

# LA CAJA DE MÚSICA

Sistematización del diseño e implementación de una herramienta didáctica  
en el jardín infantil del Liceo el Bosque

Juan Sebastián Rodríguez Ávila

Cód. 2012275030

Asesor:

Alberto Leongómez H.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Bogotá.

2018

# LA CAJA DE MÚSICA

Sistematización del diseño e implementación de una herramienta didáctica  
en el jardín infantil del Liceo el Bosque

Trabajo de Grado Presentado Para Obtener El Título De:

Licenciado En Música

Juan Sebastián Rodríguez Ávila

Abril 2018

Asesor


Alberto Leongómez H.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Bogotá.

2018


	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 30-05-2018	Página 1 de 2	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	La Caja de Música.
Autor(es)	Rodríguez Ávila, Juan Sebastián
Director	Alberto Leongómez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. p. 114
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Creatividad, Relaciones en el aula, Participación, Pedagogía Crítica.

2. Descripción
<p>Este trabajo pretende transformar las relaciones que se dan dentro del aula de transición del jardín infantil del Liceo el Bosque implementando un dispositivo didáctico que fue diseñado tras una previa reflexión sobre la propia práctica emprendida con esta población.</p> <p>Se inicia por un planteamiento del problema en el que se resaltan algunas inquietudes frente al sentido de la educación artística en escenarios con primera infancia. Posteriormente se hace una revisión documental frente a la cual se hace una reflexión y el diseño de una herramienta que será aplicada en el Aula para consignar posteriormente las observaciones realizadas</p>

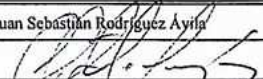
3. Fuentes
<p>Se consultaron las siguientes fuentes bibliográficas, entre otras.</p> <p>Bernstein, Basil. <i>La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control</i>. Madrid: Morata.</p> <p>Arenas, E. (2011). Wittgenstein y Bourdieu a propósito del trabajo de campo y la investigación. <i>Pensamiento, Palabra y Obra</i>. (5), 76 – 89.</p> <p>Ibáñez, J. (1991) <i>El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden</i>. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.</p> <p>Rodari, Gianni (2006). <i>gramáticas de la fantasía</i>. Madrid: Booket.</p> <p>Schafer, Murray. (1967) <i>Limpeza de oídos</i>. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.</p> <p>Schafer, Murray. (1965) <i>El compositor en el aula</i>. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.</p> <p>Schafer, Murray. (1969) <i>El nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno</i>. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.</p> <p>Schafer, Murray. (1975) <i>El rinoceronte en el aulas</i>. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.</p> <p>Suzuki, S. (2004) <i>Educados con Amor. El Método Clásico de la Educación del Talento</i>. U.S.A.. Summy-Birchard Inc.</p> <p>Zuleta, Estanislao. (1986) <i>Arte y filosofía</i>. Medellín, Colombia Editorial PERCEPCION.</p> <p>Se hizo un registro en audio de las sesiones de la etapa de estructuración y de las sesiones de la implementación de la herramienta.</p>

4. Contenidos
<p><b>REVISIÓN DOCUMENTAL.</b></p> <p>Se revisaron algunos documentos emitidos por el estado colombiano respecto a la educación: Ley general de educación, lineamientos curriculares de educación artística. Además de las obras de algunos autores como: Murray Schafer, Paulo Freire, Gianni Rodari, Basil Bernstein, entre otros.</p>
<p><b>INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b></p> <p>Se hace una descripción de la intervención pedagógica que está dividida en 3 momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes: Se narra la llegada al sitio de práctica y cómo me ubiqué en la institución en la cual se desarrolló la intervención pedagógica.</li> <li>• Estructuración: a partir de unas reflexiones consignadas en un diario de campo, sumado a una revisión documental, se diseña una herramienta que tiene como objetivo dar un nuevo sentido a las relaciones dentro del aula</li> <li>• Implementación: Se implementa la herramienta y se hace un análisis de la experiencia a la luz de unas categorías de observación.</li> </ul>
<p><b>ANÁLISIS Y REFLEXIONES</b></p> <p>Se hace un análisis de la implementación de la herramienta a la luz de unas categorías de observación que están expuestas en el mismo diseño. Partiendo de este análisis y estas reflexiones se extraerán las conclusiones más importantes.</p>

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 30-05-2018	Página 2 de 2	

<b>5. Metodología</b>
<p>Enfoque: Investigación social no clásica o de segundo orden.          Metodología: Mixta, elementos de sistematización de experiencias y de I.A.P.</p>

<b>6. Conclusiones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diseño y la implementación de la herramienta didáctica en el aula abrió un espacio para que los procesos de comunicación se descentralizaran, es decir, el profesor deja de ser el centro de la clase para convertirse en un acompañante de procesos creativos en los cuales es indispensable una participación activa en la toma de decisiones por parte de los estudiantes.</li> <li>• Los procesos en los que la comunicación no está centrada en el profesor sino que está distribuida en el grupo, facilitan la participación, hacen más flexibles las relaciones entre profesor y estudiantes, y además estimulan mucho más la creatividad.</li> </ul>

Elaborado por:	Juan Sebastián Rodríguez Ayala
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	00	0	00
-----------------------------------	----	---	----

**Resumen:** Este trabajo pretende transformar las relaciones que se dan dentro del aula de transición del jardín infantil del Liceo el Bosque implementando un dispositivo didáctico que fue diseñado tras una previa reflexión sobre la propia práctica emprendida con esta población.

Se inicia por un planteamiento del problema en el que se resaltan algunas inquietudes frente al sentido de la educación artística en escenarios con primera infancia. Posteriormente se hace una revisión documental frente a la cual se hace una reflexión y el diseño de una herramienta que será aplicada en el Aula para consignar posteriormente las observaciones realizadas

El diseño y la implementación de la herramienta didáctica en el aula abrió un espacio para que los procesos de comunicación se descentralizaran, es decir, el profesor deja de ser el centro de la clase para convertirse en un acompañante de procesos creativos en los cuales es indispensable una participación activa en la toma de decisiones por parte de los estudiantes.

Los procesos en los que la comunicación no está centrada en el profesor sino que está distribuida en el grupo, facilitan la participación, hacen más flexibles las relaciones entre profesor y estudiantes, y además estimulan mucho más la creatividad.

## Índice

Introducción.....	9
Índice .....	3
Problemática .....	11
Pregunta .....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos específicos. ....	15
Justificación.....	16
Marco metodológico.....	20
Metodología.....	24
Elementos de la Sistematización de Experiencias.....	24
Elementos de la I.A.P.....	26
Marco Teórico .....	27
Relaciones y estructura. ....	27
Participación. ....	31
Participación en el aula .....	35
Participación en la práctica. ....	36
Creatividad.....	39
Creatividad en la práctica.....	43
Intervención Pedagógica.....	47
Primer Momento.....	48
Antecedentes .....	48
Estructuración de la práctica. ....	50
Diseño de la herramienta.....	58
Segundo Momento. Planeación Transición Jardín Infantil Liceo el Bosque.....	60
Participación y Creatividad en Primera Infancia. ....	60
La creación y la Caja de Música. ....	60
Criterios y parámetros de Observación y de Evaluación. ....	61
Sesión # 1: Iniciación a la creación a través del cuento.....	66

Sesión # 2: Introducción a la caja de música: Tarjetas de ideas. ....	67
Sesión # 3: Caja de música: Títeres de dedo. ....	70
Sesión # 4: Caja de música: instrumentos y generadores de sonido.....	70
Sesión # 5: Caja de música mixta. ....	72
Implementación de la caja en el jardín infantil del liceo el bosque.....	72
Observaciones realizadas. ....	73
Sesión 1 (31 Agosto/17).....	73
Sesión 2 (Sept 7/17) .....	78
Sesión # 3 (Sept 14 /17) .....	83
Sesión # 4 (Sept 21 / 17) .....	87
Sesión # 5 (Oct 5/ 17).....	92
Análisis y reflexión general de la implementación. ....	96
Conclusiones.....	99
Bibliografía.....	101
Anexos .....	104
Anexo 1. Proyecto Diseñar la Escuela.....	104

## **Tabla de Anexos**

Anexo 1. Proyecto Diseñar la Escuela

Anexo 2. Registro sesión # 1. (31 Agosto)

Anexo 2.1. Registro audio 1

Anexo 2.2. Registro audio 2

Anexo 3. Registro sesión # 2. (7 Septiembre)

Anexo 3.1. Registro audio 1

Anexo 3.2. Registro audio 2

Anexo 4. Registro sesión # 3. (14 Septiembre)

Anexo 4.1. Registro audio 1

Anexo 4.2. Registro audio 2

Anexo 4.3. Registro audio 3

Anexo 5. Registro sesión # 4. (21 Septiembre)

Anexo 5.1. Registro audio 1

Anexo 5.2. Registro audio 2

Anexo 6. Registro sesión # 5. (5 Octubre)

Anexo 6.1. Registro audio 1

Anexo 6.2. Registro audio 2



## Introducción

A lo largo de mi vida académica –tanto del lado del docente como del lado del estudiante– han surgido un gran número de insatisfacciones respecto a las dinámicas que se dan al interior de las instituciones de educación formal. Muchas de estas insatisfacciones son causadas por la estructura de las relaciones que se da por establecida y que, muchas veces, no estimula la motivación de los participantes del acto educativo para conocer el mundo a través del encuentro con otros seres humanos.

A raíz de estas insatisfacciones me propongo emprender un proceso en el cual, a través de la reflexión sobre la propia acción, pueda realizar una acción educativa que sea consecuente con un enfoque pedagógico crítico en el cual me he enmarcado.

La reflexión está basada en una experiencia llevada a cabo con población infantil en el Jardín Infantil del Liceo el Bosque ubicado en Subachoque, en la cual se implementó la “*Caja de Música*”, una herramienta didáctica que diseñé durante la práctica pedagógica; esta herramienta está basada en una idea del compositor y educador musical canadiense Murray Schafer .

El trabajo inicia con una contextualización de las problemáticas observadas en las relaciones establecidas entre estudiantes y profesoras. Posteriormente, se hace una revisión documental en la cual se busca clarificar los conceptos de *creatividad*, *participación* y *relaciones*, sobre los cuales se enfocará la observación del proceso.

Habiendo realizado la contextualización y revisión documental, se realiza la intervención pedagógica, la cual es observada a la luz de las categorías extraídas de la revisión documental para realizar el análisis que permita vislumbrar la estructura de las relaciones

forjadas a lo largo del proceso y las transformaciones que se dan tanto en las relaciones en el aula como en mi propia perspectiva.

## **Problemática**

El Liceo el Bosque es una institución privada ubicada en el municipio de Subachoque que ofrece educación preescolar y primaria. Dentro de la institución se abre un espacio para que los estudiantes de la Universidad Pedagógica hagan su práctica docente con primera infancia, este vínculo se realiza a través del proyecto “Diseñar la Escuela”, dirigido por Daniel Nieto Sotomayor actual profesor asociado de la Facultad de Bellas Artes quien en la formulación de su proyecto se pregunta: “¿Qué estamos haciendo en la U.P.N., “formadora de formadores”, para encarar desde la Pedagogía, desde las Ciencias Naturales y Sociales, desde las Artes y la Recreación, desde la Cultura y la Agricultura, fenómenos como el calentamiento global, los daños (irreversibles) ocasionados a la capa de ozono, el deshielo de los casquetes polares, las cada vez más prolongadas sequías y/o agudísimas precipitaciones de lluvia, en fin, de cara a la hambruna mundial que se avecina, qué estamos haciendo?” (Ver anexo 1). A partir de esta pregunta se procura encaminar las prácticas docentes de los estudiantes que deciden vincularse a este proyecto.

Esta es una apuesta hacia la educación de seres humanos, sin diferenciar áreas del conocimiento, nuestra preocupación fundamental es generar experiencias que hagan más amable las relaciones entre los seres humanos y también las relaciones de los hombres con su entorno. Aquí surge una primera inquietud de orden disciplinar: ¿Qué estoy aportando, desde mi área del conocimiento, a la formación de seres humanos capaces de establecer vínculos que permitan una buena convivencia?

En mi caso particular realizo las prácticas en el jardín infantil del Liceo el Bosque hace un año atrás y en el transcurso de este tiempo he podido evidenciar que hay una gran cantidad de niños y niñas por grupo (aproximadamente de 20 a 30), este hecho genera un ambiente

propenso al ruido y al desorden generando una falta de atención excesiva por la cantidad de información sonora que hay en el ambiente. Asimismo, este ambiente que se genera en los espacios de la institución desemboca muy usualmente en dinámicas de control a través del grito, de interrumpirse la palabra entre docentes y niños, de comportamientos agresivos entre niños y de constantes quejas causadas por tratar de resolver sus problemas usando la fuerza física o las agresiones verbales.

Estos comportamientos son sancionados con el aislamiento, el escarmiento público, o un fuerte regaño. Evidenciar esto me llevó a preguntarme qué referentes tiene el docente que toma la decisión de gritar a un grupo, de excluir a un estudiante, de utilizar estímulos como sellos con caras felices o tristes, y no solo esto, también si son realmente sus referentes o si actúa de esta manera porque la institución así lo exige. Estanislao Zuleta afirma, sobre la educación infantil, que “Si en lugar de promover su creatividad, nosotros los tratáramos como idiotas encantadores que deben llegar a ser obedientes, eso va a ser determinante en su carácter.” (1986. P, 59) y si en algún momento el docente pretende que los niños y niñas obedezcan ciegamente es debido a su propia concepción de infancia, la cual está determinando, tal vez sin una intención directa, un carácter de sumisión y obediencia ciega en los niños. Por este tipo de referentes y de concepciones sobre la infancia es que se refuerza, desde la institución, la inseguridad constante en los niños, la estimulación deficiente de sus inquietudes e iniciativas y así mismo la pasividad frente a lo que acontece en su entorno y frente a sí mismos; no es este el más óptimo entorno para desarrollar las competencias humanas. Surge entonces una segunda inquietud de orden práctico, ¿cómo generar un ambiente adecuado para desarrollar actividades que promuevan la participación y la creatividad en niños de 4 a 5 años?

En mi formación universitaria he encontrado profesores que opinan que los docentes deben estar capacitados para desarrollar su labor de manera exitosa sin que la cantidad de estudiantes por grupo sea un problema, pero al llegar al momento de realizar mis prácticas he notado que entre más cantidad de alumnos es más complicado captar la atención del grupo, llevar registros de los procesos, y lograr que la mayoría del grupo este en sintonía con el objetivo del docente. Esto es aún más evidente al momento de trabajar con infantes que tienen una gran avidez de conocer el mundo y expresar sus descubrimientos, muchas veces, sin prestar atención a las personas que los rodean embelesados por los estímulos sensoriales que el mundo les ofrece y que, en algunas ocasiones, resultan sumamente atractivos desviando su atención y energía de los procesos que se están siendo llevados a cabo por el maestro. Esta capacidad de trabajar con gran cantidad de infantes es algo que no se puede adquirir de manera previa al ejercicio educativo en el campo.

Las dinámicas dentro de las aulas de esta institución muchas veces están mediadas por la imposición de la disciplina usando los gritos, los castigos, se presentan situaciones de llanto, y de rechazo por parte de los niños y niñas hacia las actividades propuestas – o impuestas en algunos casos – y esto hace que se dificulte la participación y el desarrollo de valores que aporten a una formación de un sentido de comunidad, de aceptación del otro y de sus opiniones. Además es bastante notoria una relación en la que las profesoras son imagen y voz de autoridad, como una especie de policía que además de cumplir la función de vigilar a los infantes, cumple con la función de formarlos con la firme idea de que en un futuro no sea ya más necesario vigilar. Educar usando estas formas de relación desde las primeras etapas de la vida hará que sea más difícil en un futuro estimular habilidades creativas y participativas. Es preciso tener en cuenta que, como ya he hecho leves menciones anteriormente:

“En el interior de la escuela se configuran diferentes concepciones de infancia, de acuerdo con diferentes aspectos, tales como la formación recibida por el educador, el sector en que trabaja, el nivel escolar de los niños y niñas y el nivel socioeconómico al que pertenecen los niños y niñas de las instituciones” (Guzmán, 2010. P, 23).

Es importante tomar una postura determinada frente a esos referentes que tienen los docentes sobre infancia pues a partir de esta es que se emprenderá el trabajo con los niños y niñas, y la forma en que se abordará la realidad infantil (Guzmán, 2010). La concepción que el docente tenga sobre infancia es la que determinará el rumbo de su labor y las relaciones del docente con sus estudiantes.

Partiendo de la situación mencionada anteriormente, surgen tres inquietudes básicas que precisan ser analizadas para poder entender la problemática que allí se presenta y a partir de estas generar la pregunta que encaminará esta investigación. La primera es sobre la concepción de infancia ¿Bajo qué referentes se pretende abordar las relaciones con los niños y niñas del Liceo el Bosque? La segunda sobre la educación artística, ¿cuál es el papel que podemos desempeñar los educadores en artes en un contexto con estas características para fomentar la buena convivencia, la creatividad y las posibilidades de expresar el pensamiento? Y por último, una inquietud sobre lo cultural, ¿Cómo los procesos que se llevan desde la educación artística aportan a que tanto maestros como niños y niñas se involucren con su contexto, comprendan y participen de los procesos culturales?

Teniendo en cuenta las dinámicas que se dan dentro de esta institución es preciso dar un sentido a la práctica docente que allí se desempeña. Si bien a veces se malentiende el objetivo de la educación artística como formadora de artistas es necesario que, desde la labor que desempeña el practicante de la Universidad Pedagógica, reafirme el hecho de que

la educación artística no es únicamente para formar artistas sino que también cumple un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad, la atención, la comunicación, la participación y el sentido de comunidad (Díaz, 2004). En un contexto específico como el Liceo el Bosque es preciso fomentar los procesos que permitan que los niños y niñas tengan más posibilidades de expresar su pensamiento, que en vez de ser los pequeños individuos que deben obedecer por su propio bien se transformen en sujetos propositivos, atentos, creativos y solidarios. Este es el interés principal de este proyecto.

### **Pregunta**

¿De qué manera la “caja de música” puede aportar a que los niños de transición se reconozcan y sean reconocidos como sujetos creativos y participativos?

### **Objetivo General**

Sistematizar el proceso de la “caja de música” el cual, desde las expresiones artísticas, busca que los niños de transición del jardín infantil del Liceo el Bosque se reconozcan y sean reconocidos como sujetos creativos y participativos, flexibilizando además las relaciones que estructuran las dinámicas del aula.

### **Objetivos específicos.**

- Reconocer el grupo mediante actividades de diversa índole (cuentos, juegos, actividades musicales, entre otros) consignando las reflexiones sobre la experiencia.
- Reflexionar sobre ese proceso de reconocimiento a la luz de unos referentes teóricos para así diseñar una herramienta didáctica para ser implementada en el aula.
- Implementar la herramienta didáctica en el aula.

- Reflexionar sobre las observaciones realizadas en la implementación enunciando las relaciones encontradas entre las categorías de observación.

### **Justificación.**

Este trabajo surge de la necesidad de repensar la práctica docente que se lleva a cabo en el Liceo el Bosque involucrando elementos de la pedagogía crítica y las nuevas pedagogías en artes y evidenciar la importancia de la educación artística para cultivar el sentido de comunidad, la creatividad y los desarrollos humanos de quienes participen en los procesos emprendidos por los practicantes de la U.P.N. en el jardín infantil el Liceo el Bosque.

Numerosos estudios (Bamford, 2006) afirman que la música es un elemento que aporta al fomento de la inclusión social. La capacidad musical es algo que todos compartimos en distintas medidas, pero sin duda, la música es un punto de encuentro donde podemos expresarnos, conocernos y transformar las dinámicas de la cotidianidad. En el estudio realizado por Burnard et al. (2008) se reconoce el potencial de la experiencia musical para crear lazos comunes y valores de comunidad, este estudio buscaba determinar algunas de las perspectivas de los docentes sobre sus prácticas; encontraron que los docentes son conscientes del poder de la música para estimular lazos entre los participantes (Citado por Perez-Aldeguer. 2014). También existe el proyecto realizado en educación primaria “Sonidos de seda” (Citado por Perez-Aldeguer. 2014), que reveló cómo la música de otras culturas puede impregnar de motivación a los estudiantes; motivación que puede estar dirigida al aprendizaje de cualquier tipo de conocimiento. Estos son algunos estudios que demuestran que es posible llevar a cabo procesos de inclusión, expresión y que fomenten los valores comunitarios emprendidos desde la educación musical. Los profesores de arte poseen herramientas sumamente valiosas para brindar a las comunidades elementos que les



permitan integrarse con su realidad, ser propositivos y transformar las realidades que generan malestar, incomodidad o indignación. “Las artes promueven a su vez la idea de que la gran misión de la escuela no es solamente enseñarle al alumno a ganarse la vida sino a vivirla plenamente” (MEN, 1999).

