



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de excelencia

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES


ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado, "**Los aportes didácticos del haikú al mejoramiento de la expresión creativa**", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Inés Ramos Linares (51.666.421 - Código 2014279006), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

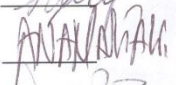
El trabajo investigativo es pertinente para la licenciatura en Artes Visuales porque aporta a la didáctica de las artes a través del estudio y aplicación del haikú en materiales y técnicas escultóricas y dibujísticas y en la educación de las artes visuales en niños en un contexto urbano y local.

En Bogotá, a los veintiséis (26) días del mes de Noviembre de dos mil dieciséis (2016).

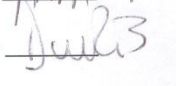
Jurado José Ferreira

Calificación: 4.5 Firma: 

Jurado Ana María López

Calificación: 4.5 Firma: 

Director Diana Rodríguez

Calificación: 4.8 Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.6

LOS APORTES DIDÁCTICOS DEL HAIKÚ AL MEJORAMIENTO DE
LA EXPRESIÓN CREATIVA


Presentada por:
Inés Ramos Linares
Código: 2014279006

Trabajo de grado presentado para optar por el título de
Licenciada en Artes Visuales

Tutora:

M.G Diana Marcela Rodríguez


Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Visuales
14 de octubre del 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA CENTRAL
Título del documento	Aportes didácticos del haikú al mejoramiento de la expresión creativa
Autor(es)	Ramos Linares, Inés
Director	Diana Marcela Rodríguez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 93 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UPN
Palabras Claves	Haikú, expresión creativa, socio constructivismo, didáctica, educación artística.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado se propone identificar estrategias didácticas que basadas en algunas características del concepto oriental haikú, ayuden en el mejoramiento de la expresión creativa de los niños de 6 a 9 años. Teniendo en cuenta que los niños que se encuentran en el rango de las edades mencionadas, se caracterizan por una visión figurada e imaginativa del mundo como lo plantea Waldor(2003).</p>

3. Fuentes
<p>Aguirre, Í. (2002). "Teorias y practicas en educacion artistica".España:octaedro.</p> <p>Alvares, G. (1967). "El haikai de Flavio Herrera". Guatemala: Imprenda universitaria.</p> <p>Fernández,M.d.(1997)."La interacción social en contextos eduativos".siglo XXI.</p> <p>Haya,V.(2012)."La inocencia del haikù". Piràmide.</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 5	

Jodorosky,A.(2003). “El dedo y la luna”.Books4poket.

Ministerio de Educación Nacional(2010).“Orientaciones pedagógicas para la educación artística”.Bogotá,Colombia.

Paz,O.&(2014)“Sendasdeloku”.México:Atalanta.


Stanley-Baker,J.(2000).“Arte Japonés”.Barcelona:Destino.

Steiner,P.(2007). “indicaciones de la pedagogia Waldor para niños de 3 a 9 años”.

Vygotsky, L. (2003). “La imaginacion y el arte en la infancia” .España: akal.

4. Contenidos

El objetivo general de la investigación era: Identificar los aportes didácticos del haikú al mejoramiento de la expresión creativa en un grupo de niños de 6 a 9 años, habitantes del barrio Nuevo Chile de Bosa. Desde la zona de desarrollo próximo planteada por el socio constructivismo del psicólogo Ruso L.S Vygotsky-en donde los novatos(niños) practican sus rudimentarias habilidades en compañía de un adulto o persona con más experiencia-Espacio caracterizado por relaciones entre iguales que llegan a acuerdos a través de la intersubjetividad(negociaciones conjuntas) que se suceden en este tipo de lugares o dicho de

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5	

otra manera en la construcción conjunta de significados. Situación en donde el lenguaje cobra vital importancia.

El haikú como el propiciador del acontecimiento(distractor de la mente del niño y que suele sucederse de repente) con el fin de que el niño entrara en comunicación con su subjetividad. Para que al final de la experiencia significativa, las expresiones que realiza tanto con el material plástico que se le propuso, como con el lenguaje den cuenta de la manera como el niño se expresa creativamente.

En el apartado del análisis se narra la manera como se sucedieron los acontecimientos.

5. Metodología

La metodología que se desarrolló fue una investigación acción pedagógica. La cual consta de tres etapas(deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, reconstrucción o planteamientos de alternativas, evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. El principal instrumento de recolección de los datos es el diario de campo, porque sirve al investigador para ir analizando la información que va recogiendo, con el fin de tomar las decisiones pertinentes durante el desarrollo del proceso.

6. Conclusiones

El haikú, de una manera u otra fue compañía en los encuentros con los niños. Visto como esa posibilidad de permitirles crear significaciones y sentidos, a partir de su relación con las cosas sencillas que les rodeaban(fibras y semillas); que de alguna manera permitieron dentro de las interacciones sociales de los sujetos implicados en el proceso, ser la unión con los afectos expresados en las palabras, en las miradas, en los gestos, en las risas, en los enojos ; y que en la mayoría de los encuentros estuvieron ahí, invitando a los niños para que percibieran el mundo con sus propios sentidos (palparlo, escucharlo, dibujarlo, observarlo u parafrasearlo).

Al final se llegó a conclusiones importantes, en donde se deja planteado que la función de la docente de artes visuales dentro de la terna didáctica- a futuro- tan sólo será la de crear los paisajes minimalistas que permitan al niño encontrar sus propios interrogantes acerca del mundo.

Elaborado por:	Inés Ramos Linares.
Revisado por:	<i>[Firma]</i>

Fecha de elaboración del Resumen:	26	11	2016
-----------------------------------	----	----	------

Agradecimientos

A Bachue, a la profesora Diana Marcela, al profesor José, a la profesora Ana maría, a Anais, a mi madre, a mi tía Custodia, mis hermanas y en general a todas las mujeres que de alguna forma con sus presencias amorosas han abrigado la senda; haciendo del caminar una esperanza y de cada día transcurrido, la luz que teje y desteje la historia de mi vida.

Contenido

RESUMEN.....	
Introducción.....	11
Objetivo General.....	12
Específicos:	12
Justificación	12
CAPÍTULO 1: MARCO TEORICO Y DE REFERENCIA.....	14
El sociocostruccionismo	14
Zona de desarrollo próximo.....	16
Expresión Creativa	18
La investigación artística en las artes visuales:	20
El concepto de competencias y su relación con la educación artística	22
La concepción de campo aplicada a las artes.....	22
El haikù... ..	23
Matsùo Basho(Ueno 1644 – Osaka 1694).....	28
El Haikù en America Latina:	37
Didáctica:	43
CAPITULO 2: MARCO METODOLOGICO	47
Investigación acción pedagógica (IAP).....	47
Instrumentos de recolección de la información	48
CAPITULO 3: ANALISIS DE LOS DATOS.....	49
Caracterización de algunos de los niños participantes de la experiencia plástico-literaria.....	49
procesos:	63

Perspectiva del adulto..... 86

Conclusiones.....

RESUMEN

El espacio plástico –literario que se abrió en la biblioteca Violeta Parra, ubicada en el barrio nuevo chile(Bosa),logra mantener reunidos a un grupo de niños participantes, alrededor de actividades tendientes a desarrollar su expresión creativa desde la apropiación que hacen (en la mayoría de las veces) de materiales orgánicos(fibras y semillas). Pensados estos como una forma de motivarlos hacia la exploración intuitiva de sus mundos interiores, provechando el estadio de desarrollo mental en que se encuentran los niños de 3 a 9 años, caracterizado por ser el de la recreación figurada e imaginativa del mundo ,como muy bien queda planteado en Waldor(2007).

Varias de las estrategias didácticas que se utilizaron, fueron resolviéndose durante el trasegar diario; en búsqueda del medio más eficiente que permitiera una comunicación equitativa para con los niños. Teniendo en cuenta las relaciones asimétricas que particularizan la relación niño-adulto, dentro de las instituciones educativas tradicionales y en general en los contextos en que transcurre a diario la vida del niño, y la manera como estos la afectan. Pero también no se podía perder de vista el encuentro con el haikú, el cual busca acrisolar de alguna manera las esencias de los seres animados, “inanimados” y de las cosas mismas.

Los encuentros pensados desde el diseño, permitieron reflexionar acerca de la importancia que tiene la disposición del cuerpo del niño en el espacio, y su repercusión en la expresión creativa que este pueda alcanzar, dentro de los ejercicios pedagógicos que se les propuso. Situación que ayuda a repensar este espacio de tal forma que le permita al niño una mejor comunicación y disfrute con su cuerpo.

El origami fue otra de las estrategias didácticas -que apareció por el camino-y que también motivó bastante al grupo de niños. Los movimientos del papel les encanto y ayudó mucho a reforzar la seguridad en ellos mismos. En la medida que los obligo(con ayuda o sin ella) a superar obstáculos que al principio les parecían imposibles de lograr. Dentro de las motivaciones que encuentran para esforzarse por

superar la dificultad, se puede resaltar el entusiasmo que les causa las secuencias que sigue el movimiento del papel, visto dentro del marco de la narración de historias.

El yoga, como preámbulo de algunos encuentros, predispuso el cuerpo de los niños a la expresión creativa.

Por último se puede decir que el dibujar haikús a partir de escucharlos les encanto. Situación que quedó reflejada en los productos plásticos que resultaron.

Una manera de lograr que los haikús fueran siendo apropiados por los niños- que también apareció a través de las transformaciones que se dieron por el camino- fue la de mostrarles algunos de ellos, pintados sobre las cortezas para incitarlos a que recrearán el propio.

Introducción

La localidad séptima de Bosa, ésta ubicada en el sur occidente de la ciudad de Bogotá, es una localidad que históricamente ha sido receptora de población desplazada por la violencia. Sus habitantes se encuentran en estratos uno y dos ubicados en un contexto popular en donde el mayor porcentaje de la población está compuesto por niños y adolescentes.

Niños de seis a nueve años- habitantes del barrio nuevo chile(Bosa)-que pertenecen a familias compuestas por papá y mamá, ubicados en el estrato socioeconómico dos y que están escolarizados, presentan dificultades de expresión emocional que se evidencian en la manera como expresan sus sentimientos, siendo usualmente a través del golpe o la palabra agresiva.

El entorno en que crecen estos niños y niñas se ve rodeado por la existencia de grupos delincuenciales, que afectan de manera negativa su contexto. Otra situación que limita el desarrollo emocional de estos niños y niñas es las largas horas que permanecen solos (dado que sus padres trabajan). Además de contar con pocos espacios de esparcimiento y acompañamiento que estimulen adecuadamente el desarrollo de sus capacidades de expresión creativa.

En las circunstancias que viven niños y niñas actualmente, en donde se ven abocados casi todo el tiempo por la saturación de imágenes que llegan a ellos a través del internet, la televisión, entre otros dispositivos de comunicación que hoy están a su alcance todo el tiempo, y teniendo en cuenta el estado de vulnerabilidad en que se encuentran frente a las informaciones que les puedan llegar a través de dichos medios, se hace importante crear para el grupo de niños mencionado, un lugar tranquilo que les permita ampliar sus posibilidades expresivas, a través de encuentros que incidan positivamente en la etapa de desarrollo por la cual transitan; “caracterizada

por ser la de la captación figurada e imaginativa del mundo, que siempre es un acto artístico”(Rainer,2007,p.87).

En donde el juego con semillas motivado desde el haikú, junto con la vinculación afectiva que se genera en estos espacios de interacción humana, pueden convertirse en dinamizadores de las fuerzas emotivas de este grupo de niños.

Objetivo General

Identificar los aportes didácticos del haikú al mejoramiento de la expresión creativa en los niños de 6 a 9 años habitantes del barrio Nuevo Chile de Bosa.

Específicos:

- Ubicar expresiones creativas que los niños manifiestan a partir de la creación de textos literarios.
- Describir los procesos de expresión creativa desarrollados a partir de la implementación de los talleres.
- Generar un espacio de auto reconocimiento desde la relación de los niños con su entorno.

¿Qué características debe tener una didáctica desde el haikú que permita mejorar la expresión creativa en los niños de 6 a 9 años habitantes del barrio nuevo chile de Bosa?

Justificación

Bosa es una localidad que en términos del movimiento artístico y cultural presenta una trayectoria reconocida y organizaciones de base de más de quince años de trabajo artístico ininterrumpido. De esta manera han confrontado las distintas problemáticas inmersas en la localidad. Siendo una de ellas la dificultad que presentan los niños para expresar lo que sienten.

Desde la perspectiva pedagógica Waldorf(2007) se reconoce que los niños viven inundados de imágenes tecnológicas y técnicas que absorben su atención. Esta pedagogía invita a la escuela a realizar una tarea cultural o misión formativa no tanto en su sentido intelectual sino la que logre interpelar las fuerzas emotivas de los niños. Especialmente los niños de tres a nueve años que se encuentran ubicados en esa zona de la captación figurada e imaginativa del mundo.

El encuentro permanente con los niños dentro del espacio plástico –literario abierto para ellos, facilita un entorno de confianza que favorece la creación de atmósferas tranquilas para aumentar sus posibilidades de comunicación y expresión creativa, debido entre otras a que son orales.

Con la articulación entre herramientas propias de las artes visuales(el juego con imágenes,pintar,dibujar,diseñar) y el haikú se puede poner en juego esta riqueza creativa, desde la sencillez de la vida (el establecimiento de vínculos, la lectura, la manipulación con fibras y semillas).

El espacio propuesto puede ser una oportunidad que encuentran los niños para confrontarse con sus miedos y angustias pero también abre posibilidades de expresar sus propias fantasías y sueños. Experiencia que les aportará a la comprensión de sus mundos interiores.

Es importante aclarar que el haikú se concibe como una estrategia didáctica en este tipo de procesos. Intermediando entre la comunicación del mundo del adulto-pensamiento abstracto-con el mundo de los niños en edades de 3 a 9 años-pensamiento de imágenes.Waldor (2007)dice: “Entonces los niños tendrán relación anímica – emotiva. Dando posibilidad al ser humano integral a unirse a las letras antes que la actividad de la escritura se hunda en lo mecánico”(p.82).

Haciendo alusión de esta manera, que a los niños ubicados en este rango de edades les encanta los cuentos, las historias, las fâbulas y leyendas; las cuales se caracterizan

por ser narraciones que contienen gran cantidad de sabiduría y experiencia de la vida, así como también sentimiento profundo, inteligencia y pensamientos lógicos. Que son expresados en imágenes y no en pensamientos abstractos y que el niño vive como realidad en virtud de su capacidad imaginativa que nada tiene que envidiar al mundo sensorialmente perceptible.

CAPÍTULO 1: MARCO TEORICO Y DE REFERENCIA

En este apartado se presentan los referentes teóricos que sustentan la presente propuesta, los cuales se caracterizan porque han abordado desde perspectivas pedagógicas, de una u otra manera temas que hacen énfasis en la relación intelecto-afecto dentro del desarrollo humano; y que pueden ayudar a emitir luces sobre las dificultades que se presentan en contextos educativos tradicionales, para entender la relación adulto-niño en procesos de construcción de significado y sentido o dicho en otras palabras en lo que particulariza a la educación artística.

