos?
  - ¿Cómo son estos lugares?

- Realizan un juego que invita a mover los brazos y cuerpo de diferentes formas, representando los movimientos de los elementos naturales con música ambiental.

### **Desarrollar:**

- Deciden qué elemento de la naturaleza seleccionarán para confeccionar
- Salen al exterior natural (patio) con sus compañeros/as de grupo (**si en el patio de la escuela no hay elementos naturales, optar por la adaptabilidad de la actividad**) y observan e interactúan con árboles, plantas, flores o cualquier otro elemento natural.
- Comienzan a recolectar los objetos naturales que ellos/as elijan, para mezclarlos con sus materiales que han traído desde el hogar.
- Conversan junto a su compañero o compañera sobre las imágenes del video, destacando sus experiencias e ideas, describen los lugares en que se sienten a gusto con su entorno, indicando sus formas y otros aspectos característicos.
- Cortan y moldean los materiales consiguiendo diferentes formas para expresar sus vivencias.
- Trabajan en equipo para sostener y pegar las partes de su obra, de forma respetuosa y en calma resuelven las dificultades.
- Durante esta actividad, son acompañados por la profesora o el profesor de forma exploratoria, guiando sus apreciaciones y procesos, incentivando a percibir características y formas de elementos naturales que han podido construir.
- Conversan y expresan la relación de su trabajo con su entorno, indicando las formas y movimientos que quisieron plasmar.
- Guardan los materiales y ordenan el espacio, limpiando lo que ha caído al suelo o sobró.

### **Concluir:**

- Dejan sobre la mesa sus creaciones para poder observarlas.
- Cada niño y niña tiene la oportunidad de comentar lo que le hizo sentir y recordar la actividad realizada.

- Familiarizan su entorno con las formas que realizaron. Expresándose de forma creativa.
- Se invita a través de preguntas que demuestren su capacidad de reflexionar y conectar con su entorno como, ¿Qué movimientos ves en tu entorno? ¿Qué es lo que más te gusta del lugar en donde vives o estudias, o viajas, etc.? ¿Qué te parece el movimiento de los elementos de tu entorno? ¿Son movimientos naturales o artificiales? ¿Por qué? Estas preguntas se utilizan para evaluar formativamente los procesos de los y las estudiantes.

**Adaptabilidad de la actividad *a través de la conexión con el/la estudiante:***

En este caso la actividad se puede adaptar a través del relato de un lugar cercano al entorno de el o la estudiante. Dentro de lo posible y a través de la guía del profesor o la profesora, se pueden identificar los elementos de este espacio, invitándole a construir en conjunto una muestra de este, insistiendo en lo simple. Conectar con la reflexión y el uso de los afectos y emociones, para guiar la autoexpresión creativa, potenciando la actividad.

**YO Y QUIENES ME RODEAN, cómo me relaciono en mi entorno con otras personas.**

Basada en la obra de Grete Stern



“Los sueños de cansancio”, 1949, España/“Un sueño de peligro”, 2007, España.

Palabras claves: **vida cotidiana, entorno, reflexión, diálogo, autoexploración creativa, autoconocimiento, subjetividad, identidad, equidad de género.**

**Objetivo general:** Introducción de la asignatura, mediante actividades que motiven a experimentar con los materiales y herramientas.

**Objetivo de la Clase:** Reconocer de qué forma nos desenvolvemos con las demás personas en nuestro entorno y vida cotidiana demostrando disposición ante la reflexión, autoexploración creativa y pensamiento divergente.

Primera Clase, ¿Qué utilizaremos?

- Recursos Materiales:
  - Cartulinas
  - Imágenes de revistas y otros documentos.

- Pegamento
  - Tijeras
  - Plumones
- Recursos Web
    - Música ambiental
    - Imágenes de la obra de Grete Stern

Tiempos de la Clase:

Comenzar:

- Comienzan la clase con un ejercicio de relajación “oliendo la flor (inspirar) y soplando la vela (exhalar), varias veces seguidas.
- Luego se ubican en una mesa de la sala, y observando el estado de este espacio; describiendo lo que ven: Si está ordenado o desordenado, si está limpio, si tiene algún detalle especial, si está descuidado, etc.
- Se invita ordenar el lugar o agregar algo que se considere importante.
- Escuchan cuál es el objetivo de la clase y observan algunas imágenes de la obra de Grete Stern, identificando y expresando los elementos que ven en ellas.
- Se invita a comentar percepciones personales e ideas sobre las imágenes observadas de forma libre, aceptando que se expresen las verdaderas opiniones y sensaciones que surjan.
- Realizan un juego que invita a describir una actividad favorita del día, y que realicen habitualmente, como por ejemplo: “me gusta regar las plantas con mi hermana”, “me gusta hacer la cama con mi papá”, “me gusta preparar la mesa con mi abuela”, “Escribo cuentos con mi mamá”.