La música es una disciplina muy amplia de la cual se pueden extraer diferentes elementos usándolos en la combinación que mejor se crea para llegar al objetivo deseado. A continuación, nombro algunos estudios que usan elementos de la música, en distintas medidas y combinaciones, para estimular el pensamiento crítico, la creatividad, la expresión, entre otros desarrollos.

Para empezar, encontramos el trabajo de Lundquist y Szego (1998) que pretende, a través del incremento en los conocimientos sobre música popular de todas índoles, desarrollar una mayor competencia intercultural (Citado por Perez-Aldeguer, 2014). Aquí es usada la música popular como un elemento que favorece la inclusión en el aula, y en general en los espacios educativos; el hecho de estar en contacto con manifestaciones musicales provenientes de distintas culturas y entender que esas manifestaciones están dadas dentro de un contexto social, económico y cultural que las moldea.

En el trabajo de Noecker-Ribaupierre y Woelfl (2010) se logra, a través del ritmo, expresar estados emocionales sin utilizar lenguaje verbal. Este hecho tiene lugar en dos internados de la ciudad de Munich en un trabajo de investigación realizado con los niños que allí residían (Citado por Perez-Aldeguer 2014). Por otra parte, el mismo Perez-Aldeguer (2012) diseña una propuesta en la cual se sirve de la percusión y el ritmo para desarrollar competencias interpersonales, intrapersonales, colaborativas y, de esta manera, crear un ambiente agradable en el aula (Citado por Perez-Aldeguer. 2014). En estos casos se usa un elemento específico de la música –El Ritmo– para desarrollar las competencias deseadas

que en este caso son las competencias interculturales y de inclusión; a diferencia del estudio de Lundquist y Szego, estos estudios son mucho más limitados en los elementos musicales que utilizan, pero en sus objetivos están todos tras el desarrollo de las competencias interculturales, la expresión a través de lenguajes artísticos, la inclusión y el cultivo del sentido de comunidad.

Por otra parte, está el trabajo de Alicia Campastro y Silvia M. Carabetta (2001) que se llevó a cabo con los maestros en formación del conservatorio de música Morón “Alberto Ginastera”. Esta fue una intervención realizada con el objetivo de promover en los futuros docentes de música una re-significación de su rol, abierta a los cambios y, sobre todo, comprometido con los valores democráticos. Esta es una experiencia que se da en el ámbito de la educación superior donde se busca construir un conocimiento musical que “potencie la formación de ciudadanos democráticos y comprometidos con su comunidad, su cultura y su tiempo” (Campastro et al. 2001, p. ¿?). Este trabajo conlleva un proceso inmenso de reflexión sobre los elementos musicales, abordar su comprensión y su conocimiento desde una perspectiva holística. A diferencia de los estudios anteriores este no está enfocado en desarrollar competencias en la ciudadanía directamente sino que, haciendo un trabajo mucho más complejo, busca desarrollar estas competencias en quienes han optado por la música como su profesión y que más adelante formarán ciudadanos usando la música como una herramienta para poder hacer de la vida una experiencia más agradable.

A la luz de las experiencias anteriormente mencionadas podría decir que no es algo novedoso el hecho de gestionar espacios educativos en los que la música sea una herramienta para la inclusión, la interculturalidad y los valores democráticos; pero por otra parte se puede resaltar también que los procesos que tienen como objetivo estos desarrollos tienen que ser propuestos desde el contexto y, por ende, son procesos que se construyen y

en los cuales se obtendrán resultados variablemente distintos en la medida en que son estudios localizados en contextos diferentes y realizados con capital humano muy diferente. Es por esto que estas investigaciones y estos proyectos deben fomentarse y realizarse con cada vez más frecuencia pues son acciones que nos acercan a un mejor vivir y una mejor convivencia.

Ya se ha mencionado cómo procesos de educación musical pueden aportar a que las personas involucradas se integren entre sí, con su medio y participen de procesos culturales de su comunidad; en estos casos es ideal que el educador asuma un rol de compromiso con la comunidad y su momento histórico. Ahora, entrando en contexto, ¿Qué referentes se tienen como base para desarrollar el trabajo con primera infancia? Para empezar se tiene en cuenta que “resulta necesario hablar de las concepciones de infancia en plural, dado que actualmente, a pesar del fenómeno de la globalización, existen contextos socioculturales muy diversos que contribuyen a la configuración de diferentes concepciones de infancia” (Guzmán 2010. P, 21). Esta afirmación está en sintonía con los aportes que hace la pedagogía crítica en su mirada de infancia, la cual reconoce no sólo que las distintas dinámicas culturales forjan diversas concepciones de infancia, sino que, además de esto, se esmera por incluir dentro de los procesos educativos las decisiones y opiniones de los infantes, aportando a desarrollos de convivencia, participación y empoderamiento. Desde la pedagogía crítica se hace necesario

“un nuevo docente que visualice a la infancia no como seres aislados de la sociedad, que emanen la imagen de ‘inocentes’ por tener a otro tipo de personas, sino que lo incluya en la opinión de su clase, y que haga partícipe de los diferentes espacios; que se le reconozca la infancia con sus diversas dificultades”. (Alzate et al. 2012, p.10).

Es por esto que este proyecto pretende, desde la educación artística, realizar un aporte a la reflexión sobre las dinámicas que actualmente se presentan en el jardín infantil del Liceo el Bosque en busca de generar espacios que fomenten el desarrollo de la buena convivencia entre niños, niñas, profesoras y funcionarios dentro de la institución partiendo de un proyecto de educación dialogal que brinde además posibilidades de desarrollo de la creatividad, del pensamiento crítico y de la solidaridad con los otros. Afirmamos con Freire que

“La transitividad crítica, a la que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profunda interpretación de problemas. (...) Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia” (1969, p, 54 – 55)

Desde esta perspectiva se afirma que la educación artística va a ser el camino a través del cual se brindarán experiencias y elementos para poder comprender las dinámicas de las sociedades democráticas, y comprendiéndolas, poder participar de ellas con seguridad, con creatividad y con respeto hacia las opiniones de los otros sin importar que tanto difieran de las nuestras. Desde esta postura se pretende emprender los procesos de educación artística en el jardín infantil del Liceo el Bosque.

### **Marco metodológico.**

Hay una pregunta que me parece importante resaltar antes de describir el enfoque de esta investigación: ¿los procesos de investigación tienen como fin último conocer o comprender la realidad? Al respecto Pablo Navarro (1998) responde que

“De una parte, el conocimiento parece ser una condición fundamental para la comprensión; de otra parte, a veces el conocimiento parece ser un obstáculo para el logro de una comprensión efectiva. Esta relación ambigua entre conocimiento y comprensión puede clarificarse si examinamos los diferentes modos en los que ambos conceptos están conectados a uno tercero: el concepto de acción.” (p, 41)

También explica que las acciones que buscan el conocimiento determinan objetos y los sujetos que buscan la comprensión determinan (o efectúan) acciones. Es decir que, quienes buscan el conocimiento buscan objetivar la realidad para conocerla casi que a manera de inventario, en cambio quienes buscan la comprensión efectúan acciones en la realidad, entrando a modificarla y siendo modificados por esta pues se entiende como un proceso perpetuo. Más adelante Navarro (1998) explica que “Las acciones, cuando son consideradas no como hechos, sino como actos, no son separables del sujeto actuante que las ejecuta. Esta es la razón de por qué no son objetos y no pueden ser conocidas, sino que tenemos que comprenderlas.”(p, 41). Creo que este caso aplica a las acciones efectuadas dentro del campo de la investigación educativa, donde el fin último no es objetivar la realidad sino más bien comprenderla desde la intervención pedagógica para poder realizar aportes. En este punto surge una exigencia doble que es perfectamente enunciada por el Profesor Eliecer Arenas (2011), quien afirma que

“El compromiso de estar a la altura de la tradición es, para las nuevas generaciones, uno de los retos fundamentales: allí se crean las bases de los procesos de continuidad y cambio. Para la investigación académica, tal compromiso adquiere la dimensión de una necesidad, si se tiene en cuenta que trabajar en y desde una disciplina requiere tanto asimilar unos modos específicos de trabajar, un conocimiento de los conceptos que se suelen utilizar y la incorporación de un

“espíritu” de trabajo característico, así como la necesidad de ser crítico respecto de esa misma tradición. Es decir, exige tanto rigurosa cercanía como distancia crítica.”

(p, 78)

Por esto he decidido abordar esta investigación desde un enfoque en el que se difumina la línea divisoria entre el sujeto que investiga y el objeto investigado, entendiéndolos como parte de un mismo proceso. Este enfoque en investigación social puede ser visto en comparación con los nuevos paradigmas de las ciencias exactas, como la mecánica relativa y la mecánica cuántica. Jesus Ibañez (1998) detalla, de una manera más clara, esta relación explicando que

“en mecánica Newtoniana, el sujeto está separado del objeto. En mecánica relativista, el sujeto es deformado por el objeto: sus parámetros básicos –como espacio tiempo y velocidad- quedan transformados cuando observa/manipula el objeto. En mecánica cuántica, el objeto es deformado por el sujeto: al observarlo/manipularlo, lo transforma.” (p, 60)

También resalta que una concepción no anula a la otra, sino que más bien la delimita. Entendiendo que el objeto es modificado por el sujeto únicamente con observarlo, en investigación social sería imposible ser totalmente imparcial a pesar de realizar una observación pasiva sin necesidad de “intervenir la realidad”; es decir, la simple acción de observar ya modifica la realidad; pero como ya he mencionado, el fin último de esta investigación es comprender, y para esto es necesario efectuar acciones y, posteriormente, evaluarlas.

El hecho de efectuar acciones y posteriormente evaluarlas no quiere decir que vayamos a llegar a verdades absolutas, pero tal vez esa reflexión sobre la misma acción permita evidenciar los elementos que favorecieron y los que desfavorecieron el camino a cumplir

los objetivos planteados y de esta manera construir al menos un cuerpo conceptual a través de la experiencia que permita conocer y comprender el contexto en el que se desenvuelve. Es claro que anteriormente se creía que era posible llegar a conocer la verdad a través de la prueba teórica y la prueba práctica; hoy en día la incompletitud de Göedel –que dice que en una teoría todas las proposiciones no pueden ser a la vez verdaderas y demostrables– y la indeterminación de Heisenberg –que dice que no se puede determinar a la vez la posición y el estado de movimiento de la materia– nos han demostrado que “El proceso de conocimiento empírico y teórico nunca termina. La verdad es perseguible pero no alcanzable” (Ibañez, 1998, p. 60). Es por esto que al emprender procesos en educación solo podremos acercarnos a una parte de la realidad y a partir de ahí emprender acciones.

Pero este proceso de modificación no es unidireccional, sino que es algo que ocurre de manera recíproca pues para reconocernos como sujetos es necesario encarnarnos en un orden simbólico que es preexistente a los individuos, pues al nacer ya el individuo tiene preparado un lugar dentro de las relaciones sociales (Ibañez, 1998). Esto quiere decir que, para cada sujeto, los hombres y el mundo están representados siempre por un significante y entonces “desaparece la posibilidad de toda relación inmediata: toda relación posible queda mediada por el orden simbólico.” (p, 56). Es decir, el mundo determina al individuo, pero el individuo asimismo determina al mundo, en un proceso dialéctico donde si la estructura del orden simbólico se transforma, también se transforma la estructura del sujeto, y viceversa.

Para concluir, esta investigación se enmarca dentro de la investigación social no clásica que está regulada por el presupuesto de reflexividad, que postula que un objeto solo puede definirse en su relación con el sujeto que lo define y no por sí mismo (Ibañez, 1991). Para Jesus Ibañez “La investigación de la investigación del objeto (no clásica) es una investigación de segundo orden” (p. 11). En caso de ser necesario denominar el tipo de

investigación en la que enmarco mi trabajo, sería una investigación de segundo orden, en la que “pasamos de la investigación de los sistemas *observados* a la investigación de los sistemas *observadores*.” (p. 11). Este es un doble proceso donde el sujeto además de objetivar la realidad, le da un sentido, lo que quiere decir que la conoce y además la comprende. Pero, como ya mencioné, ambos procesos no se pueden dar de manera simultánea exitosamente, si nos enfocamos en el conocimiento, se limita la comprensión y si nos enfocamos en la comprensión, se limita el conocimiento.

### **Metodología.**

Cuando el fin de la investigación es la comprensión, es necesario entender que “determinar una acción significa organizarla específicamente como tal acción, lo que es lo mismo, concebirla como un tejido concreto de propósitos, medios y procedimientos para ser ejecutada por un sujeto dado” (Navarro, 1998, p.41). Traduciendo esto a la investigación en educación, determinar una acción significaría diseñar un plan o modelo de intervención pedagógica basado en un reconocimiento de los espacios y la población, con unos objetivos específicos para llevarla a cabo y posteriormente reflexionar sobre la misma. Es por este motivo que para este trabajo se utiliza una metodología mixta con algunos elementos de la sistematización de experiencias y algunos elementos de la Investigación Acción Participativa, ambas metodologías de investigación surgidas en Latinoamérica.

### **Elementos de la Sistematización de Experiencias.**

Para este trabajo considero la sistematización de experiencias como está definida en el prólogo del libro *Sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores* donde se concibe como un “método para impulsar procesos de reflexión crítica, intencionalmente dirigidos a lograr profundas transformaciones individuales,



colectivas y sociales” (Capó *et al.*, p. 7). La acción no se queda únicamente en ese plano, sino que es llevada al plano de la reflexión y, como veremos más adelante, de la toma de conciencia. Estos procesos de determinar acciones y de comprender la realidad deben estar siempre contextualizados, motivo por el cual sería irónico presentar un único modelo metodológico que responda a las necesidades de todas las investigaciones que se llevan a cabo en el campo de la educación o de las artes. Esto quiere decir que la sistematización de experiencias es (y siempre será) “un método no acabado, pues afirmar que está completamente hecho sería imprimirle un sello de rigidez con el cual su propia esencia está en conflicto” (Capó *et al.*, p. 16). Es por esto que la sistematización de experiencias es un método que es flexible, se moldea según el contexto y debe transformarse según las adversidades y/o necesidades que se vayan dando en el transcurso de la acción pedagógica.

Por otra parte, la sistematización, vista como una forma de comprender el acto educativo que se da en un contexto escolarizado, no es solo una metodología de investigación es también, como afirma Marco Raúl Mejía (2010), “la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y desde allí, imaginarios de lo local, de lo regional y de lo nacional.” (p. 25); una oportunidad de abrir la puerta del aula de clase a las nuevas pedagogías y, además, para la reflexión sobre el ser humano, sobre la complejidad de sus relaciones con el mundo, de su sistema lingüístico y permitir a los que estén involucrados en el proceso comprender el sentido de la propia existencia.

Además de esto la sistematización también es vista como una forma de producción de conocimiento en la medida en que objetiva una experiencia para reflexionar sobre ella posteriormente, y se resalta cómo la mayor importancia de la sistematización radica en que “como productora de conocimiento y de sentido [comprensión] empodera al actor que la realiza por cuanto inicia un proceso de construcción de saberes que dialogan entre sí y

producen praxis social” (p. 27), lo hace consciente de su capacidad de intervenir y transformar la estructura de ese “orden simbólico” del que habla Ibáñez y así mismo transformar la estructura del sujeto.

### **Elementos de la I.A.P.**

La Investigación Acción Participativa es una metodología que surge en Colombia hacia la década de los 60 como una metodología aplicada en la investigación sociológica, pero su sentido comunitario hizo que rápidamente se convirtiera en acción educativa (Calderón y López, 2001) buscando una relación más dialéctica entre las teorías pedagógicas y las prácticas educativas. Cuando la I.A.P. se aplica en el campo de la educación “los investigadores-educadores se asumen como participantes y aprendices de estos procesos, en tanto que la I.A.P. entiende a todos los que participan como sujetos de conocimiento y a su vez como sujetos en proceso de formación” (Calderón y López, p. 4, 2001); es decir, que la I.A.P está dentro del marco de la concepción de la mecánica cuántica en la que las estructuras tanto del sujeto, como del orden simbólico en el que está representado, son bastante dinámicas y se transforman mutua y constantemente.

Otro de los elementos que se tendrá en cuenta de la I.A.P es la intersubjetividad, en la que hay un intercambio de mensajes a través de ese orden simbólico en el cual están los sujetos representados; y este proceso de intersubjetividad nos lleva al ejercicio de la conciencia, a comprender el sentido de la existencia. Como afirman Calderón y López “Todo conocimiento reflexivo-auto-reflexivo genera conciencia en el sujeto, más aún cuando dichos procesos son grupales y sus resultados son para los partícipes de las acciones colectivas” (2001, p.5). Esta conciencia puede ser un ejercicio que estimula también la comprensión de la forma en que quienes me rodean están percibiendo el mundo, y de cómo se empiezan a llevar a cabo acciones que estimulan la mutua comprensión de las

percepciones, así como la conciencia de la capacidad de transformar la estructura del sistema simbólico que está unida a la estructura misma del sujeto

## **Marco Teórico**

### **Relaciones y estructura.**

La investigación en el campo educativo implica, como ya se ha mencionado, determinar una acción para intervenir un contexto en el cual hay unas relaciones preestablecidas. Estas relaciones se dan en el marco de una institucionalidad que determina unos roles para cada sujeto dentro de los procesos de comunicación y de legitimación del poder. Para definir las relaciones en el aula, sin enmarcarlas en un contexto en específico, traigo a colación la descripción que hace Bretonés (1996) sobre la vida de la clase, en la cual afirma que

“se caracteriza por su complejidad, ya que suceden muchas cosas (multidimensionalidad), a la vez (simultaneidad) y de modo imprevisible o incierto (impredictibilidad); además son actos que normalmente tiene un pasado (historicidad), ocurren ante muchas personas (publicidad) y se trata de un encuentro que no es voluntario (obligatoriedad)” (p. 82)

En esta descripción se encuentran las características básicas que componen la vida de la clase, y que son también los elementos que determinarán las relaciones que se dan entre las personas que hacen parte de esa vida en el aula que son individuos de diversas proveniencias con roles y construcciones conceptuales muy diferentes entre unos y otros. Aquí se hace una primera diferenciación entre lo que es la vida en la clase y las relaciones que allí se dan. Bernstein (1993) considera que podemos ver las relaciones de la clase en referencia a “las desigualdades en la distribución de poder y a los principios de control

entre grupos sociales” (p. 25). Es decir, que las relaciones en el aula están determinadas por las diferencias de los roles que desempeñan los actores que entran en relación. Todos estos actores están en constante comunicación, por lo cual se afirma también que estas relaciones entre los actores “son ante todo procesos de comunicación contextualizados.” (Bretonés, 1996, p. 83); estos procesos de comunicación van posicionando a los sujetos que interactúan dentro del escenario llamado aula y van generando, distribuyendo y legitimando formas de comunicación características del contexto, que transmiten “códigos<sup>1</sup> dominantes y dominados” (Bernstein, 1993).

La participación es un elemento de gran relevancia en esta investigación y que se pretende estimular con la intervención al escenario pedagógico, una manera de evidenciar los procesos de participación es observando la manera en que se dan las relaciones en el aula y un elemento importante para observar dentro de estas relaciones es la toma de decisiones; Bretonés (1996) respecto a esta afirma que “entre profesores y alumnos es verdaderamente desigual, resultando con frecuencia situaciones problemáticas, en un doble sentido porque hay personalidades e intereses muy diversos y porque están en juego valores educativos contrapuestos de diferente envergadura ética sobre los que conviene optar” (p. 82); de esta desigualdad empieza a estructurarse un orden en las relaciones entre los sujetos que actúan dentro del acto educativo que determina una manera de comunicación no sólo ente el profesor y los estudiantes, sino que también se empiezan a desarrollar una gran variedad de relaciones y formas de comunicación entre los estudiantes.