Se va a trabajar a partir de conceptos tales como, Socio constructivismo, educación artística, haikú, expresión creativa y didáctica.

El sociococonstructivismo

“No podemos ignorar, por tanto, que cuando un niño llega a la escuela , lo hace con un hatillo de preconcepciones y valores acríticamente adquiridos ,y que tal bagaje no suele ser sino una reproducción de la cultura dominante”(Sacristán y Pérez citados por Aguirre,2002,p.54).

El constructivismo como su propio nombre indica es la corriente pedagógica que defiende que el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con su entorno, en un contexto como el escolar que actúa de catalizador de la experiencia.

Se tiene en cuenta esta perspectiva pedagógica porque pone en cuestión las tradicionales formas memorísticas y descontextualizadas de aprender historia del arte, para mostrar a los estudiante el papel que juega el arte en la transmisión de valores e ideas, así como su vinculación a otros hechos sociales. Por tanto exige actividades de planificación más atentas, selección de métodos de trabajo, reflexión sobre procesos o valoración entre alternativas diferentes. También visiona como contenidos propios de la educación la enseñanza de habilidades que intervienen en actividades de orden superior tales como el pensamiento creativo.

Por tanto esta perspectiva pedagógica ayuda a plantearse estrategias de aprendizaje que entrelazan bien la experiencia personal, los conocimientos e intuiciones previas y el impacto cultural. Propone el uso del arte como compensación al registro exclusivamente lingüístico y matemático de la escuela. Como comunicador de valores y perspectivas que han tenido sentido en contextos específicos y se asume como vehículo para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y resolución de problemas.

Por otro lado, amplía notablemente los recursos cognitivos de los escolares, situándose como catapultador; en la formación intelectual de las personas. Haciéndoles partícipes de otros ámbitos del conocer, como concepción de estilos de pensamiento diferente a los planteados por la lógica matemática.

Luego es importante mencionar aquí las estrategias de aprendizaje o sea las estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva acabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje.

Aguirre (2002) menciona al constructivismo crítico, como el que asume que la mente crea, más que refleja y que el entorno social y cultural circundante constituye un ingrediente indispensable de la construcción creativa del conocimiento. Lo que

implica la toma de conciencia de cada individuo para construir la relación entre su propia identidad y las relaciones sociales sobre el mundo (p.69).

El socio constructivismo tiende por relaciones colaborativas(interacción entre iguales) en donde aparece un sistema de aprendizaje: La enseñanza reciproca en la cual se crea la zona de desarrollo próximo que abre el camino para que “El adulto proporcione guía y retroalimentación adaptadas a las necesidades del grupo. Razón por la cual se convierte en un marco ideal para que los novatos practiquen sus rudimentarias habilidades”(Fernández et al.,1997,p.74).

Zona de desarrollo próximo

Es entendida como ese espacio de relaciones e interacciones sociales al cual el recién nacido se ve abocado en el momento de nacer. Dentro del cual el niño actúa más allá de los límites de su capacidad individual, apoyado por una persona con más experiencia. De esta forma, el niño llega a conocer significados asequibles culturalmente y es capaz de participar en la resolución de problemas más avanzados que los que podría resolver independientemente y al hacerlo, practica habilidades que internaliza para progresar en lo que puede hacer solo.

La idea que emana de las teorías del psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) y sus planteamientos es que el ser humano y en concreto su desarrollo sólo puede ser explicado desde el punto de vista de la interacción social. Vygotsky en su teoría explica como las personas a través de la interacción social pueden obtener un desarrollo intelectual; la sociedad es un punto importante en el aprendizaje del ser humano ya que los seres humano son sociables y comunicativos durante el desarrollo; describiendo el desarrollo como el modo de internalizar elementos culturales como el lenguaje, propio del ser humano que no pertenece a una sola persona sino a la comunidad o sociedad a la cual se está vinculado desde el momento de nacer. Por lo tanto la cultura practicada por la sociedad a la que se pertenece pasa a sus miembros mediante el lenguaje.

En la teoría del socio constructivismo de Vygotsky se manejan etapas importantes, notables para el desarrollo intelectual (aprendizaje) de la persona en una comunidad.

La primera etapa habla sobre las funciones mentales inferiores (recursos determinados genéticamente) o superiores (se da un comportamiento de reacción y respuesta a estímulos del ambiente). Estas últimas son más complejas, ya que se desarrollan por la interacción social; en este nivel mental ya la sociedad juega un papel importante en el individuo, donde se encuentra con una cultura específica y concreta la cual de una u otra forma aporta conocimientos.

En el transcurso la vida se mantienen relaciones con otros individuos tomando conciencia de nosotros mismos. Se aprende a utilizar símbolos que son la base de una sociedad que se comunica, permitiendo reforzar lazos con nuestros pares. Por tanto a mayor interacción con la sociedad mayor será nuestra capacidad de conocimiento. La segunda etapa habla de las habilidades psicológicas relacionadas con las funciones mentales superiores, donde aparece el conocimiento primero como proceso social y después como individual.

Porque el concepto planteado anteriormente como zona de desarrollo próximo (ZDP) está relacionado con la definición de intersubjetividad o espacio de las negociaciones conjuntas o construcción conjunta de significados. Que se convierten en un camino muy complejo en el que todos los participantes tienden a realizar esfuerzos para lograr espacios comunes de entendimiento.

Rompiendo de esta manera las relaciones asimétricas que son característica de la relación profesor – estudiante en los procesos educativos tradicionales en donde estos últimos se ven sometidos a la autoridad del primero. Hecho que niega a los participantes la posibilidad de explorar sus capacidades de desarrollo tanto emotivos como intelectuales.

Por tal razón la práctica artístico-literaria que se desarrolla con los niños propende por crear atmósferas colaborativas que faciliten relaciones entre los participantes distintas a las que se plantean dentro de espacios educativos tradicionales. Con la intención de permitirles percibir otras maneras de ser y estar en el mundo que les ayude a sentirse cómodos e incentivados a expresar lo que sienten.

Expresión Creativa

En el libro el arte y la imaginación en la infancia Vygotsky(2003), hace alusión a la actividad creadora del cerebro y la define como aquella capacidad de crear algo nuevo para diferenciarla de la otra parte del cerebro que tan solo cumple una función reproductora (memorística). Se pregunta cómo se produce esta actividad creadora y a que leyes se supedita su desarrollo. Confirma que su aparición es lenta ascendiendo desde formas elementales y simples a otras más complicadas; que en cada eslabón del crecimiento adquieren su propia expresión. Y que a cada período infantil corresponde su propio estadio de creación (p.15).

Vygotsky dentro de sus planteamientos presenta el concepto de imaginación de manera distinta a como lo significa la visión científica- en esta última el concepto se muestra haciendo parte nada más que de lo irreal –.“Advertimos ya de lo erróneo del criterio vulgar que traza una frontera entre fantasía y realidad”(Vygotsky,2003,p.15). Lo creado por el hombre dice, hace parte de como el cerebro humano une tanto lo que ha sido grabado por su memoria(recuerdos) combinándolo con la otra capacidad del cerebro , es decir , su parte creativa. El resultado de esta combinación es el surgimiento de algo nuevo que aporta a la transformación de la realidad y a su avance hacia el futuro. Por tanto aquí la imaginación o fantasía entra a jugar un papel importante dentro del proceso de construcción de la realidad .O en otras palabras lo que se constituye en núcleo alrededor del cual gira la ciencia, el arte, lo técnico y lo tecnológico.

Pone de ejemplo los comportamientos que asumen los niños cuando juegan. Hace caer en cuenta que ellos no repiten al pie de la letra lo que ven hacer a sus mayores; sino que nutren creativamente las actitudes vistas con ayuda de su fantasía. Razón por la cual los comportamientos del niño aquí, se convierten en un reflejo de su capacidad creadora y de la importancia que tiene esta dentro de su proceso de desarrollo.

Otra mirada importante, que hay que tener en cuenta dentro del entendimiento del concepto de expresión creativa, es la de Waldor(2007). Para la cual el niño en el momento de nacer necesita de condiciones físicas y personas preparadas que le faciliten un crecimiento en sus tres dimensiones constitutivas(física, psíquica y el organismo de las fuerzas de la vida) única posibilidad que tiene el niño para alcanzar lo que esta pedagogía denomina su mayoría de edad,(el punto de maduración natural de las tres dimensiones mencionadas, es el que le va a permitir al niño unirse con su campo espiritual) lo cual le posibilitara una vida saludable caracterizada por la expresión de su yo individual.

Como la formación y la educación pretenden apoyar al niño en su esfuerzo por encarnarse como yo individual, en sus miembros constitutivos, las personas que lo apoyan en su proceso, deben estar facultadas para comprender las dificultades que presenta el niño no como carencias sino como obstáculos y desafíos, a los cuales se enfrenta el ser espiritual íntegro, es decir, el yo en su camino hacia la corporalidad. El hecho de que este esfuerzo pueda fracasar o verse mermado forma parte de la libertad humana(llamada enfermedad).

Es por tal razón que esta pedagogía, hace énfasis en que las facultades intelectuales cognitivas deben desarrollarse a la par con las capacidades creativas, de acción y afectivas del niño para que el desarrollo sea saludable. "Las facultades intelectuales cognitivas solo pueden desarrollarse saludablemente cuando no crecen a costa

de la capacidad de acción ,de creatividad y de aptitud social sino cuando van de la mano con ellas”(Rainer,2007,pp.60-61).

También habla de la importancia que tiene para el niño el regalarle objetos básicamente libres de funciones preestablecidas, y hechos con material de la naturaleza; porque le ofrecen al niño puro campo para el despliegue de su potencial de creatividad inagotable-le permite al niño otorgar un determinado significado al objeto- lo cual por ser una actividad que emerge de su interior expande en el niño su capacidad de representación, que en años posteriores le hará falta como fundamento del aprendizaje escolar.

Es por las razones anteriores que Las actividades propuestas a los niños van encaminados hacia permitirles a ellos explorar materiales como los sientan, a escribir desde lo que las imágenes les sugieren. En donde la profesora se convierte en una acompañante, que orienta hacia la expresión de los niños, valiéndose de la emoción (implícita en la imagen hecha palabra) que pueda hacer mover dentro del niño algo de su región anímica caracterizada aquí, por ser la de la captación figurada e imaginativa del mundo.

La investigación artística en las artes visuales:

Aguirre (2002) afirma, que dentro de esta área trabaja en dos líneas complementarias: La primera de ellas trata de sentar las bases de una nueva concepción de la educación estética que parta de concebir el arte como experiencia personal. Con el propósito de que el concepto no pierda sus aspectos relativos a los significados, es decir a los referidos a la decisión ,la vinculación afectiva, la motivación, etc.(p.15).

La segunda línea está conformada por la aplicación de los conceptos desarrollados en la primera al ámbito concreto del trabajo de aula, centrándose sobre todo en las etapas de la educación obligatoria.

En este apartado explica el doble inconveniente que presenta la adopción de la formula educación artística por abarcar ámbitos disciplinares que tiene desde hace

tiempos su campo académico propio como la literatura, la música, la arquitectura; al mismo tiempo que restringe excesivamente su objeto de estudio a la forma más institucionalizada de las experiencias estéticas. Al final propone el término educación estética (reflexión acerca del arte) para denominar el que hacer de la disciplina. Expresión que para resultar perfectamente válida, debe salvar las dificultades de la ordenación académica que está siendo puesta en crisis por la creciente tendencia a la interdisciplinariedad.

La aproximación desde la estética proporciona una perspectiva especulativa, que aporta gran capacidad de generar conocimiento a partir de las cuestiones propias de la práctica de la educación artística. La estética suministra categorizaciones y explicaciones que permiten enfocar de otra manera fenómenos distintos, impulsando el avance y el progreso del saber general. Desde esta perspectiva la educación estética sería la educación de esa facultad para tratar con la sensibilidad, la imaginación, la creatividad o el gusto.

En síntesis la educación estética es dar a entender que lo que interesa del arte es su capacidad de generar experiencia, que permita a los estudiantes exploración de su aceptación, comprensión, significación de sus vínculos afectivos, el conocimiento de sí mismo, la valoración de sus actitudes y expresiones, el fortalecimiento de su autoestima, la comprensión y regulación de sus sentimientos y emociones.

Uno de los aspectos a considerar en el diseño curricular de educación artística es la imbricación que esta tiene con la realidad cultural y el valor asignado al arte en la comunidad para la que se está planificando.

Concluye que a pesar de los avances que se han dado en esta materia, la educación artística sigue considerándose como una asignatura menor en los planes de estudio. En donde todavía pesa mucho la inercia de la manualidad, y la libre expresión. Sumándose a estas consideraciones la concepción mitificada que

popularmente se tiene del arte y los artistas. Idea que hace deducir a las autoridades educativas y hasta a las familias que la educación artística tiene importancia escasa y marginal en la vida de la gente corriente.

El concepto de competencias y su relación con la educación artística

MEN(2010) plantea que la educación artística desarrolla tres competencias a saber, Sensibilidad, apreciación estética y comunicación. Pero para que estas competencias sean adquiridas se requieren tres tipos de procesos que son: De recepción, de recreación, de socialización. El resultado se ve cristalizado en los productos que el estudiante concreta después de haber pasado por el proceso. Todo lo anterior visto dentro de los contextos culturales y sociales con los que debe interactuar el estudiante en su desarrollo(p.49).

Desde esta perspectiva la educación artística se puede ver como el reto de fortalecer y consolidar el propio acervo cultural y a la vez ofrecer herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde distintos contextos. Por tanto se puede decir que el aporte que las competencias artísticas hacen al desarrollo de las competencias básicas no solo permiten que los estudiantes tengan mejor participación en el ámbito escolar y comunitario; sino también que buscan un impacto en su calidad de vida, en el disfrute de mayores oportunidades y en una actitud más democrática y participativa en las decisiones tomadas en diferentes espacios. Como por ejemplo el político, el social, el cultural y el familiar.

La concepción de campo aplicada a las artes

El patrimonio cultural visto como el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Llull, 2005, p. 181).

Esta noción por tanto amplía el concepto de educación artística, permitiendo nombrarla como esa área de conocimiento que estudia la sensibilidad mediante la

experiencia sensible de interacción transformadora y comprensiva del mundo, que valora la calidad de vida como parte de lo social y lo cultural; en donde la persona de una manera impredecible y expresiva es capaz de transformar las relaciones que tiene con otros y representarlas. Dándole significado a la experiencia misma.

La participación de los estudiantes y docentes en las artes a través de experiencias sensibles, les permite aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza y la cultura (como estructura aportadora de múltiples significados y sentidos). Lo que contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica de los estudiantes. Una educación por las artes que aporta a la formación integral de los individuos a partir de las contribuciones que realizan las competencias específicas (apreciación, comunicación y sensibilidad) al desarrollo de las competencias básicas. Usando la imaginación para resolver problemas dentro de las actividades prácticas, que caracterizan a la educación artística y la permanente reflexión sobre ellas.