Desarrollar:

- Sentados en sus puestos conversan con sus compañeros o compañeras para organizar el trabajo grupal. (Se puede diagnosticar la adaptación de la actividad).
- Ordenan los materiales de la clase para realizar la actividad y comparten en caso de que sea necesario.
- Conversan junto a su compañero o compañera sobre las imágenes de las revistas que han traído, destacando sus experiencias e ideas, describen las actividades que hacen las personas en las imágenes describiendo sus preferencias, si son hombres o mujeres, si son actividades divertidas o aburridas, etc.
- Cortan y pegan las imágenes en las cartulinas, asociando las imágenes entre ellas. Realizan relaciones entre las imágenes sin que la o el docente emita juicios de valor. Si relacionan la mitad del cuerpo de un hombre con la mitad de una mujer, o el rostro de una mujer en el cuerpo de un hombre.
- Separan las caras de los cuerpos para pegarlos de formas diferentes y libres, como por ejemplo: “la cara del doctor la pegare en el cuerpo de la mamá”, “la cara de la profesora la pegare en el cuerpo de un granjero”. o pegaré a las chicas de este lado y a los chicos del otro lado.
- Trabajan en equipo para sostener y pegar las partes de su obra, de forma respetuosa y en calma resuelven las dificultades.
- Durante esta actividad, son acompañados por la profesora o el profesor de forma exploratoria, guiando sus apreciaciones y procesos, incentivando a percibir características y formas de elementos naturales que han podido construir.
- Conversan y expresan la relación de su trabajo con las imágenes que han observado y las actividades que realizan las personas que les rodean.
- Guardan los materiales y ordenan el espacio, limpiando lo que ha caído al suelo o sobró.

#### Concluir:

- Dejan sobre la mesa sus creaciones para poder observarlas.

- Cada niño y niña tiene la oportunidad para comentar lo que le hizo sentir y recordar la actividad realizada.
- Familiarizan las actividades con las actividades que realizan las personas cercanas a su entorno.
- Utilizan el pensamiento divergente para reflexionar sobre los cambios de roles y los estereotipos, a través de preguntas como, ¿Qué te parece que esta persona realice esta actividad y la vez otra? ¿Quiénes trabajan realizando trabajos pesados? ¿Quiénes están maquillados/as? ¿Cómo se ve esta persona al cambiarla de cuerpo? ¿Cómo se ve en este cuerpo? ¿y en este otro?
- Los resultados observados en la cartulina sirven para evaluar de manera formativa las actitudes demostradas por los niños y niñas.

**Adaptabilidad de la actividad *a través del apoyo y acompañamiento*:**

En este caso la actividad se puede adaptar a través de asistir al estudiante en el recorte de las imágenes, permitiéndole pegar suavemente en caso de que esto sea difícil de ejecutar. Observar las emociones y sensaciones que surgen al activar diferentes personajes en diferentes roles, o el resultado de sus relaciones.

## 12. Reflexiones y Conclusiones

Una de las enseñanzas recogidas luego de realizar nuestra investigación de título, fue la adquisición de aprendizajes significativos, que quizás anteriormente no habíamos descubierto o entrelazado con los contenidos que ya manejábamos.

Mediante el conocimiento de que las estrategias afectivas que generamos, de forma instintiva, en el hacer pedagógico que nos otorgaron nuestras prácticas educativas (desarrolladas en educación básica y media en el año 2019), nos permitieron reconocer, así como también a nuestra profesora que guio estos procesos, que los elementos que circulaban en los espacios que transitamos, se cargaban de empatía, diálogo y reflexión, por parte de nosotras y del grupo curso. Una de las cualidades que destacaron estos haceres, fue el uso de ambas autoras (Fernanda Cid y Endyel Petit), de una práctica educativa que nos fue posicionando en un rol que nos acercó a los y las estudiantes, a través de la escucha activa; del respeto a la diversidad; del fomento de la autonomía; de la observación de los aspectos subjetivos que ocurren en el aula al momento de interactuar de manera interpersonal; de la reflexión de nuestras subjetividades; y del rescate de la originalidad como elemento creativo que poseen todos los niños y niñas, que es algo que creemos firmemente.