Dentro de estas relaciones que se dan dentro de aula entra a jugar un papel sumamente importante la intención que el educador tenga respecto a los desarrollos que son de particular interés –en este caso la creatividad y la participación–, y cómo va a encaminar su

---

<sup>1</sup> Los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados. (Bernstein, 1993, p.27)

acción para lograr los objetivos que se propone. Desde el enfoque de la pedagogía crítica propuesto por Paulo Freire surge una idea que revoluciona esta concepción de las relaciones estructurales dentro del aula. Para Freire (1967) “ya no cabe más la distinción entre el educando y el educador”; esta percepción implica una nueva visión de las relaciones dentro del aula y asimismo una reestructuración de los roles que desempeñan los distintos actores dentro de estas. Esta nueva concepción que se puso en práctica en una propuesta de alfabetización para adultos permite que los procesos de comunicación se den de una manera distinta, re-significando los “códigos dominados y dominantes” permitiendo que, desde la práctica educativa de cualquier disciplina, los participantes creen una conciencia de tres principios básicos de todo proceso educativo: “1) Nadie educa a nadie, 2) Nadie se educa solo, 3) los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.” (Freire, 2007, p. 17-18). En este caso particular la intención de la acción educativa es sin duda intervenir en las relaciones que se dan en el aula para darle un nuevo flujo a esos procesos de comunicación y de esa manera reestructurar los establecimientos de las vías de comunicación y las estructuras de poder; hacer del proceso educativo un proceso donde se aprendan los valores propios de las relaciones democráticas no sólo desde el discurso sino desde una acción determinada. En resumidas palabras la intención que se tiene con esta acción está enmarcada dentro de una “educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (Freire, 2007, p. 84). Así, para que el hombre llegue a una nueva posición frente a cualquier clase de problema, como lo propone Freire, creo que es indispensable entrar en acción en la educación de la primera infancia donde, como ya se mencionó, se forja y se determina el carácter de los hombres del futuro.

¿De qué manera se articula la propuesta de llevar las relaciones que hace Paulo Freire para la alfabetización de adultos con la educación artística llevada a cabo con una población

infantil? ¿Cómo esta articulación aporta a reestructurar las relaciones que están preestablecidas en el aula? Para entrar en materia en este campo específico me parece importante mencionar dos de las diez máximas para educadores que menciona Murray Schafer (1998) en su texto *Rinoceronte en el aula* donde recopila algunas de las reflexiones generales de sus años de práctica en el campo de la educación musical. La primera máxima que quiero resaltar está en estrecha relación con los tres principios básicos del proceso educativo que propone Freire, y esta dice que “ya no hay maestros. Sólo una comunidad de aprendices” (p. 14); para que este proceso se dé de manera exitosa, es preciso abandonar el antiguo enfoque de la educación donde el profesor posee el conocimiento y el estudiante –o alumno, como es conocido en este enfoque– para asumir en cambio un nuevo enfoque, que Schafer describe en otra de sus máximas, mencionando que una clase “debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda, el maestro y el alumno deberían primero descubrirse recíprocamente” (p. 14) estas máximas hacen que se desvanezca, por lo menos parcialmente, la división entre el profesor y el estudiante reestructurando de esta manera las relaciones en el aula, los medios de comunicación y en general permitiendo una reestructuración de la misma concepción del ser, como una semilla para reestructurar las dinámicas sociales y culturales. Hablando específicamente de la educación artística en la primera infancia Schafer menciona que

“Para el niño de cinco años, la vida es el arte y el arte es la vida. (...) Sin embargo, en cuanto estos niños ingresan a la escuela, el arte se vuelve arte y la vida se convierte en vida. Descubrirán entonces que “música” es algo que sucede en un pequeño compartimento, los jueves por la mañana, mientras que los viernes por la tarde hay otro compartimento llamado “pintura”. Sugiero que este destrozamiento del *sensorium* total es la experiencia más traumática de la vida de un niño” (p. 28)

Con esta reflexión se hace evidente que las relaciones en el aula están también determinadas por elementos externos a esta (su contexto cultural); pero, asimismo, el nuevo enfoque hace que las relaciones en el aula apunten a reestructurar y re-significar esos elementos externos desde la acción educativa.

A continuación, se hará una revisión documental sobre los conceptos de participación y creatividad en torno a los cuales se desarrollará la intervención, y de los cuales se partirá para estructurar las relaciones en el aula.

### **Participación.**

En el artículo 5 de la ley general de educación se enuncian los fines a los que atenderá la educación en Colombia, de este artículo resalto el numeral tres en cual se enuncia que “La formación para facilitar *la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.*” Y el numeral 9 que dice que: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a *la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.*”

El artículo 13 enuncia los objetivos comunes a todos los niveles educativos, es decir, que las acciones emprendidas en el campo de la educación deben estar encaminadas a lograr los objetivos que en este artículo están consignados. Entre los cuales se encuentra como objetivo transversal a todo nivel educativo el “*Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.*”

En el capítulo 2 del Título VII se puede encontrar todo lo que respecta al gobierno escolar que tiene como objetivo la participación de la comunidad educativa. Según el artículo 142 en este gobierno escolar “serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la *práctica de la participación democrática en la vida escolar.*”

La participación está contemplada en la ley general de educación como un objetivo y un fin fundamental en nuestro país además de esto el término participación se encuentra estrechamente relacionado con el término “democracia” y/o “democrático”, se puede evidenciar esto en el artículo 13 y en el artículo 142 donde el término “participación” y el término “democrático” aparecen juntos de manera explícita; es una relación donde las prácticas democráticas -vistas no sólo como prácticas políticas sino también de otros órdenes como deportivos, culturales, artísticos, etc.- se llevan a cabo para poder aprender los valores y principios de la participación, es decir que el docente debe proponer un ambiente democrático para, de este modo, efectuar una especie de transmisión de los principios y valores de la participación a través de la práctica, de situaciones reales. En el artículo 5, aunque no se haga uso explícito del término, se menciona la participación en decisiones no solo dentro del marco de lo escolar sino a nivel de lo nacional, la escuela juega acá el papel de un primer escenario donde los individuos aprenderán que pueden participar en la toma de decisiones de una comunidad como puede ser un grupo de aula, un consejo escolar, un equipo deportivo, un grupo artístico, entre otros. Uno de los fines de la



educación está fomentar la participación haciendo conciencia de un vínculo con una comunidad y con unas prácticas económicas, políticas, sociales y culturales determinadas.

En el artículo 16 se encuentran los objetivos de la educación preescolar. El cuarto de estos objetivos es “el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación *y para establecer relaciones de reciprocidad y participación*, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia” y el quinto objetivo es “*la participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos*”.

En la educación preescolar encontramos que el objetivo no está en la participación como si en el desarrollo de la capacidad para *adquirir formas de expresión*, en el caso particular de esta investigación esas formas de expresión se entienden como los lenguajes artísticos a través de los cuales los niños empezarán a socializar con sus compañeros y con los adultos que los rodean empezando a expresar sus ideas, emociones, estados de ánimo y cualquier cosa que sientan necesario expresar. también se especifica que la participación se hace en actividades *lúdicas* lo que implica que en esta etapa de la educación el maestro debe estar provisto de una serie de actividades que permitan a los estudiantes apropiarse estas formas de expresión a través del juego donde las relaciones de reciprocidad y participación deben desarrollarse en el marco de unas normas básicas de convivencia, es decir que se reconoce que se “juega” dentro de una comunidad, de algún modo se está “jugando a la democracia” si tenemos en cuenta lo que es expresado por los niños para tomar las decisiones de la clase y que estas formas de expresión que están apropiando se carguen de un valor no solo artístico sino también vital, que influyan en las decisiones que se toman en el transcurso de la clase para que posiblemente después influyan en las decisiones que se toman en la vida.

Saliendo un poco del marco legal y entrando a las consideraciones de los expertos respecto al papel del arte en la escuela; en los lineamientos curriculares de educación artística se

habla de las artes como “los *lenguajes* con los cuales se escriben la historia de las costumbres, los sueños y las utopías, los amores y los desamores, los éxitos y los fracasos; pero, ante todo la génesis de la conciencia, el gusto por la armonía, las proporciones y la habilidad de crear, propiciar y disfrutar lo estético.”, y son estos *lenguajes artísticos* “elementos importantes para el desarrollo integral de nuestra infancia y juventud, en un país como el nuestro con urgente necesidad de bajar índices de violencia, *mejorar la convivencia y fortalecer espacios de participación democrática.*” Por esto mismo que afirman que actualmente la presencia del arte en la escuela es diferente pues ya no tiene como objetivo la formación de artistas sino intervenir los contextos escolares con el fin de “*generar una real participación democrática y de reconocimiento del otro* como alternativa de solución a los estados de violencia y malestar social.” (Lineamientos curriculares). El tema de la participación se extiende hasta permear los lineamientos de la educación artística la cual pasa a tener un enfoque más humano que técnico, otorgándole mayor importancia a “el gozo, el placer y la alegría que significa *sentirse parte de un equipo creador*” que a la adquisición de conocimientos sobre técnicas usadas predominantemente en las prácticas artísticas.

Los lineamientos de educación artística refuerzan el concepto de participación extraído de la Ley General de Educación otorgándonos una idea de los fundamentos para desarrollar prácticas artísticas dentro de la escuela y específicamente en un escenario de educación preescolar donde el docente propone situaciones que permitan que se apropien lenguajes artísticos a través del juego para expresarse con el grupo y participar de la toma de decisiones.

Hasta el momento se puede afirmar que la participación está presente en la educación colombiana, por lo menos en lo que al marco legal respecta, y que los espacios de

educación artística especialmente son un elemento importante en la tarea de generar esa real participación democrática en la escuela. Ahora vamos a enfocarnos más específicamente en el aula de clase y cómo han sido analizadas las dinámicas de participación que allí se dan.

### **Participación en el aula**

Respecto a la participación real de los alumnos en las aulas, Antonio Bretones Román (1996) enuncia una contradicción detectada entre las teorías de los académicos y las vivencias que se dan en la práctica real; por una parte “la teoría pedagógica de vanguardia contempla la participación de los alumnos como una reflexión-codecisión”(p. 2), sin embargo esta teoría pedagógica tiene muy escasos testimonios; mientras que por otro lado “la práctica escolar convencional es una sumisión-colaboración de los alumnos hacia el profesor”(p. 2) amplia realidad educativa que, como dice Bretonés, la respalda la teoría positivista. Esta contradicción es un problema que está presente en la cotidianidad de las prácticas educativas y se debe al gran abismo que hay entre teoría y práctica, entre lo escrito y lo oral, entre lo ideal y lo real.

Para definir la participación en el aula Bretones resalta una característica determinante en su definición: “la intervención de los alumnos en la toma de decisiones en clase, en sustancial relación con lo que se dialoga se decide y se hace en el aula” La participación en este caso no es simplemente hacer parte de las actividades propuestas por el profesor sino que además de esto los participantes deberían intervenir en la toma de decisiones, los mismos participantes son quienes determinan el rumbo de la actividad y no únicamente el profesor quien también debe ser consciente que la participación no puede darse de manera simultánea ni tampoco equitativa, es decir que algunos participarán más que otros dependiendo de sus estados de ánimo, sus intereses personales, y muchos otros factores

individuales que es imposible prever. Esta definición concuerda con lo enunciado anteriormente por la Ley general de educación y los Lineamientos curriculares de educación artística y está enmarcada dentro de la teoría pedagógica de vanguardia, pues participar en la toma de decisiones es una manera de estimular la práctica de la democracia y, como bien dice Bretones, “la participación está más entroncada con las esferas del poder, en sentido de *compartir la capacidad de decisión entre unos y otros, haciéndoles más libres.*” (p. 4). En este caso fomentar la participación de los alumnos permite llevar la democracia al corazón mismo de la escuela, el aula.

Los beneficios que brinda el hecho de abrir espacios para la participación se dan en el ámbito social siendo estos el medio para la educación de ciudadanos libres y responsables y como condición que define un proceso de enseñanza de calidad; y en el ámbito personal como fuente de motivación intrínseca para fomentar el gusto de aprender por aprender y las buenas relaciones con mi comunidad o equipo de trabajo.

Por ahora he hecho solo una revisión documental, hace falta enfrentar esta información a prácticas que se hayan llevado a cabo en la realidad para saber que enfoque se le ha dado a la participación y si realmente tienen beneficios para la comunidad y los individuos que viven la experiencia.

### **Participación en la práctica.**

Bretonés (1996) cita una investigación en la que se ha utilizado la variable “participación” como dependiente de la variable “rendimiento” en una relación directamente proporcional en la que a mayor participación mayor rendimiento en el aula (p. 16). Sin embargo, en esta investigación no se define una población específica o un nivel de participación determinado. De investigaciones como esta se definió como docentes eficaces aquellos que “obtienen altos niveles de participación y bajos niveles de desorden en las aulas”. Por esta

misma línea de investigación Stodolsky (Citado por Bretonés, p. 16) estableció una relación de la variable “participación” como dependiente de toda una serie de elementos de la actividad instructiva y con esto dando explicación a las diferentes formas y grados de participación que puede tener un mismo grupo en materias distintas. Gimeneo y Fernandez (Citado por Bretonés, p. 17) quienes emprendieron una investigación empírica en las Escuelas Universitarias de Magisterio, escuelas de EGB, Centros de Reforma y de no Reforma de enseñanza media de la comunidad valenciana mediante encuestas en las que la participación de los alumnos en las aulas era una de las dimensiones con mayor relevancia. En todos estos casos la participación de los alumnos en las aulas deja mucho que desear. También se pueden encontrar ejemplos de pedagogos que han ingeniado metodologías en las que hay una participación activa del estudiantado en procesos no solo de toma de decisiones sino también en procesos creativos usando lenguajes artísticos. Está el caso de Murray Schafer, músico y pedagogo canadiense, quien logra una composición colectiva en un sexto grado de una escuela pública con niños quienes son invitados a generar emociones a través de los sonidos que puedan emitir con su voz o con los instrumentos que tienen a la mano. El profesor parte de una inquietud para empezar a emitir sonidos, luego empezarán a organizarlos, generando una composición en la que todos participan en la medida en que quieran hacerlo y serán parte de una creación colectiva. “A medida que pasa el tiempo Schafer se retrae gradualmente de la tarea y la clase comienza a tomar el control, haciendo continuamente sugerencias para cambios y agregados” (1966, p. 47). Hacia 1969 Schafer junto con un equipo de trabajo produjeron un dispositivo llamado *La Caja de música* la cual contiene una serie de items que invita a explorar el sonido de maneras muy variadas; una de las problemáticas que surgió con la caja era que muchos elementos de la caja se destruían o desaparecían, por lo cual el equipo creador empezó a presentar la caja como un

proceso perpetuo en el que se iban a agregar materiales e ideas propias; un maestro que tuvo la posibilidad de usar la caja dice en una carta “En tanto los estudiantes tengan libertad de elegir entre numerosas actividades, tendrán también gran alegría de descubrir, aprender y experimentar.” (1975, p. 59) En el caso de Schafer la contradicción que enuncia Bretones se desvanece y la brecha que hay entre la teoría y la práctica deja de existir.

Las prácticas donde la participación se da con el elemento reflexión-codecisión pueden presentarse también en escenarios no escolarizados, donde hay ambientes menos tensos, y no hay como tal una figura de profesor. Está el caso de Franco Passatore y el “Grupo Teatro-Juego-Vida” (Citado por Rodari, 2006, p. 113) quien dispone una técnica de “animación” en la que Passatore se presenta ante su público como un animador y a través de juegos de invención invita a los niños a crear historias y a representarlas dándoles así la oportunidad de vivir una experiencia donde participan creando una realidad en la que ellos son protagonistas. “En los juegos del Grupo Teatro-Juego-Vida -Dice Rodari (2006)-, los niños son a la vez autores, actores y espectadores de todo lo que ocurre. La situación favorece su creatividad en todo momento, en varias direcciones.” (p. 113). A pesar de ser una experiencia que no se da dentro del sistema escolarizado, son este tipo de experiencias las que están acordes a lo que se contempla del concepto de participación en el marco legal colombiano; y la contradicción que resalta Bretones es precisamente que estas prácticas no son las que se están dando en las aulas. Parecería que para resolver la contradicción basta con llevar este tipo de prácticas a la escuela, lo que implicaría tener docentes con amplio conocimiento de todo tipo de juegos que estimulen la participación y la creatividad de los estudiantes; pero en la práctica escolar diaria está muy arraigado el actuar positivista donde se le da a la participación ese carácter de “sumisión colaboración”. Hay bastante por hacer

aún para que las prácticas en la escuela sean predominantemente participativas en el sentido de la reflexión-codecisión.

### **Creatividad.**

En la medida en que se dé una participación activa, entendida como ya se ha mencionado anteriormente, se empiezan a entretener unas relaciones entre el educador y los educandos, entre ellos y el mundo; y entre ellos con el mundo. Entonces afirmo con Freire (1969) que “la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino como él, no se agota en la mera pasividad. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las dimensiones de las que participa –la natural y la cultural-, de la primera por su aspecto biológico de la segunda por su poder creador.” (p, 30). Aquí entra en juego un nuevo elemento y es el del hombre como creador de su realidad en la medida en que se hace consciente de su posición en el mundo y asume una postura nueva, participativa y creadora en sus relaciones tanto con el mundo como con las personas. Frente a esta realidad que “nos exige una gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación” (Freire, 1969, p. 9) es pertinente estimular la *creatividad* usando expresiones artísticas haciendo de esta experiencia una primera relación desde el arte con esa capacidad de darle significado a la realidad, creándola y recreándola. A continuación, presento una revisión del concepto de creatividad desde lo que presenta el marco legal hasta enunciar algunos ejemplos de estimulación de la creatividad desde las artes.

En la sección dos del capítulo 1 del título II de la ley general de educación donde se encuentra lo que respecta a la normatividad que rige la educación preescolar formal, se puede encontrar que uno de los objetivos contemplados en el numeral C del artículo 16 es “*El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como*

también de su capacidad de aprendizaje.”(LEY 115). En el artículo 20 dónde se encuentran los objetivos de la educación básica podemos encontrar que no sólo se asume la creatividad como algo que debe estimularse en el estudiante, sino que el acceso al conocimiento debe darse también de una manera creativa (Art. 20 Ley115); desde esta perspectiva el educador debe ser creativo en su manera de presentar el conocimiento y de estimular la creatividad de su grupo. Como bien dice Schafer (1975) “En una clase programada para la creación no hay maestros, solo una comunidad de estudiosos.” (p, 24). Personas interesadas en estudiar la realidad y crear a partir de lo que logran percibir o reflexionar, reconociéndose todos como sujetos con la misma capacidad de expresar a través de las palabras o el arte sus pensamientos y emociones. El artículo también hace referencia a las destrezas propias de la edad, pues se está hablando de educación preescolar, una edad donde los niños poseen un gran potencial inventivo que es preciso estimular y las expresiones artísticas pueden ser un elemento de gran ayuda en esta tarea.

Nuevamente me remito a los lineamientos curriculares de educación artística donde encontré la definición de Michel Fustier, quien se ha involucrado en el campo de la pedagogía y la creatividad y define esta última como “adaptación, imaginación, construcción, originalidad, evolución, libertad interior, fuerza poética, poseyendo y aplicando algunas de estas dotes, sobresaliendo con respecto a lo normal” (MEN, p. 31). Como se puede ver relaciona la creatividad con aspectos como la libertad o la fuerza poética los cuales tienen una relación directa con los procesos de educativos que involucran expresión artística creativa y que impulsan procesos liberadores, como ya lo vimos con Paulo Freire. En los lineamientos también aclaran que los primeros estudios de creatividad se hicieron con el objetivo de diferenciar esta facultad de la inteligencia y se pudo constatar que no hay ninguna relación recíproca.