Se toma como referencia aquí el concepto de patrimonio porque “La noción de campo ayuda a ampliar la visión del maestro y de su institución educativa, hacia la comprensión de la Educación Artística escolar como parte esencial de un universo que la vincula con el desarrollo de competencias básicas, con otras áreas del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lenguaje), con el hacer artístico profesional y con el patrimonio cultural local, nacional y universal” (MEN, 2010, p. 16).

Haikú

El budismo Zen

Origen

Es importante aclarar que antes de la llegada de budismo zen al Japón (desde China), los Japoneses ya practicaban una religiosidad basada en el profundo respeto que

infundían las manifestaciones naturales como el sol, el agua, los árboles, las rocas, el sonido y el silencio. La reacción humana ante estos fenómenos era la de purificarse e identificar los centros sagrados. Práctica que denominaban: Sintoísmo (“camino de dioses”) para distinguirla del budismo, que había penetrado en Japón en el siglo VI con su correspondiente arquitectura, doctrinas y ceremonias interiores.

A pesar de que el sintoísmo tardío también influyó en la arquitectura, el arte y las formas rituales, en esencia era una religión autóctona, sin escrituras, forma o dogma algunos.

Del budismo se crearon en el Japón distintas sectas, tales como, la Rinzai que utilizaba el koan (frase sin sentido que ayuda a desbloquear la mente en el momento de la meditación) o la soto (en donde se utilizan técnicas de respiración y postura).

Pero el arte Zen que se empezó a practicar y a extender, es un arte simbólico que sugiere realidades interiores. “Es un arte filosófico-simbólico. Arte de la integridad, que utiliza las formas externas para expresar las realidades interiores, es decir, la esencia de las cosas. En el arte Zen, la belleza de las cosas no está en la forma sino en lo que contiene la forma. Se produce un acercamiento a la naturaleza evitando transformarla, por medio de la sencillez, naturalidad, y sin refinamiento artificial (Wabi, Sabi, Shibui)” (*Stanley-Baker, 2000, p.41*).

El autor mencionado cuenta que la pintura Zen llegó junto con el Budismo Zen al Japón. Que la mayoría de artistas Zen fueron monjes. Toda la pintura Zen siempre intenta recrear la naturaleza pero de una manera purificadora, descargando su materialidad. Por ello se renuncia al color. Se consiguen obras de pocos elementos, que en vez de mostrar, sugieren espiritualidad. La naturalidad en el arte oriental significa un intento de atrapar el espíritu de la naturaleza y del hombre en la naturaleza.

La espiritualidad es una de las características de la pintura, entendida como automatismo, no como azar, y de perfección técnica. En los textos Zen se compara muchas veces la vida como una pintura. Idea del vivir el presente. En la religión Zen, el pasado sólo existe en nuestra memoria, el futuro en nuestra imaginación, y lo único que existe es el presente

como realidad actual. Las obras Zen son un intento de iluminación y provocación hacia el alumno-discípulo. Es un intento de abrir el tercer ojo, sobre los tres conceptos: Sabi, concepto de soledad (grandes espacios vacíos); Wabi, utilización de economía de recursos para decir el máximo (mínimo materia=máximo mental); Shibui, trazos poco definidos e inacabados.

Consolidados ya los monasterios Zen en Japón, y sus actividades culturales vistas como legítimas(se convirtieron en centros de aprendizaje de estudios chinos: La literatura, las artes entre otros conocimientos). Muchos de sus miembros habían vivido algunos años en China y su producción guardaba un gran paralelismo con las artes de los monjes Chan de China. Por tal razón hay un retorno sobre los modelos chinos, la pintura a tinta monocroma china era considerada como lo más puro. Era pintura de paisaje pero no pintada al exterior, sino a través de una técnica de interiorización para después expresar un paisaje ficticio pintado desde el interior. Para los chinos la pintura de paisaje tenía la intuición de ser una vía de transmisión del Taoísmo y el Confucianismo. Se considera el arte del paisaje como una manera de contactar con la naturaleza de Buda. Como consecuencia, resultan paisajes unitarios, con carácter universal, que no muestran detalles, ni imitan un lugar concreto. Hay un intento de implicar al máximo al espectador con la imagen. Intento de situar al espectador dentro del cuadro. Utilización de la niebla como recurso estilístico para jugar con el vacío.

Stanley-Baker(2000), Sigue comentando que la visión que el zen tiene del universo se encaja en “círculo, triángulo, cuadrado”. En donde el círculo es representación del infinito(Buda) fundamento de todos los seres. El triángulo la representación del principio de todas las formas (leyes de Buda) y el cuadrado es representación y desdoblamiento infinito que origina la multiplicidad de las cosas(el universo terrenal). El círculo es de tinta negra, el triángulo es más claro y el cuadrado es de tinta casi aguada. Simplicidad formal / Complejidad espiritual, o Mínimo material / Máximo mental.

“*Sengai* (1750-1837), Pintor Japonés, de gran economía de recursos y gran expresividad. Pintaba de una manera simple, directa y espontánea, muy apreciada en todas partes y considerada especialmente apropiada para el mundo del té¹. Sus obras son expresiones de puntos doctrinales de la filosofía Zen. Estilo de gran simplicidad, pincelada ágil, viva y casi inacabada acepción del espacio” (*Stanley-Baker, 2000, p.43*).

Utawaga-Hiroshige (1797-1858) - nombrado en Fernández (2001)- pintor japonés importantísimo cuya obra inspira a artistas europeos como Manet y Degas para sus perspectivas en “contrapicado” o en sus composiciones diagonales. Hiroshige pinta en 1833 “las Cincuenta y tres paradas del Tókaidó”. En donde muestra en serie el paisaje y los lugares pintorescos de un camino que une Tokio con Kioto, pero desde un nuevo punto de vista, lleno de anécdotas que dejan al propio paisaje en un segundo plano, y dan protagonismo al elemento humano y a sus cosas cotidianas.

En su estampa «El Santuario de Benten visto desde ferry de Hameda», el artista adopta el punto de vista de uno de los viajeros del ferry y muestra el santuario de Benten (verdadero protagonista de la escena) cortado y oculto tras las piernas del remero. Este efecto contribuye al proceso de ruptura de la concepción renacentista del espacio. La estampa japonesa muestra una nueva manera de mirar al objeto que no requiere la tridimensionalidad, la obra no es concebida como una ventana a la que el espectador se asoma, con un punto de vista único y un punto de fuga, y ofrece nuevas posibilidades para sugerir el espacio: picados y perspectivas a vista de pájaro, la diagonal, el

¹Stanley-Baker (2000) dice que beber el tè en un entorno silencioso era una costumbre que institucionalizo el maestro de tè del siglo xv Shuko, en tiempos del Shogun esteta Yoshimasa. La ceremonia del tè como una forma artística que debía disfrutarse en una pequeña sala diseñada para ese propósito y decorada con “pinturas de tè” y rollos de caligrafía.

agrandamiento del objeto principal o puntos de vista insospechados que desencuadran la imagen y cortan los objetos.

Albores del haikú

Paz y Hayashiya(2014) dicen que la cultura tradicional japonesa que en el siglo XVII, se caracterizaba por ser de corte y cerrado círculo, aristocrática o religiosa , se quebranta con el surgimiento de una nueva clase urbana que empieza a surgir en Edo(la actual Tokio),Osaka y Kioto. Son los mercaderes, los Chonin u hombres del común, que modifican profundamente la atmósfera de las grandes ciudades- aunque no destruyen la supremacía feudal de los militares-esta clase se convierte en la patrona de las artes y la vida social. Iniciando de esta manera un estilo de vida más libre y espontaneo, menos formal y aristocrático que de alguna manera se opone a la cultura tradicional japonesa.

La nueva sociedad es abierta-se vive en las calles y se multiplican los teatros ,los restaurantes y las casas de placer, los baños públicos atendidos por muchachas, los espectáculos y los luchadores. Edo se convierte no solo en un lugar de libertinaje elegante sino también en un centro de creación artística. Este periodo es llamado Genteru (Vitalidad y desenfado en el arte ausente en épocas anteriores).

Mundo brillante y popular, compuesto por nuevos ricos y mujeres hermosas, grandes actores y juglares. Mundo que tomo el nombre de Uriyo² (mundo que flota).El grabado en madera -Uriyoe: El grabado o estampas del mundo fugitivo –se

Zuriyo "vivir solo el momento,centrar toda la atencion en los placeres que nos procuran la luna,el sol,las flores de cerezo y las hojas de arce,cantar canciones, beber vino y divertimos por el mero hecho de flotar,sin importanos para nada la miseria que nos mira fijamente a la cara,sin dejarnos abatir,como una Calabaza seca arrastrada por la corriente del rio"

(Stanley-Baker,2000,p.186).

inicia en esta época y la poesía japonesa gracias a Basho alcanza una libertad y una frescura ignoradas hasta entonces. Convirtiéndose en contraposición del mundo que le rodeaba, en un silencio y recogimiento: Manantial pozo de agua oscura y secreta (p39).

Matsuo Basho (Ueno 1644 – Osaka 1694)

Monje Zen y considerado el mejor poeta japonés y un maestro del haikù. Murio en uno de sus frecuentes viajes a través de su país. Sus obras maestras son sus haibun, o diarios de viaje³.

Paz y Hayashiya (2014) dice que Basho no rompe con la tradición del haikù, sino que la continua; como el mismo dice: “No sigo el camino de los antiguos: busco lo que ellos buscaron” Basho aspira a expresar, con medios nuevos, el mismo sentimiento concentrado de la poesía clásica japonesa.

Así transforma las formas populares de su época (el haikai renga) en vehículos de la más alta poesía. La poesía japonesa no conoce la rima ni la versificación acentual y su recurso principal, como la francesa, es la medida silábica.

Esta limitación no es pobreza, pues es rica en onomatopeyas, aliteraciones y juegos de palabras que son también combinaciones insólitas de sonido y sentido.

Todo poema japonés está compuesto por versos de 5 y 7 sílabas; la forma clásica consiste en un poema corto-Waka o tanka-de 31 sílabas, dividido en 2 estrofas: la 1ra de tres versos (5, 7, 5 sílabas) la 2da de dos (ambos 7 sílabas). La estructura misma del poema permitió, desde el principio, que dos poetas

³En la traducción que hace Octavio Paz de “sendas del okú” - diario principal escrito por Matsuo Basho - afirma que los diarios son un género muy antiguo y popular en la literatura japonesa.

participasen en la creación de un poema: Uno escribiría las 3 primeras líneas y el otro las dos últimas; composición que tomo el nombre de haikai renga. Escribir poesía se convirtió en un juego poético parecido al cadáver exquisito(p.40).

Los autores mencionados antes, también hacen incapie en lo que el Japón a enseñado a la cultura occidental, a sentir antes que a pensar.

Pero aquí es de mucha importancia detener un poco la marcha para aclarar algunos conceptos, que para la cultura oriental, tiene sentidos distintos a como son percibidos en la cultura occidental:

Paz y Hayashiya (2014) dicen que la palabra kokoro(corazón) reemplaza a la palabra sentir en japonés. Pero: “Kokoro” es más, es el corazón y la mente, la sensación y el pensamiento y las mismas entrañas, como si a los japoneses no les bastase sentir solo con el corazón.

De la misma manera la palabra piedad. Porque para oriente la piedad no está relacionada con el concepto cristiano, sino que para ellos, se convierte en ese sentimiento de universal simpatía con todo lo que existe, esa fraternidad en la permanencia con los hombres, animales y plantas que es lo mejor que ha dado el budismo. Para Basho la poesía es un camino hacia una suerte de beatitud instantánea y no excluye la ironía ni significa cerrar los ojos ante el mundo y sus horrores(p.18).

Las palabras “diversión” y “elegante” vistas dentro de la vertiente estética del *furyu*⁴ practicada por los japoneses(a partir del periodo Murimachi(1333-1600) que es cuando la cultura japonesa se impregna de Zen), no denotan distracción mundana y lujosa sino recogimiento, soledad íntima y renuncia. El símbolo del *furyu* es la decoración floral (*iquebana*) cuyo arquetipo no es el adorno simétrico occidental, ni la suntuosidad

⁴ Bushido y *furyu* fueron los dos polos de la vida japonesa. Economía vital y psíquica que deja entrever el verdadero sentido de muchas actitudes que de otra manera nos parecerían contradictorias. “Arte Japonés” Stanley – Baker.

o la riqueza de colorido sino la pobreza, la simplicidad (comuni3n con la naturaleza) y la irregularidad. Los objetos imperfectos y fr3giles – una piedra rodada, una rama torcida, un paisaje no muy interesante por si mismo pero due1o de cierta belleza- poseen una calidad *furyu*. Convirtiendosen en cara al interior o a la meditaci3n Zen contraponi3ndose al estilo de vida bushido (vertido al exterior) o el otro platillo de la balanza.

“El haiku fue una cr3tica de la explicaci3n y la reiteraci3n, esas enfermedades de la poes3a; el *renga* es una cr3tica del autor y la propiedad privada intelectual, esas enfermedad de la sociedad” (*Paz y Hayashiya, 2014, p.31*).

Porque el haikù esta influenciado por el Zen, en donde los maestros para propiciar dentro del discipulo el estado de iluminaci3n, acuden al absurdo a las paradojas al contrasentido y en general a todas aquellas formas que tienden a destruir nuestra l3gica y la perspectiva normal y limitada de las cosas. Despu3s de Bash3, viene una larga n3mina de autores: Onitsura (1660-1738), Yosa Bus3n (1716-1783), Issa Kobayashi (1762-1826). En el siglo XIX aparece Masaoka Shiki, quien s3lo vivi3 35 a1os.

Para Basho, el haikù era ascesis al zen. Para Buson un arte cuyo fin era la belleza, para Issa una efusi3n emotiva de su ternura hacia personas, animales y cosas. Para Shiki una forma literaria y nada m3s.

Ya en el siglo XX, una nueva tendencia, “*Shinkeikoo*”, hace que nuevos poetas japoneses se aparten del haiku cl3sico y su rigor tradicional.

El siglo XIX ofrece a occidente el instante en que se realiza el conocimiento e intercambio comercial y cultural con el Jap3n. Stanley-Baker (2000) dice que con la equiparaci3n que intenta hacer en ese momento Jap3n ante la cultura occidental, instauro una 3nica religi3n. Lo cual trajo como consecuencia la destrucci3n sistem3tica de casi todos los monasterios y tesoros art3sticos budistas (191).