El desarrollo de la emocionalidad y efectividad a través del arte, es algo que como compañeras compartimos y nos hace sentido. Este sentir organizó y reforzó el proceso de investigación. Nos fuimos dando cuenta de que la importancia del compromiso frente al trabajo es imprescindible para nuestra ocupación; y que el trabajo colectivo es más que un fundamento, una fuente de posibilidades que enriquece cualquier actividad que se realice. Poco a poco fuimos descubriendo de qué forma tenemos internalizados los pilares que utilizamos en esta formulación de teorías, que claramente se liberan en la práctica. A través de ese limbo que nos permite experimentar el tipo de investigación que realizamos, pudimos observar nuestra propia capacidad de realizar lo que en ella se fundamenta.

Es así cómo lo experiencial se traspasa a otros ámbitos de nuestra vida, puesto que, si somos personas comprometidas con nuestros haceres profesionales y cotidianos, nos podemos relacionar también con la vida que deseamos construir.

Esta vida que deseamos construir, tiene que ver con la subjetividad. Aspecto que es parte la Unidad Didáctica que ofrece una solución a la problemática que detectamos, a través de proponer el uso de un pensamiento que se acerca a la definición del pensamiento divergente, para que como futuras docentes, podamos encontrarle el sentido a lo que piensa y sostiene cada persona (en nuestro caso, nuestros/as futuros/as estudiantes), a través de múltiples soluciones que conectan con diferentes verdades o estructuras de pensamiento, que se encuentran en lo profundo de cada ser y que pueden ser resignificadas si se atiende a la singularidad de ellos/as. Respetando la subjetividad y liberándola de constructos sociales que no se han podido decidir.

Por lo que el desarrollo de actividades que potenciaran la creatividad desde el pensamiento divergente y la pedagogía feminista, a través del desarrollo de esta pieza didáctica, fue potente; puesto que conectaba perfectamente entre sus partes, tal cual rizoma. Estructura que nos hizo reír y también reflexionar, porque no es algo fácil de comprender y estuvimos revisándola arduamente en diferentes ocasiones, comprendiendo al final que era algo mucho más simple de lo que parece, ya que es un elemento de la cotidianidad que vivimos en estos momentos. Con esto nos referimos a que hemos tenido que desarrollar la capacidad, de relacionar diferentes líneas de pensamiento, diversas fuentes de información que circulan en los espacios que habitamos, desde la agilidad del día a día, a los nuevos medios de comunicación o de información, sin querer sostenernos a jerarquías de poder o subdimensiones, comprendiendo de igual forma que somos pensamiento infinito, que aunque se corte, se vuelve a expandir.

Queremos sembrar en las posibilidades de esta estrategia didáctica, estos aprendizajes que hemos añadido sobre lo anteriormente mencionado; ya que consideramos que son actividades mucho más dinámicas, que se centran en el proceso de las vivencias que los niños y niñas puedan tener, y también que le damos mucha importancia a generar la oportunidad de reflexionar en la acción; aspectos que se podrían considerar innovadoras dentro del contexto escolar común, acercándonos

a la noción de que se debe ir siempre actualizando la información más propicia para el aprendizaje.

Queremos mencionar también que además de aprendizajes que fueron fluidos a través de esta experiencia, vivimos también dificultades que nos llevaron por otro camino a resignificar conocimientos, como podrían ser los factores que nublaron por momentos los avances que íbamos logrando. Uno de estos fue la cantidad de caracteres máximos permitidos en nuestra tesis, aspecto que nos generó inconvenientes a la hora de elaborar nuestras ideas y planteamientos respecto de las investigaciones revisadas con detención. Cosas complejas y extensas que tuvimos que sintetizar bastante al momento de decidir cuál era la información más pertinente que queríamos entregar.

A pesar de que logramos sintetizar nuestra tesis de una forma enriquecedora, que nos permitió ir más allá de la frustración valorando el esfuerzo personal y la capacidad creativa que poseemos; y generar una reflexión crítica que queremos comunicar a quienes revisan esta tesis. Fue imposible regirnos por un régimen de caracteres que limitaba la información que tuvimos que visibilizar; ya que de la misma forma se exigía que estuvieran presentes elementos importantes de esta investigación. Frente a esto, podemos sacar en limpio que esta situación por un lado, nos frenó la posibilidad de desarrollar y profundizar las temáticas abordadas en la investigación aún más de lo que se podía, pero, por otro lado, aprendimos a sintetizar mejor nuestras ideas y reflexiones, trabajando en conjunto de forma aterrizada.