Para hablar específicamente de la creatividad en la educación artística, en los lineamientos, parten de la idea de que la lúdica va de la mano con la creatividad y que esta experiencia creativa desde lo lúdico nos introduce al placer por el conocimiento (MEN, 1999, p. 31). Aparece nuevamente el elemento de la lúdica, que ya fue anteriormente mencionado. Esta vez se presenta como el juego que invita al conocimiento del mundo, pero no desde una posición contemplativa sino desde una posición de participación activa en la creación del significado de la realidad que se vive. Acá la creatividad no se concibe como un factor que interese únicamente a las personas que se desempeñan en el área de la educación artística sino más bien como un elemento que es transversal a todas las dimensiones de la vida del ser humano. Por este motivo es importante tener muy presente que “la creatividad es un aspecto dentro de la vida de cada cual que afecta las facultades intelectuales y espirituales y exige, desde el punto de vista psicológico, continuos procesos de modificación y de adaptación de sí mismo y del entorno, comprometiendo en forma integral a un nuevo modo de ser y de pensar.” (MEN, p. 31). La creatividad entendida de este modo exige, además de la estimulación de la creatividad de los educandos, un mayor nivel de compromiso y de trabajo creativo de parte de educador quien además de estar comprometido en su ser y su pensar debe ser consecuente y muy asertivo en su actuar.

De la dualidad presentada entre creatividad e inteligencia, sumada al compromiso del ser que implica la tarea de estimular la creatividad desde las expresiones artísticas, surge la diferencia entre el inventor y el creador. Frente a esta contraposición estoy de acuerdo con los lineamientos en que “Tradicionalmente, la primera se ha relacionado con la actividad científica y la segunda con la actividad artística. Es mejor superar ese dualismo y hablar de artistas organizados e inspirados, así como de científicos organizados e inspirados” (MEN, p. 32) pues esta es una posición más holística y más cercana a esa participación

democrática de la que se habló anteriormente donde no solo entran en dialogo personas sino también saberes y disciplinas. Hay un factor que es importante mencionar y es que “En el campo de la creatividad no existen los hechos contundentes ni las normas inquebrantables”(MEN, p. 32) lo que tiene como consecuencia que algunas veces “el libertinaje se asocia a la creatividad en forma equivocada y su estímulo es temido por el riesgo de perder el control en el comportamiento de los educandos”; probablemente se haga esta asociación por la relación que existe entre lúdica y creatividad sobre todo en primera infancia donde lo común es que los niños asocien el juego con movimiento libre y no con una quietud impuesta. Es necesario superar esta visión de la creatividad como algo negativo para que, en la vida cotidiana, la creatividad pueda dar sus frutos en la vida cotidiana de modo que aporte a la construcción de nuevas formas de relación y no como en muchos casos en que “la creatividad de ciertos colombianos se ha dirigido a desarrollar las formas más ingeniosas de delinquir.” (MEN, p. 38)

Aunque ya se hizo mención al respecto, vale la pena hacer énfasis en que la creatividad no es de interés exclusivo del área de las artes sino que, además de ser una cualidad que todos los seres humanos podemos desarrollar independiente de nuestro coeficiente intelectual, es “una capacidad susceptible de ser desarrollada en todas las áreas de conocimiento” (MEN, 2008, p. 19), por esto estimular la creatividad en las primeras etapas de la vida es tan importante, para que en la vida adulta esa creatividad pueda ser aplicada a la solución de problemas presentados en cualquier área del conocimiento y/o en la misma vida cotidiana. En la Orientaciones Pedagógicas para la educación artística y cultural publicadas por el ministerio de educación aclaran que “Los años en la Educación Preescolar, Básica y Media, para las niñas, niños y jóvenes, son ricos y fecundos en lo que tiene que ver con la creatividad y la expresión simbólica” (p. 21) y no es que por el hecho de que estos años

sean “ricos y fecundos” para estimular estas cualidades sea oportuno emprender procesos que estimulen estos desarrollos sino que más bien “El desarrollo, a través de la educación artística, de la sensibilidad estética, la creatividad y el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, como condiciones inherentes al ser humano, constituye un derecho de la niñez y la juventud.” (p. 69). Derecho que es básico y fundamental para abrir la posibilidad de una sociedad con relaciones de participación democrática donde desde niños se ha cultivado la idea de expresarse y participar de lo que pasa con la comunidad haciendo una reflexión sobre la posición y el actuar personal.

Al igual que la participación, la creatividad está contemplada tanto por el marco legal como por los expertos convocados por el ministerio como un objetivo de la educación y además de esto como un derecho al que todas las personas deben acceder. Sin embargo, una vez más, esto no asegura que en las prácticas reales se estén dando procesos que, desde cualquier área del conocimiento, estimulen la creatividad (y la participación) en las aulas de los colegios. También es claro que ninguna de estas cualidades es del dominio exclusivo de las artes, o de la educación artística y cultural pero es desde donde lo abordaré en este caso aprovechando la riqueza de esta disciplina que “desarrolla cuatro dimensiones que responden al entorno personal, natural, social, y cultural del estudiante y del docente” (p. 17), asumiendo esta dimensión *social* como la que aporta al desarrollo de la participación, y además de esto aporta también a potenciar la autonomía estética, el pensamiento crítico y la comunicación.

### **Creatividad en la práctica.**

En el siglo XX surgió una corriente de educadores artísticos quienes empezaron a darle prioridad a la creatividad más que a los desarrollos técnicos e interpretativos (para el caso de la música). Schafer (1975) afirma que

“la profesión de enseñar ha demostrado gran adaptación a los cambios. Al principio sólo hubo unos pocos destellos de energía: los antiguos trabajos de Peter Maxwell Davies y George Self en Inglaterra, los de la gente del Proyecto Manhattenville en los Estados Unidos y los no menos importantes trabajos “originales” desconocidos, realizados fuera de los círculos usuales en todas partes. Hoy ya no vemos una iluminación apreciable y unos pocos destellos han logrado incluso atravesar el *establishment* educativo, de manera que hay algunos profesorados donde se conocen algunas cosas más novedosas. *Todas las personalidades mencionadas tienen esto en común: han tratado de ubicar la creatividad musical en el corazón del currículo*”  
(p. 16)

Esto evidencia que existe un proceso de educadores en artes que ya han tenido la preocupación sobre este asunto y que han implementado procesos en aula que han estado dirigidos a estimular estos procesos. Tras esta apuesta no solo hay una intención de estimular esta cualidad, sino que también hay una apuesta social y política, esto se evidencia en la afirmación que hace Schafer donde dice que “una sociedad totalmente creativa sería una sociedad anárquica” sin darle una mala connotación a la anarquía. Como ya he mencionado, mi propuesta, a diferencia de la de Schafer, concibe la idea de que una sociedad creativa es también una sociedad democrática donde los procesos de creación no solo son individuales sino también colectivos.

Murray Schafer publica una serie de 5 libros donde comenta su experiencia pedagógica en distintos centros de educación. En estos libros se centra el trabajo de este autor en tres campos fundamentalmente: 1) Creatividad: “tratar de descubrir cuáles son los potenciales creativos que los niños pueden tener para hacer su propia música”; 2) Paisaje Sonoro: “Presentar a estudiantes de todas las edades los sonidos del entorno: inducirlos a tratar el

paisaje sonoro del mundo como una composición musical cuyo principal compositor es el hombre y a producir apreciaciones críticas que puedan conducir a su mejoramiento”; 3) Interdisciplinariedad: “descubrir el nexo o lugar de reunión, donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente”(Schafer, 1975. p, 21). Una demostración de este enfoque en la práctica real se puede encontrar en el libro *Compositor en el Aula* (1965) donde se registran una serie de experiencias con una gran diversidad de grupos en distintos centros de educación donde Schafer aplica técnicas que incentivan la expresión artística a través de la composición musical. Explorar el sonido, su carga emocional, sus posibilidades comunicativas, el valor del silencio para la composición musical; todos estos elementos están tratados en el libro además de sus posibilidades de articular la composición musical con el dibujo, la literatura o las representaciones escénicas.

Otro ejemplo de creatividad en la práctica, aunque no sea específicamente en educación musical ni artística, es el Italiano Gianni Rodari, quién se tomó el trabajo de consignar en un cuaderno la forma en que creaba las historias que contaba a los niños en clase, esto se debe a que el interés de este autor estuvo siempre centrado en la manera en que operaba la imaginación y cómo podría estimularse para inventar historias. Es por esto que la *Gramática de la fantasía* (2002), libro publicado por Rodari, habla de “algunos modos de inventar historias para el niño y de ayudar a los niños a inventar historias por si solos” (p. 13) en este libro podremos encontrar un material muy rico para estimular la creatividad de los niños para inventar historias y, además, todo un sustento teórico que nos permite entender que elementos psicológicos, lógicos, pedagógicos y didácticos están entrando en juego en este trabajo y es por esto que estas técnicas pueden ser fructíferas, sobre todo en el trabajo con primera infancia que es en el que se enfoca el autor. Cuando se estimula este

tipo de creatividad en los niños, y empiezan a inventar historias, se trata de “una operación creativa que tiene también un aspecto estético” (p. 24); lo mismo sucede con cualquier proceso creativo que involucre una expresión artística y es que además de la dimensión creativa está la estética. En esta investigación nos interesa especialmente la dimensión creativa del proceso, la dimensión estética podrá ser analizada en otra ocasión con mucho más detalle.

Juegos de invención a partir de adivinanzas, binomios fantásticos, cuentos tradicionales, objetos de la casa, juguetes, títeres, entre muchos otros, que han sido aplicados en distintos escenarios con niños de diferentes edades. Entre algunas, Rodari menciona la técnica del *nonsense* en la que las palabras son usadas como si fueran juguetes para crear a partir de ellas nuevas posibilidades. Entre todas estas cosas el autor resalta en su libro que “Un experimento de invención es bueno cuando los niños se divierten con él, aun cuando, para alcanzar este fin (el niño como fin), se infrinjan las reglas del experimento mismo.” (p. 83); aquí nuevamente se evidencia una conjunción entre la acción de crear y la participación activa, para que los niños se diviertan deben involucrarse por sí mismos, debe presentárseles el conocimiento como algo interesante y sobre todo, valga la redundancia, divertido. Si, para lograr que el niño se divierta, debemos por un momento apartarnos de la idea del conocimiento como fin e involucrarnos también en la dinámica que los niños proponen del juego como el mismo fin del juego es necesario permitirlo y desde adentro idear alguna estrategia para presentar las posibilidades de expresión artística como parte del juego.

## **Intervención Pedagógica.**

El proceso como practicante de la Universidad Pedagógica tuvo una duración de dos años. Durante la totalidad de estos dos años realicé mis prácticas en Subachoque vinculado al proyecto “Diseñar la Escuela”; sin embargo, en esta investigación me enfoco en un año de trabajo: el año 2017 en el cual desarrollé mi trabajo con el curso de transición. Este año se divide en dos grandes momentos. 1) Se realiza una experimentación con elementos extra musicales como son el cuento y el dibujo para estimular el desarrollo de la creatividad con el sonido. 2) el momento en el que encuentro la idea de la caja musical y la uso como base para diseñar el programa a aplicar en el contexto.

Del primer momento se hizo un registro en un diario de campo donde se hizo una reflexión más personal sobre el desarrollo de las actividades. De este diario se extraerán reflexiones sobre la posición en la que me encontraba como profesor de aquellos pequeños y será un momento de reconocimiento. De este momento se hará una descripción narrativa y estará enfocada sobre todo en la percepción que se tiene de la propia acción y la intención con que se realiza.

Para el segundo momento se diseñó un programa de clase, se desarrollaron unas categorías de observación y unos elementos de recolección de datos. Este segundo momento es como tal la acción emprendida para lograr comprender las dinámicas que allí se daban; por esto mismo se realizó un registro en audio de las clases, se hicieron entrevistas a los involucrados en el proceso, se tomaron fotografías y videos. Con este material que se recolectó durante la experiencia, sumado a la información consignada en los elementos de recolección de datos y a la luz de las categorías de observación, se hará la síntesis y análisis de la información para obtener resultados y conclusiones.

## **Primer Momento.**

### **Antecedentes**

El proceso que se viene dando en Subachoque con el proyecto dirigido por Daniel Nieto Sotomayor, entra en acción articulando una serie de instituciones y permitiendo el encuentro de personas de distintas procedencias y con distintos intereses en un escenario específico que es el de la educación artística. Por una parte, está el capital humano que se encuentra en las instituciones donde se realizan las prácticas y el que llega de distintas partes gracias al proyecto Diseñar la Escuela y al vínculo que tiene éste con la Universidad Pedagógica Nacional; por otra parte están las plantas físicas prestadas por las distintas instituciones ubicadas en Subachoque y por último, pero no por esto menos importante, está el enfoque pedagógico que aporta el proyecto. Con el encuentro de estos elementos se abre un espacio para que los estudiantes de licenciatura en música y artes visuales desarrollen sus prácticas pedagógicas con población rural, y con un enfoque y unas dinámicas muy distintas a las que se dan en las instituciones de educación pública en la ciudad.

En mi caso particular llegué a casa del profesor Nieto un día Domingo en bicicleta con dos amigos desde Bogotá. Sin intereses académicos particulares, simplemente acudimos respondiendo a una invitación que el profesor había hecho reiteradas veces cuando nos encontrábamos en los pasillos de la Universidad. Aquel día nos reunimos en torno a la comida –como usualmente se hace en la casa de Diseñar la Escuela– y conversamos sobre pedagogía, arte, ecología, entre muchos otros temas que iban surgiendo y tejiendo la conversación que, al parecer, no tenía ningún objetivo en particular. En medio de la conversación, el profesor nos expuso el proyecto que lleva a cabo allí en ese municipio, mencionó las distintas instituciones con las cuales hay vínculo y las distintas poblaciones que atienden estas instituciones. En ese momento manifesté mi interés por trabajar con



primera infancia y sobre todo si está ubicada en una zona rural; entonces el profesor me menciona el Liceo el Bosque y me comenta que allí se encuentra una estudiante de la Licenciatura en Música que está por terminar su carrera y que, si mi interés es trabajar con primera infancia, el jardín infantil de esa institución era el lugar adecuado para mí. Luego de este encuentro, en el que tuve la oportunidad de conocer el proyecto del profesor pasaron seis meses hasta que volviera a Subachoque, en esta nueva ocasión con intenciones académicas específicas.

La siguiente vez que fui a Subachoque fue como practicante de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica. En un primer momento nos encontramos todos los practicantes en la casa del profesor Nieto para hacer un reconocimiento de la casa, del espacio y reconocernos entre nosotros. Luego de esto procedimos a ubicarnos en las instituciones respectivas donde cada practicante realizará su intervención pedagógica y presentarnos con las personas de las instituciones. Al llegar al Liceo el Bosque tuve la oportunidad de encontrarme con la directora Marina (averiguar nombre completo) quien me brindó total libertad para emprender mi proceso y escoger el grupo con el cual quería llevar a cabo mi práctica, en ese momento decidí que quería trabajar con todos los grupos, para saber con cuál desarrollaba más afinidad, entonces decidí trabajar sesiones de 20 minutos con cada grupo: párvulos, pre kínder, kínder y transición; y así transcurrieron los primeros seis meses de práctica para mí. Luego noté que el tiempo no era suficiente para llevar procesos significativos trabajando de esta manera (Por qué? Explicar lo que sucedía con las planeaciones y la frustración) y decidí enfocarme en Kínder y Transición. Al terminar el primer semestre de práctica, que podría llamar un primer momento de aprestamiento, decidí que para continuar con un proceso significativo que realmente hiciera aportes era necesario enfocarse en un solo grupo, y a partir de ahí empezar a buscar las herramientas necesarias

para llegar a hacer del espacio de educación musical un espacio donde se vivieran los valores democráticos desde la acción; que fuera un momento ameno y con las condiciones necesarias para el desarrollo de la participación y la creatividad. A partir de este momento es que empezaría el desarrollo de la intervención pedagógica, ya como una acción que empieza a estructurarse con la búsqueda de un objetivo específico. El trabajo con el grupo de transición duró un año, es este año el que será analizado en esta investigación y, como ya mencioné anteriormente, este año se divide en dos momentos: un primero momento de estructuración de la práctica y diseño de la herramienta pedagógica, y un segundo momento en el cual la herramienta es aplicada.

#### **Estructuración de la práctica.**

Durante esta etapa inicial el desarrollo de las clases estaba centrado en actividades musicales dirigidas para obtener desarrollos correspondientes, sobre todo, de lo rítmico y lo motriz. Sin embargo, la insatisfacción que generó esta postura me llevó a buscar otras formas de abordar la planeación y mi rol como docente dentro del aula; al iniciar el trabajo con transición opté por involucrar elementos extra musicales y por enfocarme más en desarrollos humanos que psico-motrices y/o musicales. Durante el primer semestre hice el seguimiento de ocho sesiones en un diario de campo, las cuales inicié con un esquema de clase básico, que posteriormente se fue modificando a medida que iban surgiendo reflexiones de la propia acción; realmente en cada sesión surge una reflexión importante que va dándole rumbo a la acción. La estructura inicial del plan de clase contenía una actividad de integración, una actividad musical dirigida, un momento de apreciación y un momento en el que, desde el cuento, se involucra la reflexión sobre ambiente y ecología. Al terminar la octava sesión, esta estructura inicial está totalmente transmutada en algo diferente, pero esto no es en lo que quiero que enfoquemos la atención, lo importante es que

a lo largo de estas sesiones van surgiendo unas reflexiones, que van reencaminando la acción y desembocando en la propuesta que se llevaría a cabo en el segundo semestre.

A continuación, hago una descripción breve de cada una de las sesiones, para posteriormente mencionar las reflexiones que se dieron del desarrollo de cada una de estas.

### ***Sesión 1.***

Esta sesión se inició con una canción de saludo, que fue el primer contacto con el grupo, continuada por una canción en la cual nos presentamos por nuestros nombres propios, esta actividad me permitió dar un primer vistazo al carácter de los chicos; luego se cantó una canción para invitar a un juego de imitación, seguido del juego de imitación hicimos una actividad que tenía como objetivo asociar sonido a movimiento y silencio a quietud; y antes de terminar la clase se indujo a un estado de relajación el cual estuvo acompañado de una historia fantástica (invención espontánea) que hablaba sobre problemáticas de orden ambiental y ecológico.

La canción de presentación estaba compuesta por una frase corta: “ay yo tengo un pajarito que ya sabe volar” y en la siguiente frase se mencionaba el nombre de la persona que era indicada: “si lo llama Juan sabe volar”. Uno de los objetivos de esta actividad es que el nombre de la persona se escuche claramente para poder asociar nombre a rostro; sin embargo, hubo un desbalance bastante grande en la intensidad con que los niños mencionaban su nombre, por este motivo decidí repetir esta misma actividad en la próxima sesión, buscando balancear más los volúmenes a la hora de realizarla. La reflexión más importante de esta sesión se dio durante el momento de la canción que invitaba a la imitación, pues fue bastante difícil llevarla a cabo ya que, al momento de escuchar el sonido que debían imitar, muchos de los chicos estaban aún emitiendo sonidos. La reflexión de esta actividad fue “el silencio es un estado de conciencia” y precisamente

llegar a ese estado era uno de mis objetivos. Esta reflexión fue la que me llevó a determinar que tanto la canción de presentación como la canción de imitación iban a ser usadas nuevamente en la segunda sesión enfocándome en conseguir el balance del sonido en la primera y el silencio como estado de conciencia en la segunda.

### ***Sesión # 2***

La estructura de esta sesión fue la misma que la de la sesión anterior solo que en esta ocasión la actividad musical estaba enfocada a la intensidad del sonido, ya que fue uno de los elementos que se detectó la sesión anterior y sobre el cual se debía trabajar. Básicamente la planeación era la misma que la primera sesión, con ese ligero cambio.

Para esta sesión el objetivo fue el silencio y una de las reflexiones más importantes fue que no se puede invitar al silencio desde la instrucción verbal sino que más bien se debe invitar al silencio desde el silencio. Se debe ser creativo, no hay fórmulas mágicas para generar estados de conciencia o lograr objetivos en el aula. Al intentar generar silencio, entré en un choque con los niños que querían estar cantando y emitiendo sonidos, esto me llevó a asumir la posición del profesor autoritario –con la cual no me siento nada cómodo y está totalmente en desacuerdo con el enfoque que deseo dar a mi papel como docente– y castigar a quienes perturbaran el orden de la actividad, el problema fue que ese “castigo” fue más bien algo que llamó la atención de los niños y entonces todos empezaron a comportarse de modo que fueran “castigados”, para entrar así en la posición de quien incurrió en este comportamiento por primera vez. Este hecho generó una reflexión que reestructuró de manera definitiva la planeación de la tercera sesión: mientras yo esperaba inducir al silencio a través de la instrucción verbal, perdía la oportunidad de aprovechar lo que los niños y niñas estaban diciendo y haciendo, de asumir que lo que hacen es algo

válido, para involucrarlo en el rumbo de la clase. Esta es una de las reflexiones determinantes en la estructuración del proceso.