Las antolog3as de las letras Japonesas comienzan a circular por Europa y a su contacto, los j3venes escritores tratan de incorporar las formas Japonesas en su expresi3n literaria. Se entiende que las razones para que se diera el inter3s por estas formas y que por tanto durante un buen lapso de tiempo se creara y se escribiera

a la manera Japonesa, obedeció a que las corrientes y circunstancias poético-literarias de la época así lo permitieron, en virtud de algunos puntos comunes en cuanto a la persecución de un ideal creativo.

Las corrientes literarias más importantes hacia los finales del XIX apuntaban en Europa a los movimientos romántico(segunda época),naturalista - en el campo de la novela- simbolista y modernista. Posteriormente(siglo XX) vino la inquietud de la llamada “vanguardia” que recogía las tendencias más anárquicas y diferentes de la post-guerra, desde 1918 en adelante.

En el mundo Japonés estos movimientos se evidencian en los textos naturalistas transcritos a finales del siglo, y en las obras neo-románticas y simbolistas. Entre los poetas de esta última escuela, en el Japón el que mayor difusión alcanza es Verlaine.

Desde inicios del siglo XX, el haikú empezó a extender su influencia en poetas de Occidente, en especial el francés Paul Louis Couchoud y de los ingleses B. H. Chamberlain, Lafcadio Hearn, W. Aston, así como en algunos españoles.

El movimiento simbolista es quizá el más contribuyente a que las formas Japonesas sean bien recibidas en occidente. No por una abierta aceptación por parte de poetas de esta escuela, sino porque es ésta, entre las corrientes literarias occidentales, la que podría ofrecer mayor proximidad en cuanto a los ideales estéticos. Por tal razón es importante nombrar aquí a Charles Baudelaire no solo como precursor del simbolismo sino de toda la poesía contemporánea.

Parte del mérito de Baudelaire es su hallazgo de “multitud de símbolos” que marcan la ruta a los posteriores poetas. Así, el crédito simbolista decía que las palabras, como signos sonoros, son símbolos de correspondencia entre el espíritu y las cosas, en tanto que realidad como imagen del universo, no puede ser externa

y superficial sino interna y profunda, de manera que el lenguaje directo no es el instrumento propicio para expresar la poesía.

Es el empleo de sugerencias, alusiones y símbolos-en los cuales juega un papel importante el misterio y lo indefinido que rodea a la naturaleza de las cosas-el que conduce a expresar la intuición artística.

Esta concepción destierra, del gusto de la época, lo didáctico y lo descriptivo, propiciando en cambio la purificación plena del lirismo tendencia fundamental de la poesía moderna. De ahí que el simbolismo represente una reacción contra el naturalismo excesivo, en la minucia descriptiva y en la pretensión didáctica, y contra el parnasianismo, precursor de la sobriedad de expresión y de la formalidad perfeccionista. Por esta razón el simbolismo busca -y lo consigue- crear nuevos modelos para la literatura posterior.

Verlaine, poeta del momento ha evidenciado la determinación de combatir las formas perfeccionistas. Con restándole importancia a la apariencia externa de las cosas y con desechar lo discursivo; el simbolismo propendió a la síntesis y a la sugerencia.

Las características de la poesía japonesa eran, precisamente la sugestión, la forma sintética, el hondo lirismo, el aborrecimiento por el discurso, el uso de “palabras almohadas” para disfrazar la dureza de los nombres corrientes de las cosas. Las diferencias, que las hay profundas, están, en el tono de cada poesía, y en que, mientras el Japonés propende hacia lo enigmático, el Francés muestra preferencia por la claridad.

Carrillo(1959) “veía en las “palabras almohadas” la correspondencia con las imágenes de los simbolista Franceses, señalamiento de gran interés para establecer la proximidad de la expresión lírica peculiar de un momento de la poesía

occidental con el sentimiento poético Japonés...Sin embargo el tono de las imágenes simbolista es más impresionista, de origen sinestésico; no ofrece el tono meditativo y delicado de las “almohadas” Japonesas”(citado en putzeys,1967, p.34).

En el siguiente cuadro se dan algunos ejemplos de la semejanza entre las palabras almohadas y las imágenes simbolistas:

Imágenes simbolistas	Palabras almohadas
Cangrejo afectuoso (la mano)	Vestida de enredaderas(la roca)
Seno de cristal (la copa)	Niebla de la mañana (fantasear)
El gallo (Amapola sonora)	El gallo (ave de casa)

En la última comparación se puede ver que la que representa a las imágenes simbolistas se origina en una percepción visual-auditiva (amapola sonora) . Distinta a la japonesa que surge, en cambio, de un contenido afectivo (ave de casa).

Se puede observar en el cuadro anterior las diferencias creativas de las respectivas literaturas que resultan de las circunstancias peculiares de cada comunidad.

Se pretende poner de manifiesto que el simbolismo, como tendencia importante desde 1880 hasta después de la literatura de 1930, ofrecía una serie de condiciones afines que determinaron la aceptación de la lírica Japonesa y el cultivo de la misma. Pero haciendo la aclaración en cuanto a la imposibilidad de reproducción fiel en las lenguas occidentales- principalmente en los países Hispanoamericanos.

El haikú hispanoamericano es una peculiar estructura poética cuya esencia y fundamento es la imagen. A diferencia de la temática restringida⁵ que caracteriza al haikú nipón, el hispanoamericano tiene la más amplia libertad de incorporar en su dimensión todos los temas. Por tal motivo este género permite plasmar en sus imágenes las huellas de los más disímiles estados de ánimo del poeta y mostrar las perspectivas más diversas, según las circunstancias espirituales del hajjin(nombra a quien escribe haikús) en el momento de la creación.

Composiciones líricas japonesas “Partiendo de la observación de los distintos ‘modos’ que el japonés tiene para combinar los versos básicos de su idioma- de cinco y siete-, haremos mención de tres tipos de combinaciones: La de treinta y una sílaba, La de diez y siete, y las compuestas por estrofas sucesivas en que las combinaciones se organizan en unidades de tres y dos versos, pero continuados en cadenas prolongadas.

Con estas posibilidades estructurales están relacionadas las denominaciones del Haikai, haikú, hokkù, tanka y renga de las cuales, las tres primeras significan diferencias muy sutiles, en cuanto a lo que se refiere a la estrofa de tres versos(5,7,5) que suman en total 17 sílabas, mientras que las dos últimas tuvieron proximidad en las primeras épocas de la poesía japonesa”(Putzeys,1967,p.39).

5 Putzeys(1967) dice que la lírica y la prosa del Japón se han sometido a extremas normas y sujeciones motivadoras y temáticas rigurosas(se sirven primordialmente de los grupos de 5 y 7 sílabas); de ahí la exigencia de una cierta ‘maestría’ en la creación. dentro de estas condiciones, todas las reglas y normas se conjugan, como es natural con la naturaleza de la lengua; razón por la cual-al igual que el idioma- difiere de las accidentales. Una de estas diferencias es la de que la poesía Japonesa evita el uso de la rima. Tampoco tiene metro ya que los sonidos del idioma tienen igual tono y medida(el tono queda reducido a la cuenta silábica) (p.29).

La tanka: Es un poema de 31 sílabas. Formada por dos estrofas(la primera de tres versos, de los cuales el primero y el tercero son de cinco silabas y el segundo de siete).La segunda estrofa está constituida por dos versos de siete silabas cada uno. Era una composición de gentes cultas (aristócratas, cortesanos, hasta llegar a los más altos jerarcas los emperadores).

Esta prioridad que concernía a toda la poesía nipona, llega hasta los albores del siglo XVII,-época en que la poesía empieza a prender en el poeta no cortesano-. Apareciendo de esta forma la nueva poesía popular; y de la tradicional tanka surgió un nuevo tipo de composición: La “estrofa encadenada” o, en japonés el renga, que consistía en una tanka, pero construida por dos personas, de las cuales una escribía los primeros versos - la estrofa de 5,7,5 – y la segunda persona la completaba poniendo los dos últimos versos de 7.

El uso de esta variante de la tanka se hizo popular y tuvo su auge en los siglos XI Y XII; en los cuales el espíritu japonés-quizas buscando eludir la vulgaridad de lo evidente y fácil- encontró en el renga grandes posibilidades de demostrar su ingenio. Oportunidad que vio el círculo cortesano culto no solo para seguir haciendo poesía sino para transformarla en juego de entretenimiento y de competencia, en que se lucía la gala de ingenio y habilidad de toda la comunidad aristócrata.

La predilección por lo difícil y complicado se convirtió en una serie de reglas para la elaboración de un renga, que concluyo en algo tan excesivo que el ingenio llego a rebasar la vena lírica pura. Para darle el sesgo de competencia: El primer poeta escribía la primera estrofa de manera que fuera difícil, al que debía continuarla, rematar las treinta y una silabas con los dos versos de siete que le correspondía agregar. A la primera estrofa - concurso del poeta - se le llamo hokkù(

(las primeras 17 silabas repartidas en los tres versos de cinco, siete y cinco). A los dos versos finales se les llamo tuketu.

Alucinados por este juego y con el fin de hacer participar a otros poetas que debían mostrar gala de su ingenio, complicaron más las normas para realizar el renga. Entonces se agregó a la estructura básica del tanka – limitada a treinta y una silabas – una estrofa más de tres versos iguales al hokkù, siempre relacionada con los versos precedentes. A la vez , estos tres versos se completaban por otra con los dos de siete y se formaba entones otro cuerpo de treinta y una silabas, como la tanka. Así, se siguió la cadena sucesiva, de tal manera, que las composiciones se prolongaban en tantos versos como se quisiera y llegaron en ocasiones a alcanzar cifras de miles.

La renga de esta forma se había convertido en juego de intelectuales de salón y de cortesanos, todos ellos gente culta. Signos de asfixia rondaban la composición. Situación que dio lugar para que, hacia finales del siglo XIV los creadores comenzaran a utilizar versificaciones más sencillas y a fluir hacia mayores libertades con respecto a la temática hasta entonces privativa de los aristócratas. De esta manera se abrió puerta a la renga para que pasara paulatinamente la renovación ya con sabor popular, rompiendo así el cerco de exclusividad cortesana que había dominado al género. Así fue como la “estrofa encadenada” llevo a alcanzar un “sabor paródico, humorístico y al mismo tiempo la denominación de “ haikai no renga”. Entonces se empezó a considerar la autonomía relativa del hokkù, o estrofa inicial de la renga, que en realidad era una unidad en si misma. A esa estrofa independizada de 17 silabas, que dentro de la renga se llamaba hokkù, se le dio el nombre genérico de haikú que floreció por los siglos XVI Y XVII. Esta misma composición se conoce con el nombre de haikai, principalmente en occidente.

El Haikù en America Latina:

Las investigaciones hechas frente a este tópico parecen coincidir en que fue

José Juan Tablada (Méjico 1871-Nueva York 1945), el verdadero introductor de las composiciones japonesas en la lírica castellana. Su “Niponofilia” se evidencia ya en la publicación de su libro de poemas “sortilegio”(escrito entre 1891 y 1897), publicado en 1899. Cultor de la corriente simbolista de su época, en donde se le daba importancia a la imagen. Razón que lo impulsa a precisar el sincretismo⁶ característico del haikú y a procurar la versión criolla en que los elementos propios del medio y del espíritu habrían de tomar el lugar de aquellos que eran consecuencia de la propia circunstancia japonesa.

Consciente de que la forma rígida de las 17 sílabas no podría observarse con éxito en su lengua, se acogió al verso libre y se refugió en la temática propia de su ámbito americano. De esta manera surgió la forma *suigeneris* con que hizo escuela, y alcanzará gran difusión alrededor en los años 1922-1935.

Algunos haikús escritos por Tablada:

⁶ putzeys(1967) dice que el haikú japonés se caracteriza por poseer una palabra eje(kakekotoba) que permite el tránsito de nuevas ideas. Ejemplo la palabra “Shiranami” tiene como significación “olas blancas” y “estela” pero a su vez puede sugerir la palabra “namida”(lágrimas). De esta manera el lector puede, según el ejemplo, evocar tres ideas distintas, y por lo tanto de la combinación de tales imágenes puede surgir el poema. La dificultad del castellano en proporcionar el correspondiente lírico de la “palabra eje” japonesa es la razón más poderosa para que la sugestión del haikú hispano sea diferente totalmente de la forma y sentido nipones.

Trozos de barro:

Por la senda en penumbra

Saltan los sapos

Tierno saùz:

Casi oro, casi ámbar,

Casi luz

La escuela mejicana, surge después de la publicación de la obra de Tablada. Nace bajo el influjo de cierta sensorialidad que este haikin importó del modernismo. Es la visión del trópico manifestada a través de los sentidos que, al igual que antenas reciben la profundidad musical y la vibración cromática americana.

El haikú se hace escuela dentro de un grupo de escritores que viven una serie de circunstancias afines, tales como el ambiente, la vinculación personal, la cohetaneidad, las corrientes líricas recibidas, el mismo tipo de inquietud.

Es justo llamarla escuela Mexicana porque el núcleo de poetas que la constituían había nacido en ese país. Con pocas excepciones, tales como Flavio Herrera en Guatemala y Jorge Carrera Andrade en Ecuador .

Octavio Paz (Ciudad de México, 1914 - id. 1998) En *Paz y Hayashiya (2014)* se dice que junto con Pablo Neruda y César Vallejo, Octavio Paz fue uno de los grandes poetas que, tras el declive del modernismo, lideraron la renovación de la lírica hispanoamericana del siglo XX. El premio Nobel de Literatura de 1990, el primero concedido a un autor mexicano, supuso asimismo el reconocimiento de su inmensa e influyente talla intelectual, que quedó reflejada en una brillante producción ensayística.

La producción literaria de Octavio Paz gira alrededor de dos géneros: la lírica y el ensayo. Su poesía se adentró en los terrenos del erotismo, la experimentación formal y la reflexión sobre el destino del hombre.

A grandes rasgos cabe distinguir tres grandes fases en su obra poética: en la primera, el autor pretendía penetrar, a través de la palabra, en el ámbito de energías esenciales que lo llevó a cierta impersonalidad; en la segunda entroncó con la tradición surrealista, antes de encontrar un nuevo impulso en el contacto con lo oriental. El pensamiento oriental, de gran influencia en su creación le fue revelado a través de sus viajes a la India y Japón que realizó en 1951 y 1952, respectivamente.

En 1955 uno de sus amigos japoneses (Eikichi Hayashiya) ante la admiración de Octavio por algunos de los poetas de ese país lejano le propuso, que emprendieran juntos la traducción de “sendas del oku”(principal diario escrito por Matsuo Basho). Versión que fue entregada a principios de 1956 a la sección editorial de la Universidad Nacional de México y que en abril del año siguiente apareció con la advertencia de que la traducción del famoso diario era la primera que se hacía a una lengua de occidente.

Troncos y paja

por las rendijas entran

budas e insectos

(Octavio Paz)

Flavio Herrera (1895-1968). Su obra en haikús ofrece un gran caleidoscopio en donde se evidencia la abundancia de temas y motivos, que responden a las distintas circunstancias espirituales vividas por Flavio pero también a su experiencia lírica, al proceso de su madurez poética, a las distintas influencias en su obra y a diferentes estados ánimo.