Otro factor que nos llevó por caminos difíciles fue el contexto pandémico, el cual nos condicionó ante la realización de esta investigación. Estas condiciones, primero que todo, consistieron en trabajar virtualmente durante todo el proceso, haciéndonos sentir distantes y sensibles en algunos momentos. Tuvimos que romper estructuras mentales que vivimos por muchos años, llevando a la práctica lo que hemos expuesto en este texto; por lo que cambió nuestra forma de comprender la realidad, y a pesar de que no conseguimos trabajar presencialmente, pudimos vincularnos de otras maneras. Claramente, esto nos dificultaba para poder comprendernos y llegar a consensos, pero al mismo tiempo fue una experiencia que no rechazaremos al poder observar esta experiencia, enriquecedora y entretenida de todos modos.

Logramos gradualmente aprender a adaptarnos a este complejo e insólito escenario, adquiriendo así inéditas herramientas y nuevos aprendizajes que, probablemente, no hubiésemos adquirido sin este dificultoso contexto.

Respecto a los objetivos definidos en esta investigación, podemos concluir que estos se lograron, ya que pudimos diseñar una unidad didáctica desde una perspectiva feminista que constituye los principios que identificamos como necesarios para potenciar la creatividad de los niños y niñas de primero básico.

Esperamos que esta iniciativa, si es utilizada, pueda ser manipulada bajo las conveniencias de los y las docentes, adaptándola a sus tiempos y necesidades reales de sus estudiantes en formación; para que así puedan darles otro sentido, siempre con la intención de beneficiar la vida de niños y niñas, promoviendo su creatividad mediante los elementos tan importantes que la pedagogía feminista plantea. Y si no es utilizada, pueda inspirar a otros/as personas a realizar nuevas prácticas e investigaciones en relación a nuestra temática.

Se espera entonces, con una connotación soñadora, que esta tesis termine difundándose entre docentes y personas interesadas en estos temas, y que viaje por contextos educativos reales y situados; que transite por sociedades (como la de nuestro país) donde, necesidades sociales urgentes, como las planteadas en esta investigación, estén presentes y sean reales, de forma que nuestra propuesta funcione como un bálsamo que aliviane estas urgencias.

## 13. Bibliografía

### Libros digitales

María Acaso, 2018, *Sembrando rizomas: pedagogías invisibles o el espacio del aula como discurso*. Libros de la Catarata.  
<https://books.google.cl/books?id=7WRbDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Mar%C3%ADa+Acaso,+2012,+Sembrando+rizomas:+pedagog%C3%ADas+invisibles+o+el+espacio+del+aula+como+discurso.&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjIhrKMo4LuAhXaLLkGHdV-BCgQ6AEwAXoECAAQAg#v=onepage&q&f=false>

Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado de: <https://n9.cl/6p20f>

Peter F. Druker, Amabile, Teresa, etc. (2005). *Harvard Business Review Creatividad e Innovación*. Barcelona: Ediciones DEUSTO.  
[http://www.fadu.edu.uy/eucd/files/2015/02/Como\\_matar\\_la\\_Creatividad-Teresa\\_Amabile.pdf](http://www.fadu.edu.uy/eucd/files/2015/02/Como_matar_la_Creatividad-Teresa_Amabile.pdf)

Belausteguigoiti, M., Mingo, A. (1999) *Feminismo y Educación. Generos Profugos*. Paidós Género y sociedad. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Varios-G%C3%A9neros-Pr%C3%B3fugos.-Feminismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>

Botín, F. (2012). *¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Fundación botín.  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=3756](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3756)

CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES | Guía de Lenguaje Inclusivo de Género | 2016.

<https://www.cultura.gob.cl/guias-lenguaje-inclusivo/>

De Beauvoir, S. (1948) *El Segundo Sexo*. Siglo Veinte.  
[https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El\\_segundo\\_sex.pdf](https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El_segundo_sex.pdf)

Garrido Canals, C. (2018). El desarrollo de la creatividad en Educación Primaria. [tesis de pregrado, Universitat de les Illes Balears] Facultad de psicología [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145770/TFGpsico\\_CristinaGarridoLAST.pdf?sequence=1&isAllowed=y;EI](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145770/TFGpsico_CristinaGarridoLAST.pdf?sequence=1&isAllowed=y;EI)

Gil, J. M. S., Hernández, F. H., Mesa, L. M., Pons, J. D. P., Flores, J. I. R., & Fernández, A. O. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Ediciones Octaedro. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788418083693.pdf>