Esta vez terminamos con la continuación de la historia que se empezó a narrar la sesión anterior. Este momento fue muy bien recibido. Y también me permitió notar que no es necesaria la quietud total para estar prestando atención, que cada persona lleva los procesos a su manera. En esta ocasión me preguntaron si iban a pintar lo que sucedía en la historia, yo les pregunté si era algo que deseaban hacer y la mayoría dijo que sí.

### ***Sesión # 3***

Para esta sesión reorganicé el orden de las actividades. Inicé con el cuento, para luego realizar la actividad que involucraba intensidades del sonido (la que no realicé la sesión anterior). Luego de esto brindé un espacio para que pudieran pintar como lo habían pedido anteriormente. En esta ocasión la sesión terminaba con la canción de imitación, para ver cómo resultaba esta actividad luego de asumir la clase desde un enfoque distinto.

Al momento del cuento, surgió espontáneamente un acompañamiento del sonido, elemento que aproveché para involucrar a los niños no solo en inventar el sonido que acompaña la historia sino en proponer elementos que pudieran cambiar el rumbo de la historia. Esta acción definitivamente está mucho más en sintonía con el enfoque desde el cual emprendía mi intervención pedagógica. Al momento de la actividad de intensidad de sonido procuré evitar la instrucción verbal, dando más bien las instrucciones con el ejemplo; en esta ocasión la actividad de intensidades del sonido se llevó a cabo de manera exitosa, logrando además pequeños momentos de silencio, sin haberlo pedido ni una sola vez. Otro factor que sin duda influyó en el transcurso de la clase, fue que en esta ocasión me sentí más seguro, pues mi actuar estaba en sintonía con mi enfoque, todo fue más fluido y no hubo tanta instrucción verbal. La actividad de intensidades de sonido me hizo pensar que desde las

asociaciones entre movimiento corporal y sonido se podría emprender una labor creativa en la que los niños pasen a dirigir obras compuestas por ellos mismo, o tal vez improvisar con los gestos, buscando sonidos específicos.

#### ***Sesión # 4***

En esta sesión no hubo una planeación por momentos como en las sesiones anteriores, sino que estuvo toda dedicada a terminar la historia que se fue creando durante las 3 sesiones anteriores y a darle un sentido desde la propia acción; para esto se propuso la elaboración de sonajeros con semillas y vasos desechables –pues en la historia había semillas que jugaban un papel importante– el objetivo era asociar el timbre que generaba cada sonajero con la semilla que llevaba adentro. Otro objetivo de esta actividad era tener una especie de instrumentos con los cuales podríamos abordar no solo la exploración de las intensidades sino también de los timbres.

La dinámica de la actividad fue la misma que la actividad de intensidad del sonido (realizar unos gestos que indicaban si el sonido era suave o fuerte) solo que esta vez se indicaba la semilla que se deseaba hacer sonar –lo que involucraba la exploración tímbrica–. Al intentar hacer sonar los sonajeros, muchos resultaron desbaratados, lo que impidió que lograra el objetivo que pretendía con esta actividad. Esto sucedió porque los materiales que ofrecí a los niños no estaban preparados para resistir el ajetreo que implica el juego y la exploración sonora. A pesar de esto, mientras recogía los materiales, varios niños se acercaron a la mesa y empezaron a tomar algunos de los sonajeros que quedaban armados y jugaron a adivinar que semilla estaba adentro. Al ver esto noté que el objetivo se había logrado en el juego que jugaba ese grupo de niños, y que probablemente el estar haciendo esfuerzos para que el objetivo se cumpliera era lo que me alejaba de este. Esta dinámica de dedicar el largo de la clase a una actividad continuada fue bastante fructífera, tanto en la

participación de los niños como en la acción que estaba desempeñando como docente y la consecuencia de ésta con el enfoque abordado.

### ***Sesión # 5.***

En esta sesión llevé los materiales para que cada uno de los niños germinara una de las semillas con las que habíamos realizado los sonajeros. El objetivo de esta actividad, más que asociar el sonido de un sonajero a la planta que había salido de esa semilla (también siguiendo la idea de Suzuki (2004) del cultivo del talento), estaba vinculado a los desarrollos humanos, al cuidado del ambiente y el sentido de pertenencia con la naturaleza, todo esto dentro del marco del día internacional de la tierra. Sin embargo, el colegio tenía preparada una actividad extracurricular para todos los chicos en el mismo horario en el que yo tenía preparada mi actividad, por lo cual a duras penas alcanzamos a poner las semillas a germinar, sin hacer la actividad con los sonajeros que habían quedado de la sesión anterior. A partir de este momento las sesiones empiezan a asumirse desde un enfoque totalmente distinto. Durante este tiempo de la actividad de los sonajeros y de la germinación de las plantas, me desligué un poco de los desarrollos específicamente musicales y me enfoqué más en establecer una relación amena con los estudiantes.

### ***Sesión # 6***

Por motivos personales y por cuestiones institucionales las sesiones dejaron de ser regulares. Para esta ocasión ya habían germinado algunas de las plantas y opté por dedicar la sesión a trasplantarlas a tierra. En esta ocasión cuando llegué los niños estaban ensayando una presentación que tenían programada para una izada de bandera, por lo cual procedí a trasplantar las semillas por mí mismo. Mientras realizaba esta labor empezó la hora del descanso, en ese momento llegaron al salón los niños a tomar sus alimentos para dirigirse a la zona de recreo; sin embargo hubo algunos niños que, por su propia voluntad,

decidieron ayudarme en la labor que yo estaba realizando; quienes me acompañaron lo hicieron así simplemente por la satisfacción de haber colaborado –así fuese para alardear de haberlo hecho con sus otros compañeros–.

Algo que me llamó la atención es que la mayoría de los chicos preguntaba cuál era la planta que le pertenecía, a pesar de no haberse interesado por cuidar ninguna de las plantas. Se refuerza el impulso de poseer los objetos, pero no se estimula el cuidado de los mismos, de manera que muchos solo se preocupaban por saber cuál era su planta por la satisfacción de poseer una, más no para brindarle los cuidados necesarios. Esto me hizo pensar que hace falta cultivar el sentido de pertenencia y más que cultivarlo desde lo discursivo, como ya había reflexionado, era buscar la manera de sembrar la semilla que motivara a los chicos a cuidar lo que les pertenece, más que a poseer lo que se encuentran.

Al terminar la historia que había empezado en la primera sesión, di por concluida una primera parte del proceso que me trajo reflexiones muy fructíferas, que es preciso decantar para poder llevarlas a la acción pedagógica, reflexiones que he venido describiendo pero que enumeraré más adelante.

### ***Sesión # 7***

En las sesiones anteriores trabajamos dibujo libre, por eso en esta sesión decidí trabajar las alturas del sonido asociadas a líneas ascendentes o descendentes según correspondiera. El objetivo era empezar a asociar el sonido con la grafía para tener un recurso para emprender un posterior proceso creativo. Para lograr este objetivo utilicé como recurso una historia que inventé, la cual me permitía ir dibujando líneas en el tablero e ir haciendo melismas ascendentes y descendentes dependiendo del sentido de la línea.

A los chicos parecía llamarles la atención la historia, y se generaba un ambiente libre de tensiones en el cual se sentían cómodos de participar y de proponer nuevos giros para la



historia. Sin embargo, la asociación entre altura del sonido y grafía aun no era clara. Los chicos empezaron a hacer propuestas fuera de lo musical, ellos deseaban plasmar lo que escuchaban de la historia en dibujos figurativos, o en plastilina; no había mucho interés por dibujar líneas. Sin embargo, yo me cerré nuevamente a estas propuestas, porque estaba determinado a lograr ese objetivo pues me preocupaba un poco salirme de lo disciplinar y que la clase de música fuera para pintar o para inventar historias. Cuando surgen otras formas de expresión, ya sea desde lo literario o desde las artes plásticas, son subvaloradas por parecer alejarse de los objetivos musicales, pero es preciso estimularlas, si el objetivo principal de todo el proceso es promover la participación y la creatividad.

### ***Sesión # 8***

Esta sesión fue una continuación de la anterior. Retomando la dinámica del director de orquesta de la sesión 3 jugamos nuevamente, pero esta vez con las alturas del sonido. También retomé la historia de la sesión anterior para realizar nuevamente la asociación entre altura del sonido y sentido de la línea. En esta ocasión entregué el control de la situación a los niños, tal vez demasiado rápido, pues la asociación no estaba del todo clara en ese momento. Para cambiar la dinámica de grupo completo trabajamos en grupos de 3 donde debían hacer una composición y escribirla usando el recurso brindado. El objetivo de la actividad como me lo había planteado no se logró; hubo invención por parte de los niños, pero no se hizo la asociación entre grafía y sonido. En mi afán de enfocar el potencial creativo de los niños a una actividad dirigida estaba dejando pasar una cantidad de propuestas realizadas por ellos y además de esto estaba frustrándome por no lograr los objetivos que me planteaba para cada sesión, que probablemente eran objetivos que precisaban de un proceso más largo.

### **Diseño de la herramienta.**

Hay unos puntos de reflexión importantes que surgen a lo largo de esta experiencia, de los cuales es preciso hacer un recuento y sintetizar esta información en el diseño de una herramienta didáctica para hacer del proceso de educación artística un espacio de participación, de estimulación de la creatividad y de reestructuración de las relaciones en el aula. Como ya mencioné anteriormente, en mi propio actuar había comportamientos que tenía con los estudiantes que estaban en contradicción con el enfoque pedagógico y los objetivos deseados. Enumero algunos de los comportamientos contradictorios que observé:

1. Dar instrucciones de manera verbal, ser demasiado discursivo.
2. Desear que las cosas salgan como están planeadas sin permitir que la clase tome otro rumbo
3. Esperar uniformidad en la respuesta a las instrucciones o estímulos dados.
4. Hay un miedo por salir de lo disciplinar para involucrar otras formas de expresión artística

En correspondencia con cada una de estas observaciones, se realiza una reflexión con el objetivo de reestructurar la práctica, de manera que permita abordar la acción con más consecuencia.

1. Al momento de dar instrucciones o de presentar las reglas de algún juego es mejor hacerlo con el ejemplo, o a través alguna otra especie de juego que con el discurso. No es necesariamente dejar de brindar instrucciones verbales, sino ser consciente que es mucho más poderosa la instrucción con el ejemplo o con el juego. Es preciso ser creativo a la hora de presentar conceptos, aprender a jugar con ellos.
2. Hay que ser más receptivo con lo que sucede en el momento. Aunque parezca algo que se daría por sentado fácilmente, los niños pueden no desear una

actividad o tener propuestas interesantes para hacerla más atractiva. Es necesario trazarse unos objetivos y tener claro a dónde se quiere llegar, pero también hay que estar dispuesto a desviarse en el camino, conocer nuevos caminos propuestos por los estudiantes para llegar al objetivo deseado o, tal vez, a algún otro inesperado, pero igualmente enriquecedor.

3. Buscar la uniformidad como docente es coartar la posibilidad de permitirles ser ellos mismos. Cada persona y cada niño comprende los conceptos de manera distinta y se relaciona con la realidad de maneras distintas. Buscar la uniformidad sería evitar el autoconocimiento y el desarrollo de la personalidad.

4. Pensar en la música como un arte independiente de las otras formas de expresión artística sería no sólo abstraerlo de su realidad, sino que además sería reforzar un pensamiento sectario en el cual las cosas tienden a separarse y clasificarse por sus diferencias en vez de articularse en actos de complejidad, como sucede en la vida cotidiana.

Estas reflexiones surgidas de la propia experiencia sumadas a una revisión documental, me llevó a implementar el recurso de “la caja de música” expuesto por Murray Schafer en El rinoceronte en el aula, utilizando no solo elementos musicales dentro de la caja, sino también elementos extra musicales: imágenes, títeres, palabras y frases; esto con el fin de estimular el pensamiento fantástico y la creatividad como lo propone Gianni Rodari. El diseño del plan ya fue expuesto en el marco teórico. A continuación, expongo el plan de clases diseñado con sus categorías de observación para posteriormente realizar el análisis de la experiencia.

## **Segundo Momento. Planeación Transición Jardín Infantil Liceo el Bosque.**

### **Participación y Creatividad en Primera Infancia.**

**Objetivo General:** Lograr que los niños reconozcan su potencial creativo y participen activamente de las decisiones que determinarán el rumbo de la clase, dándole al docente un papel de acompañante en un proceso autónomo de conocimiento de la capacidad expresiva e inventiva.

**Población:** Curso Transición del Jardín Infantil de Liceo el Bosque. (29 Niños entre 4 y 5 años)

#### **La creación y la Caja de Música.**

Este es un proceso diseñado para que los niños decidan por si mismos qué es lo que quieren hacer en la clase, que aprendan que pueden tomar decisiones y, además, que ese momento es para la expresión artística. Tendrán una sesión introductoria que tiene como objetivo estimular el potencial creativo, brindarles unos elementos a partir de los cuales ellos puedan explorar su capacidad inventiva obtener como resultado una creación colectiva.

A partir de la segunda sesión y hasta el final se trabajará un dispositivo diseñado para la educación musical en escuelas canadienses, este es: La Caja de Música. Consiste en una caja que contiene una serie de elementos relacionados con música, la versión original de la caja contiene elementos clasificados en 6 categorías diferentes todos mezclados en una sola caja. La dinámica consiste en que la caja se presenta a los estudiantes, ellos pueden acercarse a explorar los elementos que en ella se encuentran y decidir con cuál de ellos quieren interactuar. He decidido presentar la caja de música de una manera diferente; para empezar la presento únicamente con elementos clasificados en tres categorías: “Tarjetas de Ideas”, “Cintas y Discos” e “Instrumentos y generadores de sonido”. Presentaré los elementos de

cada una de estas categorías por aparte, primero las tarjetas de ideas, luego las cintas y los discos, y por último los instrumentos y generadores de sonidos. En primera instancia todos deberán participar de la misma categoría, los que no deseen participar podrán permanecer en el espacio observando, un poco apartados. Luego de haber logrado que los chicos se



familiaricen con la caja y con cada una de estas categorías, la caja musical se presentará con los elementos de todas las categorías mezclados; en este momento los chicos podrán decidir qué elementos usar, en qué momento, si no todos quieren usar el mismo elemento en el mismo momento

pueden surgir grupos. El objetivo primordial es que de estas relaciones (tanto de los niños con los objetos, como de los niños entre ellos y con el educador) haya un producto de expresión artística.

### **Criterios y parámetros de Observación y de Evaluación.**

Es preciso dejar claros los criterios en los que se enfocará la observación de lo que sucede en el transcurso de las sesiones y que, posteriormente, nos ayudará a hacer una evaluación detallada sobre el camino recorrido, sobre sus ventajas, desventajas, alcances, limitaciones, adversidades y facilidades para tener un criterio más claro sobre la efectividad del dispositivo diseñado teniendo en cuenta los objetivos planteados en el mismo.

En este caso particular se buscan evaluar tres categorías en general (Creatividad, Participación y la Relación Educador-Educando) cada una con ciertos criterios de observación en específico. Todas nuestras categorías serán observadas y evaluadas cualitativamente.

### ***Creatividad:***

Sin duda es difícil evaluar una categoría como creatividad, pero no algo imposible. Por esta línea se encuentra Maribel Santaella (2006) quien, tras hacer una revisión documental sobre el estado del arte de la evaluación en creatividad, realiza una propuesta para evaluarla a través de ciertos indicadores que son recurrentes en los autores que hablan sobre el tema. Santaella propone una serie de indicadores de los cuales he extraído seis que servirán como criterios de observación y evaluación; a continuación los expongo:

- **Iniciativa:** Es la actitud humana para idear y emprender actividades, para dirigir acciones, es la disposición personal para protagonizar, promover y desarrollar idea en primer término, liderazgo, anticipación, vanguardia e intuición.
- **Fluidez:** es la capacidad para producir ideas en cantidad y calidad de una manera permanente y espontánea, expresión, variedad y agilidad de pensamiento funcional.
- **Sensibilidad:** Es la capacidad del individuo para percibir y expresar el mundo en sus múltiples dimensiones, expresión, concentración, identificación y empatía.
- **Elaboración:** Es la capacidad del individuo para formalizar ideas, para planear, desarrollar y ejecutar proyectos, fortaleza, orientación, perfeccionamiento, persistencia y disciplina
- **Independencia:** Es la capacidad de comprender, formular y realizar las tareas, libertad para elegir vías para la realización de proyectos, búsqueda, selección y procesamiento de información.
- **Innovación:** Es la habilidad para el uso óptimo de los recursos, la capacidad mental para redefinir funciones y usos, cualidad para convertir algo en otra cosa, dar

lugar a nuevos roles, curiosidad, sociabilidad, y conocimiento de fortalezas.  
(Santaella, 2006, p. 16)

Estos criterios serán los que he de tener en cuenta en el momento de realizar mi observación y mi posterior reflexión sobre el proceso desarrollado. En cada sesión se especifican algunos criterios que deben ser observados con mucho más énfasis durante esas sesiones; lo que no quiere decir que vayamos a excluir los demás.

### ***Participación.***

Teniendo en cuenta que la participación no está concebida simplemente como participar en las actividades propuestas por el profesor, sino que más bien esta entendida como la posibilidad de tomar decisiones frente a lo que puede suceder en el aula de clase, tendré en cuenta tres elementos a observar en esta categoría: Toma de decisiones, Resolución de conflictos y Comunicación.

El poder y la capacidad de decisión son dinámicos y no están únicamente en manos del docente o educador. Bretones (1996), citando a Sánchez Horcajo, enuncia unos grados de intervención en la toma de decisiones que serán aquí tenidos en cuenta como criterio de observación y evaluación:

- Información (Nivel mínimo de participación)
- Consultación (Consultación Facultativa y Consulta obligatoria)
- Codecisión o Colegialidad (Cogestión)
- Delegación y autogestión. (Autonomía)

En esta toma de decisiones se suelen presentar diferencias de intenciones, interés, interpretaciones y/o de posiciones jerárquicas (tal vez), que tienen como consecuencia conflictos en las relaciones entre estudiantes y de estudiantes con el profesor; es por eso

que la *solución de conflictos* es otro elemento a tener en cuenta y como criterios diremos si los conflictos se resolvieron o no, de haberlo hecho diremos si lo hicieron de una manera exitosa o no exitosa.

### ***Relaciones y Estructuras.***

Bretones quien dice que “los procesos de la clase son ante todo procesos de comunicación contextualizados” (1996, p. 81). Es este el tercer elemento a observar; en este caso la atención se enfocará en si esa comunicación es unidireccional o recíproca (papeles de emisor y receptor se intercambian); y también observaré la cantidad de emisores y de receptores dependiendo los momentos de la clase.

Estas dinámicas de comunicación van produciendo órdenes a nivel social que van determinando la dinámica de las relaciones que se dan tanto al interior del grupo como de este con el educador. Estas ubicaciones sociales están determinadas en gran parte por los principios de la comunicación que también serán observados. Digamos que de ese flujo de la comunicación se establecen estas relaciones las cuales serán observadas a la luz de las siguientes definiciones conceptuales que fueron un aporte de Gore, expuestas por Austria y Castañeda (2014) en su artículo “*Construcción de una escala para medir relaciones de poder en el aula*” de. A continuación, las definiciones.

- Vigilancia: se refiere a supervisar, observar detalladamente, amenazar con vigilar o generar la expectativa en los otros de que serán supervisados.
- Normalización: se refiere a evocar, requerir, establecer o ajustarse a un estándar que defina la norma de actuación.