Su condición de hombre campesino y la identificación constante con la geografía del lugar costeño sitúan a Flavio rodeado de variedad de elementos estéticos que adquieren viva significación en virtud de su sensibilidad estética. Lo afectivo es el elemento predominante para el tono de algunos de sus haikús. Pero no menos importante son las huellas plásticas que los poemas muestran, por virtud de la sugestión de lo inmediato que el trópico ofrece al poeta. Color, sonido y olor son las más fuertes sensaciones que su haikú muestra.

Aunque el trópico parece determinar al poeta a dejar que aflore lo subjetivo con su caudal de intensidad para dar el tono lírico de sus haikus, también lo objetivo cabe dentro de la interpretación del ambiente. En algunas ocasiones lo objetivo planteado toma un sesgo humorístico, que parece surgir de un peculiar estado de ánimo.

Poemarios de Flavio Herrera que nacen alrededor de lo vernáculo: Trópico (1931) y Sinfonías del trópico (1932). Algunos de sus haikús en donde se nota que lo sensorial siempre va ligado al ámbito; es su evidencia plástica, y de lo sensorial, lo visual es lo más significativo.

El trópico

Loco de sol desploma la cabeza

de oro sobre las mamas

de su nodriza, la pereza.

(Cosmos indio, p.9)

Los volcanes

Termómetros que miden

la fiebre de los trópicos

(Trópico, p.22)

Jorge Carrera Andrade (Quito 1903-Quito1978)

Se acoge a la innovación de la forma japonista, y ofrece su poemario

“microgramas”, un conjunto de haikús correspondientes a la línea Mexicana, con notas originales y buenos logros de carácter personal. Entre su poemario se encuentran los siguientes, que pueden catalogarse como ejemplos de sensorialidad, el tema marino y la delicadeza lírica.

Ostión

Ostión de dos patas:

Tu cofre de calcio
guarda el manuscrito

de algún buque náufrago

CARACOL

Caracol

mínima cintura métrica
con que mide el campo

dios

Otro poeta nombrado en relación con el haiku en Latinoamérica:

Jorge Luis Borges (Argentino).

Una estructura general del haikú:

“ta ta ta ta / ta ta ta ta ta ta / t a ta t a ta ta

Proposición (cinco silabas) ta ta ta ta ta

Desarrollo (siete sílabas) ta ta ta ta ta ta ta ta

Solución (cinco sílabas) ta ta ta ta ta”

(Jodorowsky, 2003, p.180).

En el viento de primavera (Cuando el espíritu sopla ego y esencia son uno solo)

dice el amo y el criado (los kimonos de amo y criado ondean de igual modo)

hacemos juntos el camino (delante del embate del viento no existe diferencia)

En el ejemplo anterior se nota que la estructura clásica del haikú (5, 7,5) no se cumple. Se debe recordar que a inicios del siglo XX, el haikú toma una estructura más libre.

Haya(2012) afirma, “Carentes de recursos intelectuales o de información se es la medida exacta de haiku” (p.11).

Porque el haikú rechaza las imágenes poéticas y no requiere erudición, lo hace la mejor forma de canalizar la imaginación de los niños. Es como percibir esa huella de lo personal que eructa en el aquí y en el ahora y que evoca la parte subjetiva del ser humano. Su manera propia de percibir la realidad. El haikú dentro del trabajo pedagógico con niños, se convierte en la manera de no dejar escapar las esencias que nacen en la semilla, en toda su desnudez primera. Al igual que lo que le sucede al hajjin.

Es querer atrapar ese aspecto efímero del tiempo que no se repetirá jamás y que viste de belleza al momento presente(el aquí y el ahora). “A continuación, el jardinero vuelve a comenzar, pero el pájaro ya no está allí. Es libre. Sigue su impulso” (Jodorowsky, 2003, p.58).

Elementos del haikú que se tendrán en cuenta dentro de la práctica artístico-literaria:

- Pintura Zen y su técnica de interiorización.
- La noción de simplicidad implícita en el *furyu*.
- La visión que el zen tiene del universo que se encaja en “circulo, triangulo, cuadrado”.
- El uso de los diarios (*haibun*).
- Prácticas de los maestros Zen, para propiciar dentro del discípulo el estado de iluminación.
- Haikús escritos por los niños del Japón.

Didáctica:

“El verbo enseñar, en cierta forma, evoca el verbo aprender, y el verbo aprender evoca a su vez el verbo enseñar”(Sensevy & Mercier,2007,p.6).Esta frase posibilita ver la esencia de la acción didáctica, porque muestra su carácter de acción conjunta que gira alrededor de la comunicación, que se da a lo largo del tiempo entre la diada profesor-estudiante; lo cual ratifica su carácter de acción conjunta, lo que significa a una relación que actualiza la acción y que a su vez es actualizada por la misma.

Rememorando a Chevallard y desde el concepto de transposición didáctica visto como el paso del saber sabio al saber enseñado. Cuando el saber sabio(el profesor) se convierte en saber enseñado(la parte del saber sabio que se transmite al estudiante), teniendo en cuenta la distancia eventual obligatoria que separa a estos dos saberes. En este caminar de un punto para alcanzar el otro punto del proceso, es en donde intermedian otros momentos que se convierten en la manera como el profesor construye el juego didáctico en conjunto con los estudiantes.

Pero un juego debe ser necesariamente definido, los estudiantes deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando. O si el juego

debe ser cambiado en el transcurso de su travesía, los estudiantes deben asumir el juego de una manera adecuada (aparición pertinente de un diccionario dentro del desarrollo un dictado). Teniendo en cuenta aquí que el juego didáctico es un juego de aprendizaje que se centra en el saber.

Sensevy & Mercier (2007) plantean que el juego didáctico debe permitir comportamientos didácticamente significativos: El uso del diccionario ayudará para que los estudiantes escriban correctamente palabras que están más allá de lo que les permite su nivel y a aprender cómo se emplea este instrumento. Dentro de este ejercicio el profesor debe poder regular, a lo largo de la duración del juego, los comportamientos de los estudiantes en pro de los logros que deben alcanzar estos con las actividades propuestas (p19).

El juego didáctico, en la sucesión de las jugadas específicas que lo conforman, sólo toma sentido en los aprendizajes que permiten, a la vez, reconocer producción de parte de los estudiantes. Este reconocimiento "final" del proceso desarrollado por ellos, tiene un primer momento de reconocimiento de los saberes emergentes en la actividad diaria y en el curso de esta actividad específica (devolución). Diferenciándose del proceso de institucionalización por medio del cual el profesor confirma que su actividad ha permitido que los estudiantes encuentren saberes legítimos fuera de la institución-clase-. Por medio del cual los estudiantes se convierten en "controladores" de la adquisición de sus saberes.

Lo meso genético: Para que un juego didáctico se desarrolle, debe existir necesariamente creación de contenido. A este ejercicio contribuyen los estudiantes y los profesores. La Meso génesis busca elaborar un sistema común de significados para el profesor y el estudiante. En el cual las transacciones didácticas cobran toda su importancia. Responde a la pregunta ¿cómo qué?

Lo crono genético (Termino estrechamente ligado con lo meso genético).Relacionado con el desarrollo de actividades y su ordenamiento en el tiempo(secuencias).

Tiene relación con ver la enseñanza como una progresión, que organiza los cambios de juego. (Ej. En un dictado que se está ejecutando se introduce un diccionario-cambio de juego-). Lo crono genético responde a la necesidad de hacer avanzar el tiempo didáctico. Desde el punto de vista del profesor y de su evaluación frente al estado del saber. Otra interpretación podría ser, la manera en que el nuevo medio se convierte en portador de un nuevo tiempo didáctico (forma en que los estudiantes van "a progresar" en el uso del diccionario). Responde a la pregunta: ¿Cómo cuándo?

Lo topo genético (origen de los lugares) manera en que se comparten las responsabilidades en las transacciones didácticas. El profesor puede decidir escribir en el tablero una palabra difícil cuya escritura no estará ya bajo la responsabilidad didáctica del estudiante. Es decir, evaluar hasta qué punto las transacciones mismas se sustentan orgánicamente en una actividad compartida por el profesor y el estudiante, haciendo la diferencia entre la necesidad de la acción del estudiante con respecto a su cúmulo cognitivo. Estos roles, o lugares, necesitan, para ser descritos, un análisis epistémico, un análisis de los saberes implicados. Responde a la pregunta ¿cómo quién?

La descripción del juego didáctico lleva a considerar que las transacciones didácticas son producidas en el marco de juegos de aprendizaje. Esos juegos de aprendizaje pueden ser caracterizados, a su vez, con ayuda de tres sistemas de descriptores:

Construir el juego: La naturaleza de las tareas de preparación, los tipos de tarea, la relación efectiva con el saber contenido en las tareas, el análisis epistémico de las tareas.

Hacer jugar el juego: Juegos de aprendizaje (Definición-Devolución-Regulación-Institucionalización).Mesogénesis-Cronogénesis-Topogénesis.Contrato didáctico-Medio

Las determinaciones del juego La actividad dirigida.

Los tres estratos descriptivos sólo logran cobrar su sentido al actuar en sinergia.

El contrato didáctico, es constituido por un sistema de normas, algunas de estas, en su mayoría genéricas, pueden perdurar, otras, en su mayoría específicas del saber, deben ser definidas en función de los progresos del saber.

El agente de la acción didáctica es generalmente diádico (dos entidades, profesor y estudiantes), que siempre trasciende nuestra condición de individuos, independientemente del hecho de ser el profesor o el estudiante. Si la acción didáctica es orgánicamente cooperativa, lo es ante todo porque toma lugar en el seno de un proceso comunicativo. En donde se puede comprobar que en cada acción del profesor el alumno encuentra un lugar, en algunos casos mínimo, y viceversa.

En la educación artística, vista desde las habilidades que desarrollan en los niños su competencia (sensibilidad, comunicación, expresión) juega un papel importante la translocación que se da en el espacio en donde se van a desarrollar la actividades. Desde la misma actitud que toma el profesor en el. Pero también la forma como se les brinda el material con los cuales los niños expresaran creativamente sus sentires y emociones encontrando al final nuevas posibilidades de comunicar sus apreciaciones de mundo.

Es aquí en donde la plasticidad del material transformado en símbolo(círculos, triángulos cuadrados) entra a jugar su papel de conexión búdica frente al niño. Intentando hacer cisuras en su racionalidad para convocarlo hacia lo que en Japón se llamaría la iluminación.

Por tal razón Vygotsky(2003), exhorta a tener en cuenta la manera como Tolstoi (poeta Ruso) enseñaba a los niños campesinos a que escribieran: Creando con ellos, planteándoles diversos temas y brindándoles actividades en donde los niños pudiesen autónomamente entran en relación con los elementos para facilitarles su propia expresión.

“La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en si, ayudarlo a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada”(Vygotsky,2003,p.62).

En esta perspectiva es en donde el haiku entra a jugar un papel valioso dentro la zona de desarrollo próximo, en donde el adulto (facilitador) que interactúa con el nivel de desarrollo mental en que está situado el niño (región anímica, caracterizada, por ser la de la captación figurada e imaginativa del mundo), busca un encuentro más equilibrado entre la terna didáctica (facilitador-niño-saber).

Ese saber que en educación artística se referencia como lo subjetivo de ser. Saber que impregnará con sus texturas, olores, colores, movimientos la relación lúdica del niño con el elemento plástico, hasta lograr el florecimiento de sus palabras como manera de hacer sentir su presencia en un entorno que ya no lo escucha; así como no escucha ya la voz ni de las piedras, ni la de los árboles, ni la del pájaro que habita en la rama seca hace miles de años.

CAPITULO 2: MARCO METODOLOGICO

Investigación acción pedagógica (IAP)

El modelo orientador de la IAP, es el modelo básico de la investigación-acción (práctica reflexiva y social en la que interactúa la teoría y la práctica para generar cambios en la situación estudiada), que incluye en todos los prototipos las siguientes tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente.

- Deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro.
- Reconstrucción o planteamiento de alternativas.

- Evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida.

La reflexión se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación para modelar la práctica. El énfasis de este prototipo de I-A pedagógica está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro (quien es investigador, es protagonista de primer orden en la formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto). Este tipo de investigación genera posibilidades para reflexionar a partir de la comprensión y explicación de los motivos y finalidades, de los significados y los sentidos, de los supuestos y los postulados de los procesos y las prácticas de interacción entre sujetos. “En cuanto al aporte de Derridá, la intención es utilizar el término «deconstrucción», acuñado por este filósofo francés, para analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectión, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que unos y otras están mediados por múltiples factores como la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores”(Restrepo,2000,p.6).

Instrumentos de recolección de la información

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta como instrumentos de recolección de la información los siguientes insumos:Diario de campo,fotografías tomadas, audios grabados , videos recogidos a través del proceso realizado con los niños; además de tres entrevistas a algunas madres de los niños, que entran a apoyar el análisis del proceso desde la observación no participante.

a) **Diario de campo:**Visto aquí como la principal herramienta de sistematización, que permite hacer un seguimiento permanente de los procesos observados.Registros que son los que en última instancia van corroborando para la toma de decisiones pertinentes, dentro de los cambios que va sufriendo el proceso hacia su evolución.

b) **Entrevistas exploratorias:** Constituyen uno de los procedimientos utilizados dentro de los estudios de carácter cualitativo.En este caso particular se utilizaron como

recurso para involucrar a la comunidad,(con la información dada por ella sobre sus problemas fundamentales en el momento del diagnóstico) con el objeto de conocer sus percepciones sobre la realidad intervenida.

CAPITULO 3: ANALISIS DE LOS DATOS

Caracterización de algunos de los niños participantes de la experiencia plástico-literaria.

En general los niños y niñas que asisten a la biblioteca Violeta Parra viven con su mamá y su papá. Asisten a la escuela y participan en otras actividades pertinentes al nivel de desarrollo en que se encuentran, como por ejemplo los programas de cuarenta por cuarenta.

Waira Escobar(6 años) es hija de una pareja de esposos-cuyas edades oscilan entre los cuarenta y cuarenta y cinco años- que se caracterizan por venir liderado procesos con la comunidad a través de la central nacional pro vivienda(organización apoyada por el partido comunista colombiano) desde hace aproximadamente diez años. Pareja de esposos que han gestionado desde su organización recursos para la adecuación del espacio en donde funciona la biblioteca.

Waira cuando comenzó el proceso cogía a sus compañeros y las puertas a patadas. Los adultos que le rodeaban la tenían como el chivo expiatorio(a quien echar las culpas de lo que nadie se responsabilizaba).Se le burlaban de todo lo que hacía. Es una niña muy creativa pero también con mucha carga emocional. Siempre está intentado mostrar sus capacidades para imponerse ante sus compañeros como la más inteligente. Comportamiento que la lleva a querer hacer uso de los materiales que pertenecen a la biblioteca como si fueran de ella sola(gasta los marcadores, daña hojas de origami,de papel iris, coge colores y no los devuelve) .