González, M. B. (2000). *Métodos heurísticos y creación publicitaria*. [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] [https://www.researchgate.net/publication/39158111\\_Metodos\\_heuristicos\\_y\\_creacion\\_publicitaria](https://www.researchgate.net/publication/39158111_Metodos_heuristicos_y_creacion_publicitaria)

Moreno, F. (2015). La investigación post-cualitativa. [tesis de maestría] <https://n9.cl/sa8wf>

MINEDUC (2013). *Artes visuales. Programa de estudio. Primer año básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de educación [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20746\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20746_programa.pdf)

MINEDUC. (2018) *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de currículum y evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)

Minmujeryeg. (2020) Paso a paso. Corresponsabilidad en los hogares. Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/GUIA-CORRESPONSABILIDAD.pdf>

Orbeta, A. (2011). *Educación artística: Investigación, propuestas y experiencias recientes*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://play.google.com/books/reader?id=S2tNDwAAQBAJ&hl=es&lr=&printsec=frontcover&pg=GBS.PT1.w.2.0.1>

Pérez-Bustos, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur global*. Editorial Pontificia

Universidad

Javeriana.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3J4xDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Feminizaci%C3%B3n+y+pedagog%C3%ADas+feministas.&ots=0rTrNgQINC&sig=zSG9\\_kktSXp9XgbLkjR\\_Z0pF2E#v=onepage&q=Feminizaci%C3%B3n%20y%20pedagog%C3%ADas%20feministas.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3J4xDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Feminizaci%C3%B3n+y+pedagog%C3%ADas+feministas.&ots=0rTrNgQINC&sig=zSG9_kktSXp9XgbLkjR_Z0pF2E#v=onepage&q=Feminizaci%C3%B3n%20y%20pedagog%C3%ADas%20feministas.&f=false)

Roman, J. (2005). *Homo Komunikator. Comunicación Practica Y Sus Secretos*. LibrosEnRed.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=F8xLzBlzhA8C&oi=fnd&pg=PA6&dq=Roman,+J.+D.+\(2005\)+Homo+Politikos&ots=yhYBdvjk5x&sig=EI1-MkfKD\\_xxfQ1iqJXQSEDwQk0#v=onepage&q=Roman%2C%20J.%20D.%20\(2005\)%20Homo%20Politikos&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=F8xLzBlzhA8C&oi=fnd&pg=PA6&dq=Roman,+J.+D.+(2005)+Homo+Politikos&ots=yhYBdvjk5x&sig=EI1-MkfKD_xxfQ1iqJXQSEDwQk0#v=onepage&q=Roman%2C%20J.%20D.%20(2005)%20Homo%20Politikos&f=false)

De Riba Mayoral, Silvia. (Seguir) *teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas*. En *Feminismo/s*, 35 (junio 2020): 321-338. DOI: 10.14198/fem.2020.35.12  
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/107606>

Terán Villegas, D. (2014). *Análisis comparativo de las teorías del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget en etapa preoperacional y del desarrollo psicosocial de Erik Erikson en iniciativa vs. culpa* [Doctoral dissertation, Universidad Internacional SEK] Repositorio digital Universidad Internacional SEK  
<https://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/757>

Tomas, J., & Almenara, J. (2008). *Master en Paidopsiquiatría*. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Básico, B., & Tapia, L. V. *Desarrollo del Pensamiento Creativo* [tesis de pregrado, Universidad de Londres] <https://n9.cl/3drsf>

Vecchi, V. (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones morata  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qZ5yAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT54&dq=Arte+y+creatividad+en+Reggio+Emilia.+&ots=83RS7lyNkr&sig=Hqymw2EBzu52N>

[VfT3\\_vcX66MX U#v=onepage&q=Arte%20y%20creatividad%20en%20Reggio%20Emilia.&f=false](https://books.google.cl/books?id=OkfLLjnUZYAC&pg=PA4&dq=Novedades+Educativas.+Educaci%C3%B3n+sexual+en+la+primera+infancia.+informaci%C3%B3n,+salud+y+prevenci%C3%B3n.+2009.&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi8-vuFooLuAhUHGbkGHe9cBtgQ6AEwAHoECAYQAq#v=onepage&q=Novedades%20Educativas.%20Educaci%C3%B3n%20sexual%20en%20la%20primera%20infancia.%20informaci%C3%B3n%20C%20salud%20y%20prevenci%C3%B3n.%202009.&f=false)