- Exclusión: se refiere al ejercicio del poder opuesto a la normalización, para definir aquello fuera de la norma, establecer límites que tracen diferencias o establecer fronteras físicas.
- Clasificación: se refiere a diferenciar entre grupos o individuos entre sí, clasificarlos.
- Distribución: este ejercicio del poder se refiere a la organización de los cuerpos en el espacio, a través de la separación, aislamiento, jerarquización, dado que esto contribuye al funcionamiento de la disciplina en el salón de clases
- Individualización: se refiere a la acción de dar carácter individual a uno mismo o a otra persona, de tal forma que los efectos del ejercicio de poder serán totalizados a la persona que se individualizó.
- Totalización: es la especificación de colectividades, de tal forma que este mecanismo de poder proporciona el carácter de colectividad, lo cual constituye un elemento fácilmente reconocible de la actividad educativa.
- Regulación: aunque los demás ejercicios de poder hasta aquí descritos involucran una intención de regular el comportamiento de los otros (estudiantes o profesores), el ejercicio de poder de regulación se refiere específicamente a codificar las acciones en las que la regulación es explícita. En el caso específico de las aulas escolares, puede entenderse como controlar el comportamiento a través de normas o reglas escolares, establecer castigos, evocar una regla que incluya sanciones o recompensas.

## **Sesión # 1: Iniciación a la creación a través del cuento.**

Descripción: Se realizará 1 o 2 actividades en las que, a partir de elementos dados, los niños son invitados a inventar historias que luego podrán ser convertidas en cuento, representadas y/o reinventadas, dependiendo de lo que los niños deseen hacer con ellas.

Objetivos de la clase:

- Estimular la creatividad para inventar historias.
- Permitir el diálogo para alcanzar una creación colectiva

Momentos.

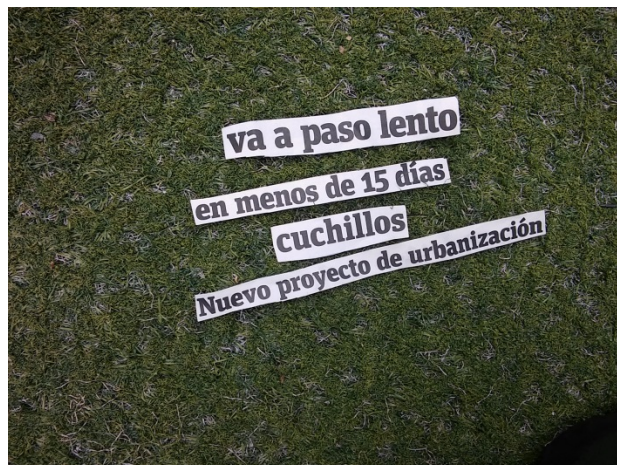
1. Saludo
2. Momento de relajación.
3. Actividad 1
4. Intermedio
5. Actividad 2
6. Despedida

Actividad 1.

Esta actividad se realizará por grupos preferiblemente. Se mezclan fragmentos de recortes de periódicos para revolverlos en una bolsa, luego se organizan de otra forma totalmente distinta para obtener frases absurdas. Luego cada grupo representará alguna de las historias de alguna manera.

Actividad 2.

Esta actividad se realizará también en grupos, pueden ser los mismos grupos o pueden cambiarse los grupos si los niños lo desean. Esto no se manifestará de una manera verbal. Se hará una actividad de intermedio que implique que se mezclen para después nuevamente pedir que se formen grupos. Ellos decidirán si quieren hacerlos iguales o no.



Esta actividad consiste en entregarle a cada grupo una serie de imágenes o tarjetas que contengan personaje, lugar, objeto, acción, emoción, y que a partir de lo que salga en estas imágenes entre ellos elaboren un relato que compartan con los demás compañeros.

## **Sesión # 2: Introducción a la caja de música: Tarjetas de ideas.**

Descripción: En esta primera ocasión la caja de música estará llena con 4 bolsas auxiliares y 4 sobres con actividades dentro de una cajita. Estas bolsas auxiliares contendrán: 1) Sonidos: onomatopeyas escritas serán leídas y pronunciadas; 2) Historias: pequeños relatos para ser imaginados; 3) Objetos: contiene imágenes o palabras de cosas que puedan ser representadas por su sonido; 4) Emociones: una bolsa con una gran variedad de emociones representadas en palabra y en imágenes. Estas se explorarán primero. Luego se verán los sobres que contienen las actividades.

1. **Contando historias:** Para esta actividad es necesario usar la bolsa de Sonidos y la bolsa de Historias. Primero se hará una historia a manera de ejemplo. Se toma un elemento de la bolsa de sonidos y un elemento de la bolsa de historias, la actividad consiste en contar la historia usando únicamente el sonido que corresponde.

La actividad también puede hacerse en grupos. Se le entrega un sonido a cada niño y en grupos, que sean preferiblemente de cinco niños máximo, deben representar la historia que les corresponde dando la posibilidad de que asuman roles de personajes.

2. **¿Cómo suena?:** Para esta actividad es necesaria la bolsa de objetos sonoros. La actividad consiste en sacar elementos de la bolsa e imitar su sonido. Luego de conocer todos los objetos que hay en la bolsa y haber emitido su sonido los clasificaremos según distintos criterios: se puede partir del timbre, la intensidad, la duración, la emoción evocada, para que surjan de la clase algunos nuevos criterios de selección. La actividad puede finalizar buscando ordenar los sonidos de manera que evoque una emoción deseada. También se puede usar nuevamente la bolsa de historias para contar alguna historia con los sonidos que se tienen a disposición.
3. **Inventa un idioma:** Para esta actividad se necesita la bolsa de emociones. La actividad consiste en inventar un idioma nuevo para decir alguna frase que exprese la emoción que se ha extraído de la caja. Como un elemento auxiliar podemos usar la bolsa de sonidos y poner varios sonidos juntos obteniendo una especie de jitanjáfora que debe ser expresada según la emoción.
4. **Introducción a la composición:** Para esta actividad también es necesaria la bolsa de emociones. Se puede considerar como una continuación de la actividad anterior, aunque también puede realizarse de manera previa. La actividad consiste en escoger cuatro emociones y organizarlas de manera sucesiva, luego de esto se expresará cada una de estas emociones con el sonido, ya sea diciendo palabras, sonidos, frases, cualquier cosa es válida.

El grupo tendrá acceso primero a las bolsas auxiliares. Podrán explorarlas, ver su contenido y empezar a jugar de manera libre con él. Si alguno de los niños desea ver los sobres de actividades y empezar con alguna de ellas lo haremos, en caso contrario se esperará un momento para que exploren el contenido y posteriormente presentarles las actividades. Estas estarán contenidas en sobres con nombres llamativos para que los niños las escojan. En una clase se podrán realizar una o las cuatro actividades dependiendo de qué tanta acogida vayan teniendo y de la duración que el grupo le vaya dando.

Objetivos:

- Facilitar herramientas para la exploración del sonido a través de distintas actividades
- Continuar el proceso de creación usando esta vez, como forma de expresión, el sonido.

Momentos:

1. Saludo.
2. Presentación a la Caja de música.
3. Exploración a la Caja. (Primero las Bolsas Auxiliares y Luego los sobres de actividades)
4. Decidir cuál tarjeta quieren utilizar
5. Realizar actividad(es).
6. Despedida.

### **Sesión # 3: Caja de música: Títeres de dedo.**

Descripción: En esta ocasión la caja está llena de fotografías de compositores, cantantes, instrumentistas, y todo tipo de artistas que han incursionado en la música, con pequeñas reseñas sobre su obra y algunas sugerencias para ser escuchadas. Los chicos podrán ver las figuras, preguntar sobre ellas, jugar con ellas e inventar historias. De estas figuras escogerán de tres a cinco entre todos para poder conocer sus reseñas y escuchar un poco de la música allí sugerida. Luego de haber presentado a los niños cada uno de los personajes escogidos, se darán los elementos necesarios para hacer una pequeña representación teatral.

Objetivos:

- Estimular la creación colectiva
- Estimular la fluidez creativa de los niños a partir del títere de dedo.
- Facilitar herramientas para la expresión artística. Referentes sonoros y

Objetos.

Momentos:

1. Saludo
2. Presentación del nuevo contenido de la caja.
3. Exploración del contenido. Jugar con las figuras (títeres)
4. Escoger los títeres que deseen conocer
5. Jugar nuevamente con las figuras procurando una representación teatral.
6. Despedida.

### **Sesión # 4: Caja de música: instrumentos y generadores de sonido.**



## **Sesión # 5: Caja de música mixta.**

Descripción: Por último, la caja musical contiene todos los elementos de las sesiones anteriores juntos. Los niños podrán decidir qué quieren hacer; tendrán un espacio donde puedan hacerse por grupos si desean trabajar los objetos por separado, pero si desean usarlos juntos también lo podrán hacer. El profesor estará para responder a las preguntas de los niños cuando quieran hacerlo y ayudarlos a manipular los objetos; en ningún caso el papel del profesor será de autoridad o de decidir qué es lo que se debe hacer, es un auxiliar del proceso y un mediador en casos de enfrentamientos fuertes.

Objetivos.

- Brindar la libertad al niño de escoger qué puede hacer y cómo.
- Fortalecer la autonomía en las decisiones de lo que se puede hacer en clase

Momentos

1. Saludo
2. Presentación de la caja musical mixta
3. Apertura de la caja
4. Desarrollo de las actividades que se vayan dando
5. Despedida

### **Implementación de la caja en el jardín infantil del liceo el bosque.**

Teniendo en cuenta las categorías de observación y los objetivos de cada sesión, sumado a la revisión de videos, fotografías y audios realicé una sistematización de la experiencia partiendo de algunas preguntas que dirigen la observación por cada categoría. En cuanto a creatividad interesa saber qué indicadores de creatividad estuvieron presentes y cómo se



involucró la expresión artística; la observación en cuanto a participación está enfocada en dos factores: uno es el grado de participación en el que se vinculan los niños con el procesos y el otro es analizar los conflictos que surgen al momento de tomar decisiones y cómo se resuelven; y en cuanto a las relaciones y la estructura se observan los procesos de comunicación y a partir de estos se describe las relaciones que se van desarrollando.

### **Observaciones realizadas.**

#### **Sesión 1 (31 Agosto/17)**

##### ***Creatividad***

¿Qué indicadores de creatividad estuvieron presentes durante la actividad y en qué momentos?

Sensibilidad: Cuando se les hace preguntas sobre las imágenes, ellos están percibiendo el mundo a través de las imágenes que se les brindaron; algunos van más allá de lo que las imágenes les muestran para empezar a hacer interpretaciones de lo que las imágenes muestran; es decir, a crear realidades imaginarias para darle un contexto a la imagen presentara.

Iniciativa: Cuando se les brindan imágenes por grupos el objetivo es que de ellos surjan conexiones que permitan inventar una historia, son invitados a idear algunas relaciones entre las imágenes que fueron tomadas de manera aleatoria y emprender, a partir de estas, un proceso creativo.

Elaboración: Hay un momento extenso de elaboración; desde el momento en el que ellos reciben las imágenes hasta el momento en el que pasan por grupos a relatar la conexión que idearon entre las imágenes. En un momento posterior a la clase algunos realizaron dibujos de sus propios relatos.

Fluidez: Este es un indicador que se presenta únicamente en algunos grupos; y más específicamente en algunas personas que no tienen dificultad, ni se sienten cohibidas al momento de expresar lo que piensan. Por ende, al preguntarles sobre las imágenes y las posibles conexiones que puedan surgir entre una y otra empiezan a arrojar un gran número de ideas.

¿Cómo se está involucrando la expresión artística?

En esta ocasión la expresión artística se involucró desde la invención de pequeños relatos, es decir, una especie de introducción a la creación literaria.

### ***Participación***

¿En qué grado de intervención en la toma de decisiones estuvieron los niños?

Desde la información hasta la delegación. En distintos momentos de la clase de evidencian distintos grados de participación y de toma de decisiones. También se van dando los distintos niveles de una manera progresiva. Al iniciar la sesión se encuentran en un nivel de mera información en el cual están en una posición pasiva, posteriormente se les hace preguntas sobre las imágenes –sin estar esperando una respuesta adecuada– simplemente para que hagan su lectura de la imagen. Hay algunos momentos en los que se empieza a presentar la codecisión, cuando debemos decidir qué grupo irá primero, o en el caso de uno de los grupos en el cual los niños se ven en la situación de decidir quién (o quiénes) sacarán las imágenes de la bolsa. Estas son situaciones interesantes para realizar análisis. Los relatos que ellos realizan fue una tarea que les fue delegada y, a pesar de estar buscando frecuentemente la aprobación del profesor, es una tarea que realizan por ellos mismos.

¿Hubo conflictos al momento de tomar decisiones? ¿De qué manera se afrontaron?

- Al inicio se presentó un conflicto en el cual, cuando estaba pidiendo quietud y relajación, algunos de los niños empezaron a pelear por un objeto ajeno a la clase.

En ese momento detuve la actividad y procedí a retirar a los dos chicos de la clase para continuar con los que quedaban. Vale aclarar que en este momento de la clase el grado de participación de los chicos era el más pasivo, ellos no estaban tomando decisiones.

- Al momento de delegarles la tarea de decidir cuál grupo va primero empezaron a gritarse unos a otros “¡nosotros!”. En ese momento tuve que interceder para proponer alguna dinámica que nos permitiera tomar la decisión sin peleas.
- En algún momento los niños empiezan a pelear por unas llantas que se encuentran en el espacio pero que no son parte de la actividad. La pelea surge porque las llantas no son suficientes para que todos puedan tener una. En un principio yo tomé la decisión de que dejaran las llantas a un lado pues no hacían parte de la actividad, a pesar de esta instrucción algunos de los chicos continuaban trayéndolas, entonces continuaban las quejas porque no eran suficientes para todos y algunos no compartían; entonces decidí sentarme en una de las llantas y decirle a los chicos que las compartimos. En ese momento el conflicto por las llantas se redujo.

### ***Relaciones y estructura.***

¿Cómo se dio la comunicación durante el transcurso de la sesión?

La sesión inicia con una comunicación unidireccional en la que los niños simplemente deben escuchar lo que se les está diciendo. Posterior a esto se induce a una comunicación recíproca. A partir del momento en el que se les empieza a consultar sobre las imágenes. En ese momento podría decir que hay dos interlocutores: El grupo y yo. Al momento de organizar grupos y dar inicio a la actividad de invención se transforman las dinámicas de comunicación donde empieza a hacer cinco interlocutores: cuatro grupos y yo.

Describe las relaciones a la luz de los conceptos mencionados.

La clase está dividida en 3 momentos básicamente, un momento inicial de relajación, un momento de actividad en el cuál primero se presentan los elementos de la actividad y luego se procede a realizarse la actividad, y por último un momento de presentaciones de los resultados de la actividad. Las relaciones las describiré según los momentos.

- Relajación: En el momento de relajación se dieron inicialmente unas instrucciones (regulación) y se amenazó que quien no cumpliera esas instrucciones sería excluido de la actividad. Hubo dos chicos que fueron sacados de la actividad debido a su comportamiento (exclusión).
- Actividad: durante la presentación de la actividad, como ya mencioné, se hizo entre dos interlocutores y luego, al pasar a realizar la actividad, entre cinco contando a cada grupo como un interlocutor (distribución y totalización). Mientras los chicos trabajaban yo me desplazaba por el espacio observando el desarrollo de la actividad y colaborando en caso de que los niños lo necesitaran (vigilancia).
- Resultados actividad: Al realizar las narraciones de los relatos fue necesario volver a distribuirnos en el espacio. Esto generó que algunos se desordenaran y fueran al sitio donde estaban las llantas que mencioné anteriormente (contra-regulación). En este momento me vi en la necesidad de amenazar con que los que estuvieran en esa actividad tendría que retirarse de la actividad, como los compañeros del inicio (exclusión y vigilancia). A pesar de esto, se llevó a cabo la actividad de manera exitosa y pudimos compartir los relatos de unos con otros y volver al salón en dos filas (distribución).

### ***Análisis de las observaciones a la luz de los objetivos***

Objetivos de la clase:

- Estimular la creatividad para inventar historias.
- Permitir el diálogo para alcanzar una creación colectiva

Los elementos contenidos en la caja estimularon distintos indicadores de creatividad en los niños, las historias inventadas no eran muy elaboradas, eran más bien relatos cortos en los que se pretendía darle un contexto a las imágenes presentadas. Esto no quiere decir que no haya logrado estimular la creatividad.

Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene este estímulo de la creatividad dentro de otros factores como la participación o la consolidación de una estructura de relaciones interpersonales que se forja dentro del aula? El tener la creatividad como un objetivo de la clase implica, de manera directa o indirecta, trascender el grado de intervención de decisiones de la mera información hacia alguno de los siguientes, entre más apropiados estén los elementos con los cuales se emprenderá la labor creativa y las instrucciones sean más generales el grado de participación será mayor. En esta sesión hubo una rápida apropiación de los elementos presentados (imágenes) y fue sencillo entrar a relacionar unas con otras para inventar pequeños relatos. En la medida en los elementos brindados estimulen más la creatividad de los participantes será indicador de que también es necesario aumentar el grado de intervención en la toma de decisiones, es decir, brindarles poco a poco autonomía en la labor creativa.

La iniciativa como indicador de creatividad es uno de los que nos permite ir aumentando gradualmente el grado de intervención en la toma de decisiones. Y de esta manera se va redistribuyendo las formas de comunicación y, por ende, también se van reestructurando las relaciones dentro del aula.

## **Sesión 2 (Sept 7/17)**

### ***Creatividad***

¿Qué indicadores de creatividad estuvieron presentes durante la actividad y en qué momentos?

Sensibilidad: Al momento de explorar el contenido de la bolsa de emociones empezamos a hacer una exploración de las situaciones que podrían llevarnos a una determinada emoción, esto implica que los chicos deben crear imágenes mentales de hechos que les han generado ciertas emociones.

Innovación: Cuando se presentan las sílabas, son un elemento que parece algo extraño para los niños, sin embargo al momento invitarlos a usar la sílaba para expresar emociones modulando tanto la altura como la intensidad de su voz fue algo que les pareció llamativo y novedoso. Digamos que la innovación no surge de los mismos estudiantes, sino que más bien es un elemento que es presentado y que ellos encuentran innovador.

Iniciativa: Cuando por fin una de las chicas, tras varias explicaciones, logra entender la dinámica de la actividad asume el liderazgo y propone una idea en la que ella representa una parte de la obra e invita a su compañero a seguirla.

Observaciones: En esta sesión no hubo tanto desarrollo de la creatividad cuando se delegó el trabajo por grupos. Al parecer aún no había elementos claros para emprender el proceso creativo. Hizo falta reforzar la presentación de los elementos y dejar más claro las posibilidades de uso.

¿Cómo se está involucrando la expresión artística?

Al igual que la sesión anterior se pretendía abordar la creación de un pequeño relato a partir de unos elementos dados, solo que esta vez se reemplazaría el lenguaje hablando habitualmente por sonidos escogidos aleatoriamente, esto con el fin de generar conciencia

de la carga emocional que puede llevar el sonido y como inducción a la creatividad en musical.

### ***Participación***

¿En qué grado de intervención en la toma de decisiones estuvieron los niños?

Se empieza con un momento en el que el nivel de participación es mínimo pues se está informando sobre los nuevos elementos que se están introduciendo en la clase. Luego de esto viene el momento en que se les pregunta a los chicos sobre las posibilidades que tienen los elementos que se les han presentado (consultación). De este momento se pasa inmediatamente a la delegación, donde los chicos deben realizar una actividad por sus propios medios, sin haber apropiado los usos de esos elementos presentados. En este momento se presenta un desequilibrio en la clase pues al haberles delegado una tarea que aún no comprendían del todo, me vi en la necesidad de volver reiteradamente a informar sobre las posibilidades, lo que hizo que la actividad en general no diera muchos frutos.

¿Hubo conflictos al momento de tomar decisiones? ¿De qué manera se afrontaron?

- Al darles a los niños la autonomía para llevar su proceso creativo sin que ellos hubieran apropiado totalmente los elementos con los cuales iban a emprender ese proceso, se generó un desorden constante pues no podían estar concentrados en algo que no entendían. Ante esto hice diferentes intentos por conservar el orden recurriendo a los llamados de atención verbales, a los cambios de actividad, a desplazarme por espacio vigilando. Este fue un problema que a lo largo de la clase no tuvo una solución definitiva, por esto mismo no se alcanzaron los objetivos de la actividad como se esperaba.
- Al momento de distribuirnos en el espacio uno de los grupos decidió ubicarse dentro de una casa que está en el espacio donde estábamos realizando la

actividad. En esta casa había un par de mesas y algunas sillas en las cuales ellos estaban sentados, yo decidí alejarme de aquel grupo para supervisar los procesos de los otros grupos; en un momento uno de los niños viene a decirme “mira lo que hizo”, al voltear mi cabeza las sillas se encontraban caídas sobre el suelo después de haber sido amontonadas una sobre otra. Al notar que las acciones emprendidas por los niños no estaban dentro de la actividad y podrían estar siendo dañinas para alguno de los niños o para los bienes de la institución decidí volver a unir el grupo para que presentaran el producto de sus trabajos.