Sin embargo, es una niña que si la actividad logra concentrarla se subsume en ella hasta lograr resultados(en donde deja reflejados niveles altos de creatividad).

La relación con su madre es dura por que ella vive todo el tiempo ocupada y la niña por lo general está buscando su atención.

Ya por lo menos su agresividad ha bajado con respecto a las puertas y a sus compañeros. Pero sigue valiéndose de cualquier pretexto para querer sentirse superior a ellos.

Esteban Duarte Barragán (9 años) Es un niño muy disperso. Se la dificultad cumplir órdenes o las cumple a su manera(las escucha pero se toma su tiempo para disponerse a la actividad).

Habita con su mamá, su papá, y un hermano mayor (15 años) en la casa de la abuelita.

Lo que más le gusta es pintar con vinilos y con pincel. Ha sido junto con Waira uno de los niños más constantes dentro del proceso.

Ha dejado de darle rabia por todo y - su deseo de querer agredir a los compañeros también ha disminuido-. Las anteriores situaciones le ocasionaban llanto. Ahora es un poco más tranquilo. La señora Jenny(madre de Esteban) ha sido una de las señoras que ha apoyado el proceso porque ve los beneficios que le presta a su hijo.

Valery Melo (6 años), Vive con su papá y su mamá. Es la mayor de tres hermanos.

Es una niña tranquila que le gusta crear, hacer con sus manos y dibujar.

Vive en Súrba(conjunto residencial en donde habitan familias un poco más organizadas económicamente) con respecto a las familias que moran en otros barrios aledaños como por ejemplo: El Nuevo Chile y el Olarte.

Laura Estefany Angulo Trujillo(9 años), Es una niña que permanece frecuentemente en la biblioteca porque sus padres trabajan y se la recomiendan a su tía(mamá de Waira) que permanece casi todo el tiempo en la oficina del centro cultural de pro

vivienda(contiguo a la biblioteca). Niña también tranquila y creativa que disfruta desarrollando las actividades.

Es necesario aclarar al lector que las actividades que se describen en las siguientes páginas de este documento, están pensadas para buscar la posibilidad de distraer la mente del niño(sacarla de las formas comunes de ver) e intentar lanzarla hacia la otra dimensión de su ser (lo prelógico , lo absurdo). Como queriendo imitar las prácticas del maestro zen hacia su discípulo que culminaban en el (satori o iluminación) o lo que es igual al estado *furyu*(experiencia significativa, acontecimiento o mirada subjetiva para occidente) - punto de intersección entre la didáctica y el haikú-.

Este apartado permite el análisis de la experiencia pedagógica realizada en la biblioteca Violeta Parra, con niños de 6 a 9 años con la intención de mejorar su capacidad creativa desde el haikú. Muestra la manera como se fueron desenlazando los sucesos a través del tiempo y las decisiones que fui tomando por el camino para ajustar la práctica pedagógica a los cambios pertinentes desde las reflexiones que me iba sugiriendo el proceso.

El lector en algunos apartes se hallará con textos escritos por los niños, que dan cuenta de la exploración lúdica que estos hacen con los materiales que se les propone y con el lenguaje(los escritos realizados por los niños se transcriben textualmente). Convirtiéndose en una manera de acrisolar las expresiones de los niños en su tiempo natural, es decir, expresiones que han florecido sin premuras ni condicionamientos(no tienen en cuenta reglas ortográficas).

Haciendo la aclaración que los elementos plásticos y literarios se convierten en medios. No son fines en sí mismos. Estos últimos se encuentran en el disfrute y la motivación que encuentre el niño en las actividades y atmósferas que se le plantean, desde donde puede ocurrir la iluminación, satori o acontecimiento. Porque para el Zen el satori es repentino o sea que puede ocurrir en cualquier momento.

La creatividad quedó posada en las expresiones plásticas y literarias que fueron floreciendo dentro de los encuentros con los niños. Dando cuenta de maneras como ellos canalizan sus emociones: Alegría, tristeza, sosiego, miedo, ira. Los juegos que les permite las semillas desde la imagen escuchada, se convierten en posibilitadores para recordar y comunicar momentos de su vida que para el niño han tenido significación (el helado, las semillas). Esteban (niño de 9 años) en el audio no.1 habla de unas semillas negras que un día se encontró en el suelo; las cuales le regaló a una tía para que las sembrara. También hace alusión a patos que volaban y que hacían “grup” (voz del niño para describir el graznido del pato) los cuales ha visto en una película que tiene en su casa (registro de audio no. 1).

Los recuerdos nacieron como parte de una actividad desarrollada desde el cuento “las viejitas de las sombrillas” del escritor cubano Cofino; cuyo argumento gira alrededor de unas viejitas que vivían en el bosque. En el transcurso de la actividad los niños jugaron con el traje del viento (Tomando como referencia los planos medio, alto y bajo del cuerpo) hasta que caían en el jardín de Claribel de las flores (una de las viejitas). Allí jugaron con semillas con la intención de buscar las palabras que irían a dejar como ofrenda al viento.

Waira deja expresado en su dibujo un momento feliz vivido con su papá, en donde expresa el gusto por su confite: El helado. (registro de audio no.1).

La manera como los niños recuerdan momentos, situaciones vividas y acciones hechas; desde lo sugerido por el cuento que están escuchando, vuelve la mirada a los planteamientos de Vygotsky (2003) “El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos” (p.9).

También se puede conectar lo expresado por los niños con el concepto de cultura mencionado en MEN (2010) en donde se retoma a Max Weber y su significado de

cultura; caracterizado este, por ser esencialmente semiótico porque parte del entendimiento de que el hombre es un animal inserto en tramas de significación, que el mismo ha tejido y considerando a la cultura como una urdimbre cuyo análisis ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones(p.39).

A continuación el lector encontrará algunos textos escritos por los niños e imágenes fotográficas de ellos, que evidencian su expresión creativa. Los cuales entran a constatar los planteamientos teóricos citados en el párrafo anterior, y que reflejan la capacidad innata del ser humano para dar significaciones a las cosas y situaciones desde sí mismo a partir de su experiencia.



“Lo que tengo adentro de mí.

Al viento le boi a regalar un sol dos pajaritos bebes
su mama y su papa 10 semillas para que les salgan flores”

(Esteban Duarte 8 años)



“momentos felices con pa” (Waira Escobar)



Actividad realizada: 7/04/ 2016

Lo que se puede interpretar de las expresiones creativas(plásticas y literarias) que realizan los niños, es la exploración intuitiva que cada uno hace desde su capacidad de representación de lo que percibe con sus sentidos.

Situación que recuerda los postulados de Waldor(2007), quien plantea que los niños de 3 a 9 años se caracterizan por la captación figurada e imaginativa del mundo. Planteamiento que entra a justificar de alguna manera la presencia de las semillas trocadas en símbolos(estrellas, bolas, flores...) como herramientas didácticas para catapultar la atención del niño hacia si mismo(estado foryu). Con ayuda del lenguaje (cuentos y haikús) y su riqueza de imágenes que expanden la imaginación del niño; brindándole mejores acercamientos hacia sus formas naturales de expresar lo que le ha sucedido en la experiencia.

“Uso en la escuela del diálogo guiado, especial uso del lenguaje y la conversación que no tiene como misión dar información precisa que contenga respuesta correcta sino encausar, regular, y controlar la atención, la memoria y el pensamiento del niño a través de dos tipos fundamentales de recursos: Mantenimiento de silencios que inciten a participar y ofrezcan tiempo para intervenir, mediante contra replicas, contraargumentos e invitaciones a reflexionar que obligue a ser conscientes de sus contradicciones y lagunas y desde aquí a reestructurar sus esquemas y construir significados” (Fernández et al.,1997,p.81).

Otro momento que permeó la relación de la terna didáctica(niño, docente, saber) fue la disposición que hicieron los niños de sus cuerpos, desde los ejercicios de yoga que se les planteó al inicio de algunas de las sesiones y que les gustó. Se convirtió- en ocasiones- en la manera de predisponerlos para la actividad creadora. Teniendo en cuenta los contextos tradicionales que rodean a los niños permanentemente y su dependencia ante el adulto; que se refleja algunas veces en actitudes de jerarquía frente a sus compañeros de menor edad(gestos,miradas,actitudes,palabras) y en comportamientos de menosprecio hacia el saber en juego.

“Y se vuelve y pone el diente debajo de la almohada y ahí viene el ratón y le da plata”

Waira Escobar 6 años.

Es una acotación que hace la niña en el transcurso de la lectura del cuento titulado: “Cuatro calles y un problema”(María Baranda).

El cuento mencionado permite a los niños viajar con su fantasía a través de varios lugares del mundo. Encontrándose por los caminos con personajes fantásticos, por ejemplo los dragones. Viaje que termina en el consultorio odontológico en donde Panchito, (protagonista del cuento) tiene una cita con el odontólogo. La forma como Waira va hilando algunas imágenes-del cuento escuchado- con acontecimientos de su diario vivir, da cuenta de su particular manera de apropiarse de lo que este le sugiere.

“El lenguaje tiene el poder de que todo lo que el narrador ve ante su ojo interior surja en el ojo interior de los niños a su propia manera. Cuanto el narrador viva más intensamente esos mundos tanto más cromáticas y plásticas se configuraran en la capacidad de representación de los niños. En este período su afán no es el de saber sino la exploración intuitiva de mundos pléticos que se abren ante ellos de una manera simbólica y plástica mediante el lenguaje”(Rainer, 2007, p.88).

También fueron encontrándose imágenes simbólicas como la del laberinto. La cual hizo entender a los niños que una biblioteca era un espacio en donde los seres humanos se podían perder en infinidad de historias; espacio que permitió al niño ver personajes fantásticos (duendes, gato sabio, hadas, Wale Keru)recreados con el material con que se iba a encontrar dentro de la actividad planteada para ese día (fibras, semillas); y como incitadora a la creación de la gallina.

Varios días explorando con el material hasta que cada niño “pario” su gallina y luego se dispuso con todo su sentir a buscarle el alma(esas palabras propias que ayudan a

nombrar las cosas). Momentos de e tensión n mayor grado para algunos de los integrantes con respecto a otros, Sin embargo, cada uno fue “soltando las palabras” con mi ayuda o sin ella.

Este ejercicio de la construcción de gallinas, logró un momento cercano a lo prelógico: Se estaba poniendo tedioso el juego que se venía haciendo con los materiales; entonces los invite a que nos paramos de las sillas-extendí inmediatamente una tela en el piso y en ese momento fue cuando anuncie que escribiéramos (desde el pretexto de crear el alma a la gallina).

Desde ese momento senti que estábamos entrando al satori: En algunos niños empezaron a erupcionar los miedos ante el papel en blanco: Jonnatan se me acercó y me decía que no sabía que escribir. Lo motive para que iniciara escribiendo los colores que le había puesto a su gallina. Acepto la sugerencias, al principio muy angustiado pero luego fue fluyendo dentro de la escritura y sintiéndose mejor con el mismo y frente al grupo. Otros niños en cambio encontraron las palabras apropiadas para nombrar a su gallina; como es el caso de Guiomar: “Un canto que acaba la soledad”.



actividad realizada: 16/03/2016

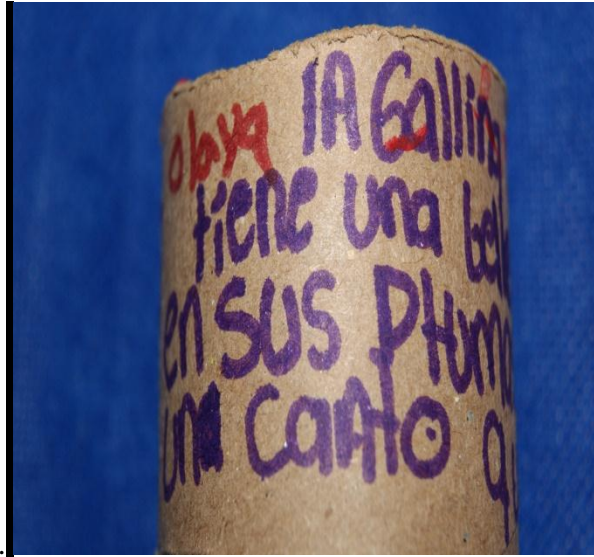


actividad realizada: 17/03/2016

Lo que quedò posado en la rama seca del recuerdo: Miedo de Jonnathan frente a la hoja en blanco, la fluidez poética de Nicol, la naturalidad expresiva de Waira en cuanto al pincel, la variedad de gallinas que se crearòn, la apropiación del tablero por parte de Waira y Jonanthan en donde pintaron las gallinas, y mi alegría al saber que era capaz de brindar el apoyo que los novatos(niños) necesitan para ejercitar sus rudimentarias habilidades dentro de la zona de desarrollo pròximo que habitabamos.

A continuación se presentan los haikús logrados:

“La gallina tiene una belleza en sus plumas y un canto que acaba la soledad”



(Nicol Giomar Olaya. 9 años).

“La gallina colorida es como amarillo, verde, azul,rojo, rosado, dorada, negra,café son como un arco iris”

(Jonathan Manrique. 9 años).

“La gallina alegra el dia da el color del sol da la noche tranquila para todos y es el diamante que alegra a la gente y alegra a la naturaleza es muy linda para todos, pues es el gran color”

(Carol Nicol Camargo.9 años).





actividad iniciada: 10/03/2016-continuada: 16/03/2016-finalizada: 17/03/2016

Audios (4, 5, 6)

“Como un aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza y la cultura como estructura portadora de múltiples significados y sentidos, contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica de los estudiantes”(MEN,2010,p.15).

procesos:



Inicio (1)



Recogimiento (2)



Desarrollo(3)



Fin de la obra (4)

Actividad realizada 14/04/2016 (audio no.3)

“Quiero mucho estas cositas coger para jugar”, expresa Waira Escobar. Niña que empieza la actividad haciendo mezclas con diversas texturas que las semillas le ofrecen, hasta que se vincula con cuatro círculos, con los cuales jugará durante el resto de tiempo que duraría el encuentro (2 horas).

Al inicio de la actividad, la curiosidad de los niños se fue deslizando sobre las pequeñas bolsas estampadas con arabescos en que se llevaba las semillas. La primera actitud de los niños hacia ellas, refleja temor de cogerlas. Pero este va disminuyendo en la medida que se vacían los contenidos de las bolsitas, y van apareciendo ante sus ojos los círculos, las mariposas, las estrellas. ¡Hay que bonito! dice Waira con la espontaneidad que la caracteriza. De esta manera, cada uno se va apropiando de las que más les gusta.

Esteban se decide por las semillas del melón para simbolizar los dientes de la abeja y Laura Estefani dibuja a su duende habitando un paisaje sideral.

Se siente que el elemento plástico sugerido los ha sumergido a profundidad dentro de las aguas de la creación. (estado furioso).