Ediciones Novedades Educativas. *Educación sexual en la primera infancia. información, salud y prevención*. 2009. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y Material didáctico. <https://books.google.cl/books?id=OkfLLjnUZYAC&pg=PA4&dq=Novedades+Educativas.+Educaci%C3%B3n+sexual+en+la+primera+infancia.+informaci%C3%B3n,+salud+y+prevenci%C3%B3n.+2009.&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi8-vuFooLuAhUHGbkGHe9cBtgQ6AEwAHoECAYQAq#v=onepage&q=Novedades%20Educativas.%20Educaci%C3%B3n%20sexual%20en%20la%20primera%20infancia.%20informaci%C3%B3n%20C%20salud%20y%20prevenci%C3%B3n.%202009.&f=false>

Santamaría Repiso, C. (2017) *Pedagogía de los sentidos. Educar para ser más felices*. España: Centro de humanización de salud. Editorial y Distribuidora, S.A. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9nLHDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Pedagog%C3%ADa+de+los+sentidos.+Educar+para+ser+m%C3%A1s+felices.++santamaria&ots=Gssy8smjKG&sig=Xyenm5ed\\_WPgrf6ZVzt\\_6mN-16w#v=onepage&q=Pedagog%C3%ADa%20de%20los%20sentidos.%20Educar%20para%20ser%20m%C3%A1s%20felices.%20%20santamaria&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9nLHDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Pedagog%C3%ADa+de+los+sentidos.+Educar+para+ser+m%C3%A1s+felices.++santamaria&ots=Gssy8smjKG&sig=Xyenm5ed_WPgrf6ZVzt_6mN-16w#v=onepage&q=Pedagog%C3%ADa%20de%20los%20sentidos.%20Educar%20para%20ser%20m%C3%A1s%20felices.%20%20santamaria&f=false)

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007 <https://libros.metabiblioteca.org/handle/001/434>

Cordero Reiman, K. & Sáenz, I. (2007) *Crítica Feminista en la Teoría e Historia del arte*. México: Universidad Iberoamericana. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EHPwGdoLLZMC&oi=fnd&pg=PA17&dq=Cr%C3%ADtica+Feminista+en+la+Teor%C3%ADa+e+Historia+del+arte.&ots=X-v6L3cc1i&sig=9omzF2Z5Uq3zL0bRxVJRPTsGLi8#v=onepage&q=Cr%C3%ADtica%20Feminista%20en%20la%20Teor%C3%ADa%20e%20Historia%20del%20arte.&f=false>

## Publicaciones periódicas

Aguilera, A. M. (2017) El pensamiento. El pensamiento divergente: ¿Qué papel juega creatividad?

[https://www.researchgate.net/publication/318458216\\_El\\_pensamiento\\_El\\_pensamiento\\_divergente\\_Que\\_papel\\_juega\\_creatividad](https://www.researchgate.net/publication/318458216_El_pensamiento_El_pensamiento_divergente_Que_papel_juega_creatividad)

Bernabeu. N & Goldstein. A (2009). Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica. *Psicoperspectivas*, 16(2), 54-65.

[http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje\\_-El-juego-como-herramienta-pedagoga-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf](http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje_-El-juego-como-herramienta-pedagoga-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf)

Beiras, A., Cantera Espinosa, L. M., & Casasanta Garcia, A. L. (2017). *La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico.*

*Psicoperspectivas*, 16(2), 54-65 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v16n2/0718-6924-psicop-16-02-00054.pdf>

Cao, M. L. F. (2014). Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres. *Dossiers feministes*, (19), 31-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943005>

Cao, M. L. F. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, 145-171.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0202110145A/5869>

Gargallo, F. (2008). *El feminismo y la educación en y para nuestra América. Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 17-26.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-37012008000200003&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-37012008000200003&script=sci_arttext)

Esquivias, M. T. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones.* *Revista digital universitaria*, 5(1), 1-

17. <http://www.ru.tic.unam.mx:8080/handle/123456789/693>

García-Piña, C. A. (2016). *Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica*. Acta pediátrica de México, 37(1), 47-53.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-23912016000100047](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-23912016000100047)

González, E. (2002). *Educación en la afectividad*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2. <https://n9.cl/hci36>

Harding, S. (1998). *¿Existe un método feminista? Debates en torno a una metodología feminista*. Eli Bartra (comp.), Debates en torno a una metodología feminista. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana, 9-34.  
[https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista\\_s-harding.pdf](https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf)