### ***Relaciones y estructura.***

¿Cómo se dio la comunicación durante el transcurso de la sesión?

La sesión inicia con una comunicación unidireccional en la que los niños simplemente deben escuchar lo que se les está diciendo. Posterior a esto se induce a una comunicación recíproca. A partir del momento en el que se les empieza a consultar sobre las imágenes. En ese momento podría decir que hay dos interlocutores: El grupo y yo (el profesor). Durante este lapso de tiempo la comunicación es recíproca, quien tiene el papel de emisor predominantemente soy yo. Al momento de organizar grupos y dar inicio a la actividad de invención se transforman las dinámicas de comunicación donde empieza a varios interlocutores: los grupos y yo (el profesor). En este momento la comunicación entre los grupos y el profesor sufre una ruptura.

Esta clase tiene básicamente dos momentos. El primero en el que se presenta la caja y el material que esta contiene y el segundo el momento en el que se emprende la actividad que tiene el fin de estimular el proceso creativo con su respectiva socialización.



- **Presentación del material:** este momento se inicia dando unas indicaciones sobre la disposición para empezar la clase, se hacen comentarios como “echarse pegante en la cola” para indicar que deben permanecer sentados (regulación), este es un hecho que se da repetidamente a lo largo de toda la sesión. La comunicación se da entre el grupo y el profesor, sin distinguir individuos (totalización). Cuando se está en este proceso de preguntarle a los niños sobre las posibilidades del material presentado algunos tienen la iniciativa en dar una respuesta que los demás replican rápidamente (normalización) y es algo que no se da solo en las respuestas verbales sino también de comportamiento entre ellos mismos, puede ser una manera de autorregulación.
- **Actividad:** Se hicieron grupos (distribución) y se empezó a trabajar acudiendo a cada uno de los grupos supervisando sus procesos creativos y también sus comportamientos (vigilancia). Como ya mencioné los niños no habían apropiado bien la dinámica de la actividad por lo que empezaron a realizar actividades totalmente fuera de estas (contra regulación) desembocando en eventos desafortunados y teniendo resultados muy pobres sobre el proceso creativo.

***Análisis observaciones a la luz de los objetivos.***

Objetivos:

- Facilitar herramientas para la exploración del sonido a través de distintas actividades
- Continuar el proceso de creación usando esta vez, como forma de expresión, el sonido.

Los elementos que contenía la caja permitieron una exploración del sonido muy fructífera, digamos que se presentaron elementos novedosos en la manera de producir el sonido. Esta exploración fue fructífera siempre que el grado de intervención fue de consultación, mientras yo preguntaba a los niños sobre las posibilidades sonoras que nos daban los elementos en la caja ellos fueron bastante receptivos y respondieron a las preguntas con bastante fluidez. Al momento de asumir de manera autónoma el proceso creativo los resultados fueron muy pobres. Únicamente hacia el final de la clase hay un brote de iniciativa por parte de una estudiante que logra entender y apropiarse las posibilidades expresivas del sonido. Esto me hizo evidenciar que es necesario asegurarse que los elementos que se presentan como material del proceso creativo –como en esta ocasión lo fue el sonido– deben ser presentados de manera clara no solo como elementos aislados unos de otros, sino que es preciso mostrar su funcionamiento y ejemplificarlo antes de emprender procesos autónomos, de lo contrario no habrán resultados muy ricos.

En esta ocasión no fue posible ir más allá de una participación que estuviera dentro de la *Consultación* de manera exitosa. Al pretender pasar a un nivel de participación como la *codecisión* o la *delegación* sin haber apropiado el uso de los materiales dispuestos lo único que se logró fue establecer relaciones de vigilancia, regulación extrema y de exclusión, estos son tipos de relaciones que no aportan al desarrollo de la creatividad y mucho menos de la participación. Es posible que cuando los niveles de participación están entre la *información* y la *consultación*, los procesos creativos se den desde la relación de la contra regulación y la contra totalización como una búsqueda de alternativas a las relaciones que se presentan en el momento

### **Sesión # 3 (Sept 14 /17)**

#### ***Creatividad***

¿Qué indicadores de creatividad estuvieron presentes durante la actividad y en qué momentos?

Sensibilidad: Al momento de presentar los títeres se realizaron identificaciones de los personajes partiendo desde las experiencias previas. En este caso se asociaban las



experiencias vividas en el mundo a las posibilidades de acción de los personajes que se tenían a disposición.

Independencia: Para esta ocasión el proceso creativo no está dirigido a obtener un resultado en esta misma sesión, sino que más bien el espacio está totalmente entregado a la exploración de las posibilidades de acción de los personajes y las relaciones que surgen de

la interacción entre los mismos. Este proceso se realiza de manera autónoma surgiendo grupos de niños que se asocian por la empatía de los personajes que han escogido.

Elaboración: al entrar en relación los personajes unos con otros surgen situaciones espontaneas que son inventadas por los niños, en esta ocasión se invita a que trabajen un poco más esas relaciones, a tornarlas un poco más duraderas en el tiempo. A partir de esta invitación surgen un montón de posibles situaciones en las que los personajes se relaciones empezando a depurar y a **elaborar** situaciones fantásticas que son el génesis del pensamiento creativo.

¿Cómo se está involucrando la expresión artística?

Los niños poseían títeres que representabas personas tocando instrumentos, lo que llevaba a jugar con los títeres en juegos que de alguna manera implicaran el sonido involucrando así

la expresión musical y la invención literaria de manera simultánea. También se dio el espacio para la representación, los niños tomaban los títeres y hacían pequeñas personificaciones en las que se relacionaban unos a otros no a través de sí mismos sino a través del personaje que habían asumido, esto sería un tipo de expresión teatral.

### ***Participación***

¿En qué grado de intervención en la toma de decisiones estuvieron los niños?

Se inicia con un grado de información, mientras se presentan los elementos nuevos, luego se procede a una consultación para posteriormente delegar un trabajo creativo en el que se empieza a decidir de manera conjunta, tanto entre los estudiantes como interactuando entre ellos y yo (el profesor), el desarrollo del producto.

¿Hubo conflictos al momento de tomar decisiones? ¿De qué manera se afrontaron?

- Al mostrarles la caja todos querían estar cerca de ella; por la cantidad de niños esto no era posible; en algún momento uno de los niños preguntó en voz alta si era posible que se abriera más el círculo, pero todos sus compañeros lo ignoraron pues para ellos primaba el interés por estar cerca de la caja. En ese instante decidí unirme a él pues estaba sintiendo lo mismo, que por la distribución en el espacio todos estábamos en una posición incómoda. En ese momento solicito que escuchen la petición de su compañero y abran espacio para que todos estemos dentro del círculo, así eso implique alejarse de la caja. La respuesta es más satisfactoria (aunque no podría decir que inmediata), pero se logra solucionar.
- Al momento de entregarles los títeres y delegarles la labor creativa muchos de ellos decidieron salir corriendo hacia el rodadero. En ese momento yo indiqué que allí no era el sitio adecuado para realizar la actividad y que debía bajar de allí sino volvíamos al salón. Me parece que este fue un conflicto personal, en el que la

acción de ellos estaba poniendo en tela de juicio mi autoridad por lo cual debía hacer algo para reafirmarla. En este caso tomar una decisión de manera autoritaria.

- Una vez entregados los títeres hice el intento de volver a traer la atención de los niños para que socializáramos cual era el personaje que habíamos escogido. Esta fue una tarea difícil y poco fructífera pues, nuevamente, estaba intentando realizar mi voluntad sobre la de los niños. Intenté subiendo el volumen de mi voz, diciendo cosas que creía que parecerían interesantes para ellos, pero no logré volver a captar su atención. Este, al igual que el anterior, fue un conflicto que surgió solo desde mi perspectiva, pues los niños estaban disfrutando y aprovechando al máximo los elementos brindados. Al fin y al cabo, participando y explotando su creatividad.

### ***Relaciones y estructura.***

¿Cómo se dio la comunicación durante el transcurso de la sesión?

Esta sesión estuvo dividida en dos momentos. La presentación de los títeres y el momento en que se les entrega los títeres. Durante el primero momento, al igual que las sesiones anteriores, la comunicación es recíproca entre el grupo y el profesor. Después de la entrega de los títeres la comunicación es recíproca y hay muchos emisores y receptores. Todo se torna una especie de caos donde entran en comunicación todos con todos, explorando posibilidades.

Presentación: Se inicia presentando los elementos y dando algunas instrucciones sobre la disposición para conocerlos y la forma de usarlos (regulación), al principio surge un problema de distribución todos están muy amontonados y alguno de los compañeros pide que se reubiquen a lo que no hacen caso hasta el momento en el que yo reafirmo la palabra del compañero (individuación). En alguna ocasión menciono que dependiendo de su

comportamiento permaneceremos en el patio o volveremos al salón (vigilancia). Al momento de entregarles los títeres se da la instrucción de que cada niño va a tomar un solo títere y se procede a dejar los títeres distribuidos por distintas zonas del patio (distribución).

Actividad de títeres: En el momento de entregarlos los niños toman los títeres y empiezan a jugar de manera libre distribuyéndose de manera libre por el espacio. En ese momento algunos subieron a un rodadero que se encontraba en el patio, a pesar de que no había ninguna regla que indicara que ellos no podían estar allí, al verlos arriba del rodadero les hice un llamado de atención verbal, como si ellos supieran que yo esperaba que no subieran (Normalización) realmente teniendo un comportamiento que respondía únicamente a mis expectativas de la respuesta que darían los niños. Luego de que yo mismo los dispersé por el espacio al momento de regar los títeres, luego pretendía que estuvieran nuevamente cerca de mí, y les pedí que se hicieran en círculo para “poder observarlos” explícitamente (vigilancia). A pesar de esto hubo muchos chicos que decidieron no estar en el sitio donde yo los había convocado, prefirieron otro lugar que era más llamativo para ellos (contra normalización). Nuevamente acción que invita a el juego libre contra una actitud que pretende mantener la regulación y la normalización dejando por esto mismo que queden de lado los procesos que surgen espontáneamente desde lo participativo y lo creativo.

### ***Análisis de las observaciones a la luz de los objetivos.***

Objetivos:

- Estimular la fluidez creativa de los niños a partir del títere de dedo.
- Facilitar herramientas para la expresión artística. Referentes sonoros y.

El uso de los títeres tuvo éxito en el estímulo de la creatividad de los niños. Al darle vida al personaje empieza a fluir un montón de posibilidades de acción de las cuales se va

seleccionando las preferidas para así elaborar situaciones en las que entrarán a relacionarse los personajes dando vida a una trama fantástica. Las herramientas puestas a disposición de los niños estimularon la expresión artística de manera exitosa.

En cuanto a la participación, esta sesión fue bastante diferente a las sesiones anteriores pues en esta ocasión se pasó con más rapidez del grado de *información* al grado de *delegación o autonomía*. Al momento de tomar los títeres el rumbo de lo que sucediera con ellos estaba totalmente en mano de los niños, en esta ocasión por primera vez cumplía el papel de acompañante de un proceso creativo que es autónomo. Este tipo de dinámica donde la participación se encuentra en un nivel de *delegación* los procesos de comunicación son bastante complejos pues se cambia rápidamente de emisor a receptor y la comunicación siempre es recíproca, generando dinámicas de distribución y regulación desde el interior del propio grupo y no impuestas por el profesor. Esto quiere decir que el delegar procesos aporta a la reestructuración de las relaciones desde el interior del grupo quien se ve en la necesidad de autorregularse, esta autorregulación es, de algún modo, una manera de transformar las relaciones establecidas anteriormente (contra normalización).

#### **Sesión # 4 (Sept 21 / 17)**

##### ***Creatividad***

¿Qué indicadores de creatividad estuvieron presentes durante la actividad y en qué momentos?

Iniciativa: Al emprender la labor creativa me acerque uno a uno a los grupos que estaban en la actividad. Al preguntarles qué era lo que estaban componiendo solo respondían unos pocos miembros del grupo, y a partir de estas respuestas se emprendía la labor creativa.

Fluidez: Al momento de realizarles preguntas sobre sus gustos musicales, sobre la música que deseaban tocar, o sobre las canciones que se sabían la respuesta de los niños era muy

fluida, pero al momento de llevar esas ideas a los instrumentos, de elaborarlas, era cuando se presentaban las dificultades.

Independencia: Luego de haberse organizado en grupos y de haber tenido los instrumentos. El proceso creativo quedó totalmente en manos de los niños sin que yo estuviera dirigiéndolo. Algunos productos son más elaborados que otros y esto puede ser un indicador de la capacidad que tienen para comunicarse entre ellos y de trabajar en conjunto de manera autónoma.

¿Cómo se está involucrando la expresión artística?

En esta ocasión la caja está llena de instrumentos musicales construidos con materiales reciclables. Y la actividad está dirigida a utilizar estos instrumentos para realizar una composición. Es decir que en esta sesión se estimuló especialmente la expresión musical.

### ***Participación***

¿En qué grado de intervención en la toma de decisiones estuvieron los niños?

A lo niños se les presentaron los instrumentos en un principio y posteriormente se permitió que los usaran a su voluntad, que se juntaran como les pareciera. Las reglas eran que debía ser en grupos y que todos debían tener un instrumento. En un principio estuvieron en un plano de información, pero posteriormente pasaron a un grado de delegación rápidamente, pues una vez tenían los instrumentos en las manos lo que ocurriera con los instrumentos dependía de ellos, mi papel en el aula era más de regular las relaciones que de indicar cuales serían las actividades.

¿Hubo conflictos al momento de tomar decisiones? ¿De qué manera se afrontaron?

- Hubo instrumentos que llamaron más la atención del grupo que otros, pero no había posibilidad de que todos usaran el mismo instrumento al mismo tiempo. En un principio les indiqué que debían dialogar y llegar a un acuerdo en el que el



instrumento debía ir rotando. Sin embargo, no se hizo caso a esta indicación motivo por el cual me vi en la necesidad de regular el uso de dichos instrumentos, los cuales debían ser rotados cada vez que yo diera la indicación. A partir de ese momento ellos debían estar más atentos.

- Al momento de decidir cómo usarían los instrumentos en conjunto hubo varias dificultades pues los niños no se escuchaban unos a otros, a pesar de estar reunidos



por grupos de manera circular parecía que su forma de socializar sus ideas no les permitía llegar a acuerdos fácilmente. En muchos casos al momento de presentar el resultado de la actividad los niños pasaron al frente a

tocar el instrumento que tenían en la mano sin reparar en la relación que tenía esto con lo que tocaban los demás compañeros de su mismo grupo. Parece que se les dificulta más llegar a acuerdos entre ellos pues están acostumbrados a que las decisiones que son importantes las toman otras personas por ellos –en el escenario escolar sería la maestra--

### ***Relaciones y estructura.***

Al momento de presentar los instrumentos que estaban contenidos en la caja la comunicación fue más unidireccional de lo que había sido la presentación de los elementos anteriores, es decir, no se hizo casi la rutina de la pregunta y respuesta, sino que más bien se presentó cada instrumento y se dio un espacio para escuchar el sonido de cada uno. Una vez que se da paso a que los niños tomen los instrumentos la dinámica de comunicación cambia totalmente pasando a comunicarse entre ellos al mismo nivel. Al momento de que

se presentan conflictos ellos acuden a mí (el profesor) con la esperanza de que mi voz ponga fin a sus conflictos, que entre a dictaminar lo que se debe hacer. Sin embargo, siempre procuré invitarlos a conversación y a que resolvieran los conflictos entre ellos. Me parece que fue una comunicación bastante abierta.

Para este punto ya se ha normalizado la estructura de clase en la que se inicia presentando un elemento nuevo y luego se procede a un trabajo creativo con ese elemento, a interactuar con él. En este caso, a diferencia de las ocasiones anteriores, la actividad creativa no está regida por tantas reglas, es más bien libre; esto hace que no se tenga que estar tanto tiempo diciendo y repitiendo una y otra vez las reglas de juego sino que más bien se puede entrar en una relación más tranquila en la que se apoya el proceso creativo y se supervisa el que no haya comportamientos que afecten la convivencia (Vigilancia).

### ***Análisis de las observaciones a la luz de los objetivos***

#### Objetivos

- Expresar emociones a través de sonidos.
- Introducir a la expresión con elementos musicales.
- Facilitar herramientas que permitan expresar emociones e ideas a través de sonidos.

La expresión de las emociones a través de los sonidos se asocia a la iniciativa y a la elaboración como indicadores de creatividad. Realmente la iniciativa fue un indicador que fue poco estimulado en el transcurso de esta sesión; es decir que el objetivo de expresar las emociones no estuvo tan bien logrado. Los instrumentos musicales no estimularon la expresión de emociones, pero estimularon la sensibilidad, más específicamente la evocación de elementos conocidos que llegaban al recuerdo a través del contacto con el

instrumento presentado. Por otra parte, al emprender el proceso creativo con los elementos musicales hubo más bien poca innovación, una vez más los instrumentos eran usados para recrear canciones, ritmos o sonoridades conocidas. Es importante resaltar que el hecho de que no se presente innovación en las acciones, ni en las ideas presentadas por los niños no quiere decir que los desarrollos en cuanto a creatividad no estén siendo fructíferos, creo que es más asertivo asumir más bien que estos indicadores son los que corresponden a esta etapa del desarrollo del humano.

Las herramientas brindadas estimularon el proceso creativo; sin embargo, la elaboración de las creaciones fue más bien poca por lo cual no se permiten evidenciar emociones específicamente. Más bien se nota que los elementos con los que se desarrolla cierta empatía son los que más estimulan la sensibilidad y la fluidez de los niños. Por otra parte, la empatía desarrollada por los elementos presentados asimismo se relaciona directamente con el nivel de participación de los niños.

En esta ocasión nuevamente se presentan momento en los que la delegación del proceso creativo aporta a que el grupo asuma de manera independiente los procesos de comunicación y empiecen a darse procesos de autorregulación donde el mismo grupo empieza a reestructurar las dinámicas de comunicación, las relaciones y las posiciones en el aula, por ejemplo, en esta sesión después de entregar los instrumentos musicales el profesor está realizando una labor de acompañamiento donde no impone las reglas sino que más bien vigila que las dinámicas que se presentan no sean perjudiciales para ningún miembro del grupo.

## **Sesión # 5 (Oct 5/ 17)**

### ***Creatividad***

¿Qué indicadores de creatividad estuvieron presentes durante la actividad y en qué momentos?

**Independencia:** Los niños tienen unos elementos a su disposición con los cuales pueden emprender la labor creativa desde diferentes ámbitos –sobre todo el arte y la lúdica–. El trabajo no es guiado es abierto a cualquier posibilidad.

**Iniciativa:** Una vez dispuestos los materiales en el espacio empiezan a surgir ideas de cómo usar uno y otro objeto. A partir de estas ideas es que empiezan a clasificarse los niños por grados de empatía y a distribuirse en el espacio.

**Fluidez:** Al momento de hacer una reflexión sobre las posibles soluciones a los daños causados al material contenido en la caja surgen un montón de ideas que era preciso estimular para que salieran a flote

¿Cómo se está involucrando la expresión artística?

Los niños tienen a disposición una serie de elementos que estimulan la creatividad desde distintas disciplinas artísticas. Para esta ocasión en particular hay especial interés por los instrumentos musicales, sin que esto implique que sea la expresión artística que mayor desarrollo tenga. También están los títeres, las imágenes y las palabras. Se involucran todas estas expresiones en distintas medidas y distintos momentos, es un flujo constante en el cual es difícil evidenciar límites claros.

### ***Participación***

¿En qué grado de intervención en la toma de decisiones estuvieron los niños?