Textos surgidos:

“La cabeza tenía feroces dientes que mordía cosas duras los bigotes del enano eran grandes y la abeja murió de asfixia.” (Nicol Camargo R. 8 años)

“Había una vez unos dientes que hacían un sonido mientras los bigotes rojos saltaban y una abeja cosía líneas rectas y el duende cantaba”. (Laura Estefani Angulo, 9 años).



A



B



C



D

actividad realizada 14/04/2016(audio no.3)

“La abeja tiene feroces dientes que puede aplastar hasta una mosca cuando come ase rugidos”(Esteban Barragan Suarez 8 años).



actividad realizada 14/04/2016(audio no 3)

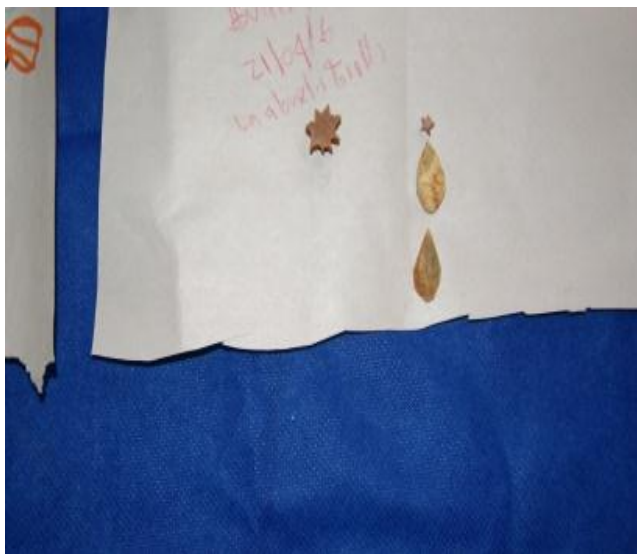
“La realidad va siendo formada por lo que sucede, lo que sucede es el resultado de cómo se comportan las criaturas, con sus características propias y la natural interacción. Atender a estas naturalezas es el único rito que nos pide el haikú en nuestro camino de “realización” de transformación de nosotros mismos en la realidad que nos asombra”(Haya,2013,p.55).

La abuela grillo visito en ocasiones a los niños con el ánimo de sensibilizarlos un poco con respecto a los vínculos que los unen a su territorio. Por esta razón los ejercicios de respiración iniciaron al cuerpo dentro de su preparación de escucha de los sonidos del viento, del agua ,pero también de lo urbano en donde el canto natural de la abuela que convocaba a la lluvia había sido atrapado por el lucro.

Ahora tenía que cantar para otros y eso la agotaba. Quería huir pero volvía a ser atrapada. Los niños dentro de la reflexión que se hizo decían que le habían robado el agua.

En el juego con materiales y la escritura, Waira deja esculpidas en la corteza de la naranja, Lágrimas de la abuela grillo a quienes acompaña una estrella.

Carol Nicol decide dejar como recuerdo a la lluvia que el canto de la abuela convocaba. Otros construyeron grillos con alas plateadas como el Esteban.



actividad realizada 21/04/2016 (audio no.7)

Este encuentro con los grillos se prolongará en el tiempo. Convirtiéndose en motivo para averiguar sus maneras de estar en el mundo, de sus clases, en fin. La presencia del grillo parlante que habita el libro de Carlo Collodi, titulado “las aventuras de

pinocho”, también fue compañía en otra tarde dedicada al diseño de grillos; con el propósito de nutrir la siembra de haikús.



actividad realizada 08/06/2016- 09/08/2016(audios 8 y 9)

El deambular libre buscando las moradas de los grillos, fue haciendo conciencia de los nuevos ajustes que necesitaban los encuentros con los niños: Una mejor manera de apropiar el espacio con relación al cuerpo para disponerlo a la creación. Buscar otro orden en donde la sabiduría de los grillos se conectaran con el canto de la abuela grillo.



Se necesitaba que ese canto fluyera desde lo hondo a través del lápiz y para ello la mano tenía que estar libre y conectada con el corazón desde la visión zen (con el corazón arraigado en las entrañas), y así dibujar sobre el papel algo parecido a la lluvia que fertilizaba a la tierra para nutrir la nueva semilla, como sucedía cuando la abuela grillo cantaba.

“las prácticas artísticas, es un aprendizaje situado en el ambiente característico del taller de artes plásticas, del salón de danza o música, etc. En este sentido, es pertinente hacer una mención de lo que algunos teóricos de la educación han denominado “cognición situada”. La cognición situada remite a la noción de que el conocimiento se ubica como parte y como producto de una actividad, de un contexto y de una cultura” (MEN, 2010, p.25).

Se sigue el rumbo por el diseño, esta vez desde el cuento titulado el handrapatra, que consiste en un lindo arte oriental para esculpir animales sobre tela. Pero como la conexión es con el haikú,(compenetración profunda con la naturaleza) los niños participantes conviven con ella en armonia.Ratos de ocio son ocupados en afinar destrezas creativas y no en cazar animales. Destrezas creativas para diseñar prendas. Que en el aquí y el ahora hacen parte de la didáctica que permite hilar sentidos y significados, desde los caminos recorridos.





actividad realizada 16/06/2016(audios 15 y 16)

Otro día a los niños se les convoca a creación mostrándoles un robot,el cual viene haciendo un viaje por la via láctea.Ha parado en la tierra para llevar un mensaje en su vientre a los suyos.

En el mensaje los niños terrestres van a contar a los niños extraterrestres cómo son. Cuando el robot quiere colocar los mensajes de los niños terrestres en su vientre se da cuenta que son muy grandes;entonces les pide el favor de que los vuelvan mas pequeños.Los niños se toman el tiempo para expresar algo de lo que habita en sus esencias.



actividad realizada el 22-23/04/2016 (audios 17,18)

Reflejos de motivaciones y gustos que particulariza a cada niño: Esteban dibuja un platillo volador habitando un paisaje soleado, rompe la hoja para quitar al sol en el momento de tomar decisiones. Wairá con ayuda de los elementos plásticos a su alcance (corteza de plátano y objeto plástico) ha diseñado un árbol habitando un paisaje, hizo caso omiso de la orden; al final entrega la hoja en la mano. Carol quita los extremos a su hoja para que le quede el centro. La que menos tiene que preocuparse es Laura porque su paisaje cabe en el vientre del robot llevando tan solo su nombre escrito: "Soy Laura".

Ese día Esteban prefirió dibujar con los lápices de la biblioteca no con los de Waira.

“Precisamente en los esfuerzos desplegados por ambos para descubrir y entender la visión del otro va tomando cuerpo la tarea que motiva la interacción, en consecuencia ni la tarea ni el procedimiento para resolverla ni la meta a conseguir tiene -en una situación ideal de enseñanza- una existencia anteriormente dada más que como guión o esquema esbozado o concebido solo a medias, como ficción estratégica que organiza los inicios de la relación”(Fernández et al.,1997,p.80).

El origami(plegados con papel) y su magia por espacios de tiempo logró acrisolar en su vientre la paciencia requerida para finalizar la tarea y no sucumbir en el intento. Doblar y desdoblar buscando dar coherencia a la historia, pero sin dejar de sentir por ello la piel delicada del papel y sus susurros; con el ánimo de no perder de vista la expresión propia.





Actividad realizada 20/05/2016(audios 12, 13, 14)

Otras relaciones con el color ,los movimientos las texturas, da continuación a la de búsqueda nuevos significados.





actividad realizada 22/07/2016

La canción de los navales sirve de preambulo a otra tarde de encuentro con la “inocencia del haiku”(Haya,2012).Los niños intentaron dibujar haikús despùes de haber escuchado algunos de ellos, escritos por los niños del Japòn.El ejercicio les encanto.Desde ese dia, el haikú dejaria sentir mejor su abrazo dentro de los encuentros. Algunos de los leidos: “La Tortuga duerme un sueño ligero en el agua”. “En una botella tirada a la basura se han entrado unos pecesitos de colores”. “El viento sopla en la espalda dorada de la oruga”. (Este ejercicio tiende a imitar el sentido que tenia para los pintores Zen la pintura de paisajes: Cuyo objetivo era interiorizar el paiseje exterior para evocar propio).



actividad realizada 15/04/2016(audios 10 y 11)

Se concluye que se les facilita más dibujar la imagen escuchada que si se les propone describir con palabras la imagen vista.

Dibujado sobre la corteza de la naranja. Con el fin de poner al niño en contacto con la piel húmeda de lo natural.



actividad realizada 18/08/2016

La provocación hacia inmersiones bajo aguas profundas, siempre busca lograr desenrollar esa palabra que permite dar un orden nuevo a las cosas que nombra.



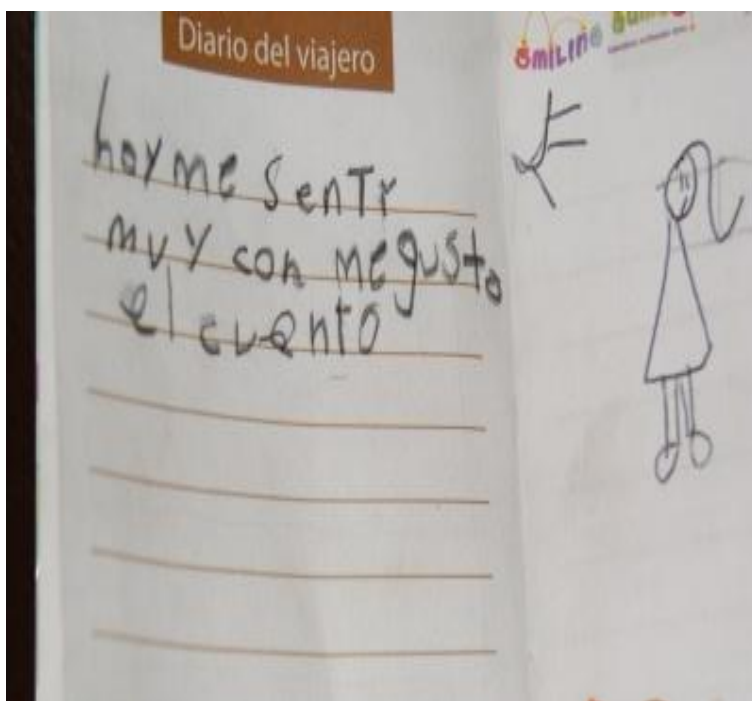
actividad realizada 5/05/2016

“En todos estos procedimientos los datos críticos que suministra el experimento no constituye el nivel de manipulación como tal, sino los métodos a través de los cuales se complementa la manipulación contraste entre el trabajo experimental convencional (que se centra en la manipulación en sí) y el trabajo de Vygotsky (que presta mucha atención al proceso). Para Vygotsky los estudios sociológicos y antropológicos debían ir acompañados de la observación y el experimento en la gran empresa de explicar el progreso de la conciencia y del intelecto humano”(Vygotsky,2000,pp.34-35).

El Haibun o diario que solían llevar en su morral los monjes Zen, dentro de los cuales registraban lo que les sucedía a diario y que al caer de la tarde quedaban convertidos en haikús del fin del día. Fue un elemento que rondo a través del espacio en cada encuentro, dejado por ahí con el fin de que al caer de la tarde se pudiese coleccionar la cosecha de las percepciones de los viajeros.







“El haikú es el suceso mismo cuando toma forma de palabra humana. Si no ha habido suceso las palabras están vacías; no saben transmitir nada. Los labios que no han sido besados no saben que es besar. La distancia es frialdad y la frialdad es mentira” (Haya, 2013, p.40).

Decantar es lo que se vislumbra en lontananza. Desde el haikú cantado y hecho imagen sobre la corteza para brindar otras posibilidades de expresión plástica (tejer, pintar pero también interpretar). Otro escaño resuelto, el material y la imagen se unifican con la intención de crear la diada que ayude a ampliar la experiencia de mundo del niño para que su creatividad no quede ahogada en un solo modo de ver las cosas.

Una tarde se propone utilizar un juego con palabras citado en el libro “pedagogía de la escritura creadora”(1998) desde donde se invita a los niños a unir sustantivos con preposiciones al azar, (se pronuncia y se escribe sobre el papel caballo de mantequilla). Sucedió algo significativo: Waira se interesó por el ejercicio, pero como es usual en ella lo desarrollo a su manera.

Recito- como imitando al agua que fluye por su lecho natural (sin obstáculos)- un tejido de haikus: “En una botella hay unos pececitos”, “Una familia el papá regañando a sus hijos y la mamá no está”, “En una botella hay unas burbujas”, “En el patio hay unos señores”, “Las rayitas del cielo aman al sol”. Evento que habla de la apropiación que Waira ha hecho del haikú, y de cómo hace ahora sus propias elaboraciones a partir de algunos que ya ha memorizado, de los que ha venido escuchado en encuentros pasados.

La espontaneidad de Waira me hace simbronear, haciendo que me desplace a un rincón del espacio, permitiendo visionar de otra forma la terna didáctica (en donde el diálogo se dé más fuerte entre el saber (atmósfera estética que sugiere al haikú) y el

ser del niño. En donde mi presencia entra tan solo a ser la creadora del paisaje que conectara la relación(niño, saber).

“Conocimientos y destrezas que le permitan indagar y adentrarse en la interpretación y la recreación del mundo simbólico con el cual interactúa constantemente” (MEN, 2010, p.45).

Se cierra este apartado del análisis de lo sucedido en el espacio plástico-literario, con una relación entre el mejor haikú de Matsuo Basho, y uno de los sucesos que se registró dentro del espacio plástico-literario(**audio no 3**). Que puede arrojar luz sobre el punto de intercepción de los tiempos(pasado-presente-futuro) que plantea del haikú.

En el viejo estanque (hay algo perdurable-silencioso-Pasado-)

salta una rana (lo fugaz y vivo-presente-)

ruido de agua (el encuentro de ambos-una cosa se convierte en otra-lo nuevo-)

En el ejercicio plástico que desarrollaron los niños:

las semillas (lo silencioso- lo pasado-), las cuales sirven para que el niño

dibuje la imagen que está escuchando(**lo fugaz y vivo-presente**),

el encuentro de ambos momentos(las semillas y la representación del niño) hace que

afloren sus palabras(que una cosa se convierta en otra- lo nuevo):

“ la abeja tenía feroces dientes que mordía cosas duras los vigotes del enano eran grandes y la abeja murió de axsfinción”.Se logra sentir en este texto como las semillas ayudan al niño- dentro del juego imaginativo que este hace con ellas- a dar nuevas significaciones a las palabras.

“Vygotsky sobre la naturaleza del proceso de desarrollo psicológico como un proceso educativo que se produce dentro de una transacción social, de carácter autorizado, que tiene como vehículo privilegiado el lenguaje, la charla el diálogo” (Fernandez et al.,1997,p.88).