Hernández-Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019). *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. Educatio Siglo XXI, 37(2 Jul-Oct), 21-48.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001>

Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014). Artes, emociones y creatividad. Artes y Emociones que potencian la creatividad, 9-23.  
[https://www.academia.edu/41144333/ARTES\\_EMOCIONES\\_Y\\_CREATIVIDAD](https://www.academia.edu/41144333/ARTES_EMOCIONES_Y_CREATIVIDAD)

Johnson, F. N. M. (2020). *Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social*. Revista Electrónica Educare, 24(1), 2.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7310127>

Lampert Grassi, M. P. (2017). *Evolución del concepto de género: Identidad de género y la orientación sexual*. Departamento de estudios, extensión y publicaciones, 1-7.  
<https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUE NTA&prmID=56104>

López Cassa, É. *La educación emocional en la educación infantil*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 153-167. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

Luisi Frinco, Verónica del Carmen. *Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar*. Educere, vol. 17, núm. 58, septiembre-diciembre, 2013, pp. 429-435. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630404006.pdf>

Madrid, M. (2013). Investigando con otros: la investigación en educación artística como praxis de la diferencia. *Arte, individuo y sociedad*, 25(2), 261-270. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551288007.pdf>

Montero, J. Redes educativas y museos. Algunos retos de las pedagogías colectivas y las instituciones culturales. 2015. [https://www.academia.edu/21491507/Redes\\_educativas\\_y\\_museos\\_Algunos\\_retos\\_del\\_las\\_pedagog%C3%ADas\\_colectivas\\_y\\_las\\_instituciones\\_culturales\\_2015](https://www.academia.edu/21491507/Redes_educativas_y_museos_Algunos_retos_del_las_pedagog%C3%ADas_colectivas_y_las_instituciones_culturales_2015)

i Llobart, M. P. (1994). La marca del género en la encrucijada entre subjetividad e intersubjetividad. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(35), 131-142. [https://www.researchgate.net/profile/Margot\\_Llobart/publication/289523449\\_La\\_marca\\_del\\_genero\\_en\\_la\\_encrucijada\\_entre\\_subjetividad\\_e\\_intersubjetividad/links/568e632308aead3f42ef5fbd.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Margot_Llobart/publication/289523449_La_marca_del_genero_en_la_encrucijada_entre_subjetividad_e_intersubjetividad/links/568e632308aead3f42ef5fbd.pdf)

Ortigosa, A. B (2009). *Educación y Creatividad*. Revista digital Innovación y Experiencias educativas, 8. <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Educaci%C3%B3n-y-creatividad.pdf>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1988). *Psicología del desarrollo* (Vol. 11). McGraw-Hill.

Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). *La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, (25), 1-24. Pérez, C. (1990) Creatividad, ordenador y escuela: propuestas para el desarrollo de la Creatividad <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047120.pdf>

Pérez, M. (2015) *Las Artes Plástica como Eje Transversal en la Educación Artística para el Desarrollo De Habilidades de Pensamiento Creativo en Estudiantes de Básica Primaria*. Escenarios, 13(2). p,p 135-145  
<http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/604>

Sancho-Gil, J. M., & Hernández-Hernández, F. (2018). *La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido*. Revista de Educación a Distancia, (56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321491>

Serrano, M. T. E., & Vila, I. D. M. (2001). Una Evaluación de la Creatividad en la Educación Primaria. Vol.1 No.3 <https://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/>

Vidal, R. V. V. (2009). *La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones*. Revista Iberoamericana de educación, 49(2), 8.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966325>

Waisburd, G. (2009). *Pensamiento creativo e innovación*. Revista Digital Universitaria, 10(12), 2  
<https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadigitaluniversitaria/2009/vol10/no12/5.pdf>

Giudice Narvaz, M. & Helena Koller, S. (2006) *Metodologías Feministas y Estudios de género*. Psicología en estudio, Maringá, vol. 11, n. 3, pág. 647-654 [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000300021&script=sci\\_arttext&tlnq=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000300021&script=sci_arttext&tlnq=pt)

Colás Bravo, M. P. (2003). Investigación educativa y crítica feminista. @ Gora Digit@ L, 6, 1-20. <https://idus.us.es/handle/11441/24621>

## **Tesis**

Angulo, P. & Ávila, L. (2010) Desarrollo de la creatividad de los niños en la etapa escolar. [tesis de pregrado, Unviersidad de Cuenca]. Facultad de Psicología. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2315/1/tps616.pdf>