Perspectiva del adulto

En la relación con los niños intermedia la relación con los adultos que de una forma u otra entran a hacer parte indirecta del proceso. Lo cual ocasiona por momentos comportamientos que reflejan posturas asimétricas de unas personas hacia otras. Posturas que permiten ver elaboraciones muy particulares de la vida que las diferencian de las demás (historia personal, rol que cumple dentro del grupo social, situación económica, intereses ideológicos que defiende, creencias, nivel educativo).

Por tal razón se trata de analizar las situaciones que se van presentando, desde la reflexión que permite la interacción de los seres humanos dentro de la zona de desarrollo próximo; de tal forma que el espacio plástico-literario se convierta también en regulador de comportamientos y actitudes de los adultos. Para ello, se recurre a poner en práctica valores tan importantes para la vida como son, los de la paciencia y el ponerse en la situación del otro.

Por ejemplo la mamá de Valery que debe cargar con su bebé en brazos para que su hija pueda participar en la actividad; deja a la niña y después de dos horas vuelve por ella. Ella opina en una entrevista (**audio no.2**) “que le gusta traer a su hija -Valery 6 años- a estos encuentros, porque ve el beneficio para ella, en el hecho de que se le permita usar su creatividad e imaginación para hacer esos ejercicios que se le plantea. Que consisten en que los niños vayan haciendo las imágenes que usted les va narrando. Es importante estos tiempos para ellos”, Concluye.

La señora Jenny (madre de Esteban) se ha interesado en el espacio plástico-literario y lo ha apoyado desde su constancia y puntualidad. Porque dice “que le ayuda para que su hijo se desconecte un poco del televisor y el computador metiéndolo en otras actividades después del colegio”, dentro de una entrevista escrita que se hizo con la población más constante, en el cierre de la práctica artístico-literaria. Con el propósito de tener una percepción, desde ellos, acerca de lo que les había parecido

el proceso en el cual habían participado sus hijos, después de intervenida la situación problema.

Los anteriores planteamientos están muy relacionados con las recomendaciones que hace Waldor(2007) a la escuela, con respecto a la tarea que tiene que hacer dentro de la formación del niño; en estas épocas en donde la tecnología satura todo tipo de espacios con sus imágenes.

“Nuestra época se ve inundada de imágenes técnicas-su hambre de esas experiencias no disminuye - crece cada vez más en la medida en que los niños no sienten que el mundo apele a sus fuerzas emotivas. La escuela tiene aquí una importante tarea cultural diríase que una misión formativa. No tanto en el sentido intelectual como en el sentido de la formación de diferenciación anímica, poder de representación y sensibilidad social”(Rainer,2007,p.88).

Conclusiones

El manejo del elemento plástico(fibras y semillas) desde el concepto Zen de simplicidad como didáctica, en los encuentros con los niños, dan cuenta en algunas ocasiones del estado *furyu* logrado por ellos y que se refleja claramente en sus expresiones creativas realizadas con el material plástico; desde donde se puede observar procesos de creación de algunos niños que culminaron en expresiones orales y escritas. Estas últimas dando cuenta de una emoción sentida:- “Me gustan estas cositas coger para jugar”- Situación desde donde se puede vislumbrar que la relación de la niña con el elemento plástico fue muy profunda. Lo cual deja ver que la manipulación que la niña hizo con el material plástico (estrategia didáctica) en conexión con su subjetividad le ayudo a encontrar las palabras apropiadas para expresar la experiencia vivida. Por ende se puede concluir que en este suceso si hay un aporte desde el haikú, al mejoramiento de la expresión creativa.

Los cuentos y los juegos con el papel (origami) se convertían en la metáfora que tendían a hacer fisura en la lógica del niño y su perspectiva normal de las cosas.

El haikú cantado desde las voces de los niños del Japón, como didáctica, convoco a los niños participantes a imitar a los pintores Zen, en cuanto a ser capaces de dibujar el paisaje en su interior para posteriormente plasmar el suyo propio sobre el papel. Situación que aporto para que el niño disfrutara, dejando volar su capacidad imaginativa dentro de distintas gamas del color y formas. Repercutiendo de esta manera en el fortalecimiento de su capacidad de representación y ampliando la mirada del observador para que pueda ver al niño desde un enfoque más integral.

El haikú, de una manera u otra fue compañía en los encuentros con los niños. Visto como esa posibilidad de permitirles crear significaciones y sentidos, a partir de su relación con las cosas sencillas que le rodean (fibras y semillas); que de alguna manera permitieron dentro de las interacciones sociales de los sujetos implicados en el proceso, ser la unión con los afectos, las palabras, las miradas, los gestos, las risas, los enojos); y que en la mayoría de los encuentros estuvieron ahí, invitando a los niños para que percibieran el mundo con sus propios sentidos (palparlo, escucharlo, dibujarlo, observarlo, degustarlo u parafrasearlo).

Se fue desarrollando a su ritmo (sin condicionamientos), siguiendo tan sólo la naturalidad del tiempo. Puso en juego los elementos que encontró a su paso, pensados desde su pertinencia con el momento que se estaba sucediendo. Fue madurando por el camino su posibilidad de convertirse realmente en una estrategia didáctica, para mejorar la expresión creativa de los niños de 6 a 9 años.

Al final logra marcar un cambio importante en la relación de las partes constituyentes de la terna didáctica (niño-saber-docente): En cuanto a que me ubica

nada más-a futuro - como la persona más idónea para crear, la ambientación estética con el elemento plástico, en un diálogo continuo con esas palabras que significan las cosas dentro de una percepción minimalista del mundo. Y pensando al niño en contacto directo con la belleza implícita del haikú, la cual tendrá que asombrarlo hasta hacer brotar de su interior esas palabras que le den respuesta a sus propios interrogantes acerca del orden de las cosas del mundo.

Los siguientes hallazgos recogidos durante el desarrollo del proceso plástico-literario efectuado con el grupo de niños, que tuvo lugar en la biblioteca Violeta Parra, evidencian el aporte didáctico del haikú al mejoramiento de la expresión creativa de ellos.

- Las fibras y las semillas como catapultadoras de nuevas significaciones y sentidos que el niño produce con las cosas sencillas que habitan el mundo.
- Nuevas maneras de disponer el espacio pensado para que el cuerpo de los niños fluya con más naturalidad y que le permiten mejorar su expresión y comunicación.
- Los diarios pensados desde las motivaciones de los niños, que ayudaron a registrar formas de como ellos expresan creativamente lo que están percibiendo de lo que sucede en el aquí y el ahora.
- Los procesos de creación que se sucedieron, que dan cuenta fehaciente de la manera figurada e imaginativa como el niño de 6 a 9 años capta la realidad.
- Los ejercicios de yoga que fueron preámbulo en algunos encuentros y que establecían relaciones más cercanas con el propio cuerpo y con el de los demás miembros del grupo.

Las características de la didáctica debe seguirse indagando a partir de lo que particulariza al haikú como expresión artística: Desde esa conexión que hace de los tiempos pasado, presente y futuro; y la creación visual con los elementos

plásticos(fibras-semillas) de atmósferas que cautiven lo emocional del niño y que le sugiera su propia expresión. El anterior planteamiento quedo sugerido como cierre del capítulo tres (análisis) de este documento.

Los teóricos implicados me ayudan a sentirme más segura cuando voy a la confrontación en el terreno. Teniendo en cuenta las características de las relaciones humanas que allí se manejan(frecuentemente asimétricas).Me permiten tomar decisiones en el momento apropiado y comprender las situaciones que ocurren en las interacción humana sobre todo con los adultos.

En cuanto a la relación con los niños, posibilita el distanciamiento necesario, para observar lo que ocurre e irlo regulando lo mejor posible. En algunos instantes causándome crisis existencial al hacerme tomar conciencia de las falencias que perviven aún, cuando se quiere aterrizar las teorías a los contextos en que habitan los niños.

Vicente Haya(2012) fue el que acompañó la travesía con el lirismo, con lo que permitía soñar, dejarse ir, perderé en el cielo de colores-como la cometa que ha roto su pita. Por tal razón fue la teoría que mejor se acercó al mundo en que habitan los niños; en cuanto a las características que particulariza la etapa de desarrollo mental en que se encuentran los que se vincularon al espacio plástico – literario.

Pablo Fernández Berrocal(1997) fue como el maestro al cual se acude, cuando la visión se nubla, con la confianza puesta en sus respuestas. Siempre estuvo mediando sobre todo en lo que respecta a la relación de los componentes de la terna didáctica (el niño-la profesora-el saber).Desde su concepto de intersubjetividad o la manera como el grupo intentó construir el mismo marco de referencia para compartir sus opiniones. En donde la responsabilidad recaía en mí, al convertirme en la que poseía más experiencia.

Situación que me ayuda a tratar de interpretar los sucesos que se dan dentro de la interacción de los sujetos implicados en el proceso (docente, niños, madres), desde la perspectiva Vygotskiana de la comprensión del ser humano y su desarrollo en su relación y comunicación social, en donde juega un papel importante el lenguaje como mediador.

La zona de desarrollo próximo como posibilidad para el niño entre en contacto con lo que su cultura le ofrece en compañía de un adulto, la cual les permitió practicar sus rudimentarias habilidades en pro de su futura autonomía. Relaciones que se fueron dando a través del diálogo, la charla, los afectos como posibilitadores de nuevas significaciones y sentido de las cosas, y evidenciadores de evoluciones que tienen que ver con la dimensión psicológica de lo humano.

LAS ORIENTACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, se convierte en esa ganancia que permea la vida de los niños y sus capacidades; que se ven aumentadas por medio de la práctica artístico-literaria, en cuanto a lo que ella les ofreció: Maneras de expresión desde sus propias vivencias y sentires. Sensevy y Chevallard aportan herramientas para la comprensión de la complejidad que constituye el paso del saber sabio al saber enseñado y la construcción del juego didáctico y sus reglas. Aguirre(2002) y su visión de la educación artística desde oportunidades de vinculación con los afectos, con la dimensión emocional de los seres humanos y el libre acercamiento a su capacidad creadora. Ayudo a encontrar respuestas para interrogantes que se sucedieron en el camino.

El enfoque metodológico(IAP), compaginó muy bien con los teóricos y con el desarrollo de las actividades a través del tiempo. Al tener de base principal el diario de campo (como lugar en donde reflexionar con respecto a los sucesos que van acaeciendo), abre opciones para que la subjetividad de los seres humanos implícitos en el proceso (niños-docente) logre vínculos profundos; permitiendo una interacción de

estos, capaz de hacer transformaciones importantes dentro de sus esquemas y condicionamientos sociales que posteriormente se ve reflejado en comportamientos y actitudes más sanas frente a sí mismo, frente al grupo y frente al saber.

Las tres etapas que constituyen a la IAP, a saber, deconstrucción, reconstrucción, puesta en acción-evaluación; Se fueron convirtiendo en el crisol por el cual atravesó la información que se iba copilando a través del proceso, para que se trocase en nuevas auscultaciones en lo subjetivo del ser humano(profesora).

En cuanto a lo que respecta a mis cambios personales, me brinda luz para observar mejor condicionamientos y esquemas que aún me atan a lo tradicional educativo: miedos y angustia que me hicieron sentir -en algunas ocasiones – que la metodología que se estaba utilizando no se distinguía de la tradicional y por ende no proponía lo suficiente al potencial creativo de los niños. Estas renovaciones de conciencia ayudaron a despertarme el sentido de la observación, para captar con más detalle lo que ocurría en el momento y que repercutieron para entender mejor, formas de apropiación particulares que tienen algunos niños(Esteban y Waira) con relación a los acuerdos mutuos para llevar a cabo el desarrollo de los objetivos de la clase.

Los dos niños mencionados no obedecen las reglas que se les propone tan fácilmente como ocurre con los demás compañeritos que constituyen el grupo. Sin embargo, si estos niños encuentran actividades que los entusiasmen(pintura) se centran-a su manera – dentro de ella, logrando productos y procesos artísticos más complejos con respecto a los realizados por sus demás compañeros de clase.

Durante la travesía, comprendí otra característica que tienen los mundos. Se agrietan hasta derrumbarse. Para volverse a erigir con más fuerza-como el ave fénix desde sus cenizas-. Lo importante para mí fue que siempre me aferre a la “certeza” que encontraba en el haikú y su visión de mundo: La que logra unir lo permanente con lo impermanente para que se produzca la renovación.

El proceso tiende a convertir en añicos el anillo del dedo (convencionalismos y esquemas culturales), para que la mirada pudiera ir y observar a mejor profundidad la esencia de las cosas, y lo que estaba sucediendo a los seres en su conexión con el aquí y el ahora.

En síntesis el espacio plástico-literario llevado a cabo en la biblioteca Violeta Parra, con un grupo de niños de 6 a 9 años, aporta confianza y seguridad humana a las personas implicadas directamente en el proceso (niños y docente), en relación a su estar en el mundo y su comprensión de lo que sucede todos los días en él; además de brindar herramientas para mejorar las capacidades creativas de los niños. El haikú como didáctica en el proceso tiende a remover los componentes de la terna didáctica establecida

Deja planteada mi responsabilidad como - docente de artes visuales- dentro de la terna, nada más que como la diseñadora de las atmósferas plásticas caracterizadas por una visión minimalista del mundo, desde donde el niño entre a dialogar con la estética del haikú, que le irán subsumiendo tranquilamente en su interior hasta lograr expresar creativamente su propio paisaje.

Bibliografía

- Aguirre, Ì. (2002). *Teorías y practicas en educacion artística*. España: octaedro.
- Alvares, G. (1967). *El haikai de Flavio Herrera*. Guatemala: Imprenda universitaria.
- Cuartas, J. (2005). *Siete poetas del haikù*. Akal.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposició n didàctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Fernàndez, M. d. (1997). *La interacció n social en contextos eduativos*. siglo XXI.
- García, A (2005). *Cultura popular y grabado en Japó n, siglos XVII a XIX*. Mexico: Pirámide.
- Haya, V. (2007). *El haiku Japones su esencia y su tipologia*. Algibe.
- Haya, V. (2012). *La inocencia del haikù*. Piràmide.
- Haya, V. (2013). *Aware*. Kairos.
- Jodorowsky, A. (2003). *El dedo y la luna*. Books 4 pocket.
- Menstre, (2007). *Manual de inteligencia emocional*. pirámide.
- Ministerio de Educació n Nacional (2010). Orientaciones pedagògicas para la educació n artística*. Bogotá, Colombia.
- Paz, O. &. (2014) *Sendas del oku (OKU-NO-HOSOMICHI)*. Mexico: Atalanta.
- Stanley-Baker, J (2000). *Arte Japones*. Barcelona: Destino.
- Steiner (2007). *indicaciones de la pedagogia Waldor para niños de 3 a 9 años*.
- Sensevy, G. &. (2007). *Categorías para describir y comprender la acció n didáctica*.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos sicològicos superiores*. Barcelona: gribaldo.
- Vygotsky, L. (2003). *La imaginacion y el arte en la infancia*. España: akal.
- Vygotsky, L. (2010). pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidos Ibérica.**