Castillo Sanjuán, D., & Allueva Torres, P. *Enseñar a pensar. El ajedrez como método para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en educación primaria*. [tesis de pregrado, Universidad Zaragoza] Facultad de educación <https://zaguan.unizar.es/record/59089/files/TAZ-TFG-2016-3065.pdf>

Castilla, M.F. (2014) *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. [tesis de pregrado, Universidad de Valladolid] Facultad de Educación de Segovia <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFGB.531.pdf?sequence=1>

Flores Guzmán, L. (2012) *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria*. [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica <https://eprints.ucm.es/16690/1/T34017.pdf>

Gómez Cumpa, J. W., Amestoy de Sánchez, M., Ayala Aragón, O. R., Yentzen, E., Morcillo, P., Alcahud López, M. C., ... & López Pérez, R. (2005). *Desarrollo de la Creatividad*. [tesis de posgrado, Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo"] Fondo Editorial FACHSE. <https://www.academica.org/jose.wilson.gomezcumpa/5.pdf>

Ríos Ríos, M. P. (2018). *Los estereotipos de género como una vulneración a los derechos humanos. Análisis comparado de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. [tesis de magister, Universidad de Chile] Facultad de Derecho. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/173045/Los-estereotipos-de-genero-como-una-vulneracion-a-los-derechos-fundamentales.pdf?sequence=1>

Luxán Serrano, M. Azpiazu Carballo, J. (2019) *Metodología para la implementación de la igualdad. Tema 4: Metodologías de Investigación Feminista* [máster, Universidad de  país  Vasco] <https://www.ehu.es/documents/1734204/6145705/Metodolog%C3%ADas+de+Investigaci%C3%B3n+Feminista.pdf/54172098-3058-1d47-df68-780965fa8f46?t=1513345070000>

Maldonado Chamba, E. I. (2016) *Fomentar la igualdad de género en los niños y niñas de 3 años mediante la aplicación del ámbito expresión artística del currículo de*

educación inicial. *Guía de actividades de expresión artística dirigida a docentes de la fundación honrar la vida, distrito metropolitano de quito periodo académico 2016* [tesis de grado, Instituto tecnológico Cordillera] <https://dspace.cordillera.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/123456789/2310/54-DTI-16-16-1725861452.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## **Materiales gráficos**

Aparicio Puentes, M. (2011) *Fotografías bordadas* [fotografía] Chile

<https://www.flickr.com/photos/remaria/9152684301/>

Acabanowicz, M. (2015) *Multitud* [escultura]. Fondazione Giorgio Cini de Venecia, Italia. <https://wsimag.com/art/14669-magdalena-abakanowicz>

Acabanowicz, M. (1980) *Espaldas* [escultura] Museo Nacional de Wrocław. Pabellón de Polonia en la Bienal de Venecia, Italia. <https://mnwr.pl/en/stayhome-magdalena-abakanowicz/>

Aycock, A. (2008) *Arena/Ventiladores*. [escultura] Salomon contemporáneo. Nueva York.

[http://www.salomoncontemporary.com/exhibitions/2008/alice\\_aycock/announcement.html](http://www.salomoncontemporary.com/exhibitions/2008/alice_aycock/announcement.html)

Aycock, A. (2016) *Passion / Passiflora Incarnation*. [escultura] Gallery Night en Coral Gables

Nueva York. <https://brooklynrail.org/2017/11/artseen/Alice-Aycock-The-Turbulence-Series>

Aycock, A. (2017) *La serie Turbulence*. [escultura] Marlborough Gallery, Nueva York <https://brooklynrail.org/2017/11/artseen/Alice-Aycock-The-Turbulence-Series>

Mendieta, A. (1972) Sin título (impresiones del cuerpo en vidrio) [fotografía] Museo Universitario del Chopo. Ciudad de México, México.

<https://www.dcubanos.com/cubanosenmexico/museo-del-chopo-expone-obra-de-la-artista-cubana-ana-mendieta/>

Stern, G. (1949) *Los sueños de cansancio* [fotografía]. Institut Valencià d'Art Modern, España

[https://elpais.com/elpais/2015/10/12/album/1444677337\\_371148.html#foto\\_gal\\_4](https://elpais.com/elpais/2015/10/12/album/1444677337_371148.html#foto_gal_4)

Stern, G. *Un sueño de peligro* [fotografía] El Círculo de Bellas Artes, España.

<http://josejimenezcuerpoytiempo.blogspot.com/2015/10/exposicion-de-grete-stern-en-madrid.html>