En esta ocasión se inició la sesión consultando a los chicos sobre su experiencia, se generó un diálogo en el que ellos eran libres de decir que querían comentar sobre la actividad que

habían realizado o si no querían comentar también podían hacerlo –camino por el cual optan varios–, esta consultación no determina el rumbo de la clase pero si estimula una reflexión sobre la forma de asumir los espacios donde se nos da la libertad de decidir. Al momento de pasar al patio a los niños se les ha delegado totalmente el rumbo de la clase ellos deciden que elementos utilizar y de qué manera utilizarlos, soy yo quien ha decidido que elementos estarán a disposición de los niños y el espacio en el que lo usarán, el resto lo deciden ellos.

¿Hubo conflictos al momento de tomar decisiones? ¿De qué manera se afrontaron?

- En un momento un niño, que no tenía ninguno, deseaba jugar con un títere y optó por pedirlo a un compañero suyo que en tenía un títere en cada dedo de su mano, al recibir la negativa de su compañero el niño que no tenía títere se acerca a mí para manifestarme su deseo de poseer un títere y además que cuando se lo expresó a su compañero recibió una negativa. En ese momento me acerco a su compañero y le hago caer en cuenta que un compañero suyo no tiene ni un títere y que él tiene cinco, nada pierde con compartir uno. Al momento de expresarle la reflexión el niño con los títeres decide arrojarlos al suelo y asumir una actitud de enojo como si lo hubiera regañado (probablemente un comportamiento normalizado)
- Al final de la sesión nos encontramos en el salón nuevamente para hablar de la experiencia. En esta ocasión se manifestó el descontento por el hecho de no poder poseer los juguetes que se desean y los conflictos que esto genera. En algunas ocasiones los conflictos se solucionan a través del dialogo, en algunas otras ocasiones se opta por la contra regulación y la contra normalización para evadir el conflicto.

### ***Relaciones y estructura.***

¿Cómo se dio la comunicación durante el transcurso de la sesión?

Desde el inicio hubo una comunicación recíproca entre el grupo y yo (el profesor), se les consultaba a los niños sobre su experiencia con la caja, de aquí surgieron reflexiones que aportaron bastante. En las ocasiones anteriores al momento de entrar en comunicación recíproca el tema a tratar era usualmente el material que estábamos usando, los recuerdos y las sensaciones que este nos evocaba; pero en esta ocasión estuvimos hablando acerca de la propia experiencia con ese material.

En el momento de hacer la actividad con la caja hubo la comunicación fue bastante fluida. Los niños se comunicaban entre ellos sin estar totalizados o inscritos dentro de un grupo, y además había un flujo de comunicación libre conmigo y con la profesora Martha quien en esta ocasión nos acompañó.

La clase empieza con un dialogo en el salón. Ya que se presentaron los elementos que contiene la caja por separado los niños habían tenido ya la oportunidad de tener un acercamiento a estos elementos de manera libre, el diálogo está centrado en reconstruir esa experiencia. Algo que mencionan los niños es sobre algunos elementos dentro que la caja que fueron dañados; en ese mismo instante la mayoría opta por apuntar con el dedo al autor material del daño realizado (exclusión), quizá por la costumbre de estar señalando a los culpables de los problemas (normalización) más que emprender la búsqueda de soluciones a los mismos. En este momento me detengo y hago una reflexión sobre lo incómodo que puede ser para algunas personas ser señaladas y lo constructivo que podría ser proponer soluciones a los problemas en lugar de buscar los culpables (contra normalización). Luego de que se realiza esta reflexión los niños empiezan a realizar aportes desde otra postura, pensando en pro de solucionar el problema hubo bastantes iniciativas en ese momento.

Luego de esto procedí a dar las indicaciones de la dinámica de la clase y procedimos a ubicarnos en el patio (distribución).

Estando ya ubicados en el patio los niños empezaron a distribuirse en distintos grupos, según la empatía emocional o de actividades que estuvieran emprendiendo (clasificación).

En algunos casos se presentaron casos en lo que algunos chicos querían poseer más objetos de los que podían manipular por no permitir que otros lo tuvieran, o que usaran la fuerza física para obtener el objeto que deseaban; en estos casos era preciso intervenir a darle una solución desde el dialogo a las problemáticas (regulación). A pesar de que no hubo tanta elaboración en los productos creativos hubo un flujo de relaciones bastante rico, a pesar de haber dos profesores durante el transcurso de la actividad ninguno de los dos estaba representado una figura de autoritarismo sino más bien como acompañantes de un proceso creativo.

### ***Análisis de observaciones a la luz de los objetivos.***

Objetivos:

- Brindar la libertad al niño de escoger qué puede hacer y cómo.
- Fortalecer la autonomía en las decisiones de lo que se puede hacer en clase

En esta última sesión se pone en evidencia las observaciones realizadas a lo largo del proceso. En primera instancia en esta clase se hace más rápido el paso de la participación a un nivel de información hacia a un nivel de delegación, esto sucede precisamente porque el proceso ha estado enfocado en reestructurar las relaciones dentro de la clase a partir de una herramienta didáctica para de esta manera *Normalizar* este nuevo tipo de relaciones en las que se vive el proceso de aprendizaje de manera autónoma. Durante las sesiones anteriores se presentaron distintos materiales que eran presentados a los niños y se les indicaba algunas posibilidades de uso; para esta ocasión fue evidente que ellos esperaban encontrar

algo nuevo dentro de la caja de donde habían salido en ocasiones anteriores objetos de distintas índoles, pero para su sorpresa esta vez no había nada nuevo, sino que más bien los elementos eran presentados de una manera distinta, esta vez todos juntos.

La dinámica de la clase cumplió de manera exitosa con ambos objetivos, y no solo esto, el hecho de delegar a los niños la labor creativa y también la decisión de los objetos a escoger y la manera en que iban a articularse hizo que las dinámicas de comunicación se transformaran evidentemente, no solo la comunicación que entablaba con los niños sino también la comunicación que entablaban entre ellos. Esto hacía que las distintas dinámicas de relación se presentaran no como dinámicas impuestas sino como dinámicas surgidas del mismo grupo.

### **Análisis y reflexión general de la implementación.**

Esta investigación inicia como un proceso de reflexión sobre la propia práctica, sobre la consecuencia que tiene la acción educativa que uno emprende desde el rol de docente, con el enfoque o el ideal que uno tiene de una educación pertinente para el contexto en el cual se desarrolla la labor educativa. Tras haber implementado la herramienta diseñada se observaron ciertas categorías en específico que revelaron una relación entre sí la cual describo a continuación. El grado de intervención en la toma de decisiones de los estudiantes se relacionó con el desarrollo de sus habilidades creativas de la siguiente manera:

- Mientras los estudiantes se encuentran en un nivel de *información* los índices de creatividad son prácticamente nulos, y los que se presentan se dan dentro de una relación de *contra regulación* y/o *contra normalización* –es decir que se presentan los índices de creatividad como formas de resistencia–.



- Cuando se entra al nivel de *consultación* o de *colegialidad* se abre la puerta a la *iniciativa* y a la *sensibilidad*, los primeros indicadores de creatividad. En la medida en que la *consultación* estimule más a los estudiantes y que se normalice este grado de participación empieza a generarse más *fluidez*.
- Al momento que el nivel de participación pasa a la *delegación* o a la *autonomía* los indicadores que más representan este nivel de participación son la *independencia* y la *innovación*.
- La *elaboración* es un indicador de creatividad que se presenta en niveles muy bajos. Se presenta de manera transversal pues todo proceso creativo necesita de algún nivel de elaboración; sin embargo, a pesar de que hay *sensibilidad*, *fluidez* e *iniciativa* para emprender la realización de ideas muchas veces se presentan de manera fugaz.

Esto no quiere decir que en cada nivel de participación se presenten exclusivamente los indicadores de creatividad mencionados, sino más bien que esos indicadores de creatividad son los que se presentaron predominantemente en cada uno de estos niveles.

Por otra parte, la estructura de las relaciones dentro del aula se hizo más o menos flexible en relación con el nivel de intervención en la toma de decisiones en que estuvieron los estudiantes de la siguiente manera:

- Mientras el grado de participación de los estudiantes fue de información las relaciones predominaban por la *regulación* y la *vigilancia*. Se tiende a la *totalización* del grupo y se presenta la *exclusión* como un mecanismo de control del grupo.

- Al momento de cambiar la dinámica de la comunicación las relaciones se tornan un poco más flexibles, cuando se entra en una dinámica de *consultación* o de *codecisión* la *regulación* y la *vigilancia* aún están presentes pero no están centradas únicamente en una persona, cuando se entra en dialogo para tomar decisiones se empiezan a establecer reglas de común acuerdo que empiezan a cambiar la estructura de las relaciones y a jugar como una forma de resistencia a las relaciones que estaban normalizadas en el anterior nivel de participación.
- Cuando se llega a la autonomía en las decisiones sobre el rumbo de la clase las relaciones se tornan bastante complejas para ser descritas por un solo observador. En este nivel de intervención en la toma de decisiones la dinámica de las relaciones es bastante fluida, posiblemente debido a que el docente ha dejado de cumplir el rol de dirigir actividades o de imponer y mantener un orden sino que más bien está allí para evidenciar que el flujo de esas relaciones no se torne perjudicial para la integridad física, emocional o psicológica de ninguno de los participantes del proceso.

Por último, con el diseño y la implementación de la herramienta se realizó un proceso que ayudó no solo a comprender la dinámica de las relaciones sino también ayudó a flexibilizarlas durante el espacio otorgado al desarrollo del proceso. Lo niños tuvieron una experiencia que les permitió vivir procesos creativos y dentro de estos mismos procesos asumir el rumbo de las actividades desarrolladas.

Al dar término a este trabajo considero lo importante que es realizar una sistematización y reflexión de la propia acción (o experiencia) educativa, pues es a partir de esta reflexión que se emprenden acciones que serán transformadoras. Y el objetivo real de esta

transformación no tanto es cambiar el contexto como cambiar el enfoque de la propia acción para ser más consecuente con las apuestas y los objetivos deseados.

## **Conclusiones**

- Es posible emprender procesos dentro del aula que estimulen la participación de los estudiantes desde la expresión artística, y que al mismo tiempo nos integren (tanto a estudiantes como maestros) con nuestra realidad y contexto.
- En la reflexión sobre el proceso de reconocimiento se evidenciaron una serie de contradicciones entre la acción emprendida y el enfoque asumido. Estas contradicciones permitieron reestructurar la dinámica del proceso para reivindicar la acción con el enfoque pedagógico asumido.
- El diseño y la implementación de la herramienta didáctica en el aula abrió un espacio para que los procesos de comunicación se descentralizaran, es decir, el profesor deja de ser el centro de la clase para convertirse en un acompañante de procesos creativos en los cuales es indispensable una participación activa en la toma de decisiones por parte de los estudiantes.
- Es posible transformar las estructuras de relación que están normalizadas dentro del aula siempre y cuando el docente tenga la intención de hacerlo.
- Los procesos en los que la comunicación no está centrada en el profesor sino que está distribuida en el grupo, facilitan la participación, hacen más flexibles las relaciones entre profesor y estudiantes, y además estimulan mucho más la creatividad.
- El vínculo que realiza la Universidad Pedagógica con el proyecto “Disoñar la Escuela” abre un espacio que presta las condiciones adecuadas para realizar un

trabajo de exploración de las *nuevas pedagogías* desde la expresión artística y la educación ambiental.

- La implementación de la herramienta didáctica generó relaciones entre los estudiantes que les permitió la libre expresión de emociones, sensaciones y pensamientos; ayudando de esta manera a empoderarlos de su propia acción y a integrarlos con su realidad. Fomentando además su sentido de responsabilidad.
- La sensibilidad es uno de los indicadores de creatividad de importancia fundamental para la integración del niño con su realidad. Esto por el hecho de permitirle, no sólo afirmar su experiencia con la realidad, sino además abrir un vínculo con la fantasía, estableciendo una relación dialéctica con el mundo.

## Bibliografía

- Alzate, L., Correa, K., Valencia, M, (2012) *Una mirada a la infancia desde la pedagogía crítica latinoamericana*. Universidad San Buenaventura. Medellín, Colombia.
- Arenas, E. (2011). Wittgenstein y Bourdieu a propósito del trabajo de campo y la investigación. *Pensamiento, Palabra y Obra*. (5), 76 – 89.
- Bamford, Anne. (2006), Popular Music: The very idea of listenin to it. *Bridging the gap: Popular music and music education*. 29-49.
- Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bretonés R., Antonio (1996) *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense, Madrid, España.
- Calderón, J., Lopez C., Diana. (2001) *Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-1c3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Campastro, Alicia. y Carabetta, Silvia M., (2001) *El desarrollo del pensamiento crítico a través de la música en el marco de los derechos humanos. Relato de una experiencia de capacitación docente*. Recuperado de: [www.oei.es/historico/valores2/exparg3.PDF](http://www.oei.es/historico/valores2/exparg3.PDF)
- Capó S., William, Arteaga C., Capó S., Manuela, Capó S., Simón, García H., Eligia, Montenegro Y. Enrique y Alcalá A., Pedro.(Ed.) (2010) *La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores* Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana
- Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Guzmán R, Rosa Julia. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá: Magisterio editorial.

- Ibáñez, J. (1991) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Ibáñez, J. (1998) 2. Los avatares del sujeto. En J. Ibañez. (Ed.), *Nuevos avances en la investigación social*. Vol. I. (pp. 56 – 78) Barcelona, España. Proyecto A Ediciones. Kings Tree, S.L.
- Lundquist, Barbara. y Szego, C. Katy, (1998) *Music of the World's cultures: A source book for music educators*. Berkshire: University of reading.
- Mejía, M. R. (2010). *La sistematización : empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Bogotá, Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio Nacional de Educación *Ley general de educación* (Ley 115 de Febrero 8 de 1994) Recuperada de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio Nacional de Educación. (1999) *Lineamientos curriculares de educación artística*. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_4.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf)
- Ministerio Nacional de Educación (2008) *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural Educación Preescolar, Básica y Media*. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo_pdf.pdf)
- Navarro, P. (1998) 1. Ciencia y cibernética. En J. Ibañez. (Ed.), *Nuevos avances en la investigación social*. Vol. I. (pp. 41 – 55) Barcelona, España. Proyecto A Ediciones. Kings Tree, S.L.
- Perez-Aldeguer, Santiago. (2012) *Programa dum-dum: 12 sesiones para mejorar la competencia intercultural mediante la percusión*. Barcelona: Laertes
- Perez-Aldeguer, Santiago. (2014) La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187.
- Rodari, Gianni (2006). *gramáticas de la fantasía*. Madrid: Booket.

- Schafer, Murray. (1967) *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.
- Schafer, Murray. (1965) *El compositor en el aula*. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.
- Schafer, Murray. (1969) *El nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de musica moderno*. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.
- Schafer, Murray. (1975) *El rinoceronte en el aulas*. Buenos Aires, Argentina. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.
- Suzuki, S. (2004) *Educados con Amor. El Método Clásico de la Educación del Talento*. U.S.A.. Summy-Birchard Inc.
- Zuleta, Estanislao. (1986) *Arte y filosofía*. Medellín, Colombia Editorial PERCEPCION.

## Anexos

### Anexo 1. Proyecto Diseñar la Escuela

#### PROYECTO DISEÑAR LA ESCUELA: PARA SEMBRAR Y CULTIVAR UN JARDIN DE INFANTES PLANETARIOS

##### ACLARACION DE TÉRMINOS

*¿De qué otra libertad psicológica disponemos sino de la libertad de soñar?. Psicológicamente hablando es en el ensueño donde hallamos la libertad.*

Gastón Bachelard

#### 1. PROYECTO

Para definir lo que en este trabajo entiendo por “Proyecto” me sitúo en el contexto de lo expresado por Julia Kristeva (“El sujeto en proceso”) y J.P.Sartre, en la Conferencia de Araracuara. (“Sartre en el Brasil”).

Me he preguntado muchas veces como Sartre ¿qué hay entre el Ser y la Nada? Y provisionalmente casi siempre, he tratado de responderme con el apoyo de Julia Kristeva: la existencia de un sujeto en proceso. Hoy trataré de buscar respuestas a este mi viejo interrogante, desde el corazón y desde las manos vientre de mujeres tejedoras de hamaca en San Jacinto, Bolívar, Colombia, el país donde nació.

A mediados del 2010 en La Cocha, Nariño, participé en el Tercer Encuentro Internacional de Diseñadores. Algún sujeto anónimo pero a plena conciencia dejó abandonado entre un cajón, escritos en papel los sentimientos que a continuación transcribiré. Quien se identifica como “Soñador Empedernido y Hereje Contumaz” dice:

“Día por día vivo la tensión de existir como sujeto en proceso. Trato de hacer cada cosa poco a poco, “vaya con mañita almita mía”, cada día un poquito más humano. Al despertar hoy, de nuevo voy a “guindar” mi hamaca existencial, mi “arco Iris invertido”, para tenderme allí, suspendido entre el infinito cielo y nuestro también infinito suelo. Como suspendida también vive mi existencia. En esa hamaca la vida me acuna amorosamente, me vuelve a engendrar. Renaciendo desde mis propios sueños en el sueño colectivo, en los otros, en cada uno miro lentamente mi manera de mirar. Me reconocen la mirada de los otros, en las de los niños y niñas, especialmente. En silencio siento cómo resuena en mi interior, y no sólo para mí, el tema musical de una película de mi infancia, “El Mago de Oz”, en la ronqueta voz, inimitable, de Louis Armstrong. Canturreando con él repito el coro:

“Then a think to myself, what a wonderfull world...  
Yes, I think to myself, what a wonderfull world“.

¿Cuál mundo maravilloso? ¿El actual?



¿Dí-soñar? ¿Di-soñar-te? ¿Di-soñar-nos? A mí, lector casual de ese pequeño texto abandonado entre el cajón de la mesa de noche de un hotel, desde hace más de cinco años el anónimo escribiente me sigue reclamando:

“Ven a guindar con nosotros hoy tu propia hamaca, tejida de arco iris existencial, al lado de las nuestras. Haces falta tú, flotando en medio de la noche, cielo azul profundo tachonado de estrellas que te mecen y estremecen suavemente entre palmeras sacudidas por un viento cálido, suave aroma tropical.”

Como hamacas suspendidos entre el ser y la nada, los humanos guindamos cotidianamente nuestras EXISTENCIAS. Cada uno en solitario, cada uno en colectivo. Somos proyecto, sujetos en proceso, sub-iecti, que nos proponemos día a día seguir existiendo, sostenidos y proyectados entre el deseo de volar como viajeros transeúntes pero atados con el polo a tierra de nuestros planetas cuerpo.

Un proyecto es una especie de campo potencial electromagnético que establecemos cuando metodológicamente separamos como polos de signo contrario, positivo(+)negativo (-), realidades que naturalmente andan juntas y se atraen. Al vislumbrarlas como separadas se genera la tensión transformadora, el arco energético indispensable donde se engendra el cambio.

Un PROYECTO para mí no es tan solo un algo teórico estructurado y concebido en la mente y que después se lleva a la práctica. Para mí un proyecto, es una tensión existencial creada libremente por sujetos que se proponen vivir en libertad asumiendo, para transformarlas, sus propias determinaciones naturales y culturales. Hamaca guindada entre una “situación dada”, vivencialmente percibida como no deseada, “sin sentido”, por sujetos individuales o colectivos y una “situación deseada” (horizonte nuevo de sentido) hacia el cual dichos sujetos se lanzan, se pro-iectan, en alas de su apetencia genérica fundamental, realizarse siendo libres. SOMOS PROYECTO EXISTENCIAL.

Tres son los elementos fundantes que concurren para la constitución y formulación metodológica de un Proyecto (Existencial):

- 1) Un sujeto existencial, situado, “inconforme” y en desazón frente a una “realidad” asfixiante, “carente de sentido”,
- 2) se propone establecer (intervenir) los territorios, las temporalidades, las subjetividades en juego en un campo de “tensiones” que constituyen su SITUACIÓN DADA,

- 3) y se compromete, de cara a un nuevo “horizonte de sentido”, el cual constituye la SITUACION DESEADA hacia la cual tender.

Así entendido, un “proyecto” no consiste en algo concebido previamente a su ejecución, desde el intelecto, basado en “preguntas de investigación”, andamiaje de objetivos generales y específicos, metas, indicadores de logro, cronogramas, formatos, etc. Porque un proyecto nace de una inconformidad integral del sujeto, de una desazón del espíritu, “angustia existencial” ocasionada por el “sin sentido” de la situación dada y la imperiosa búsqueda de un “lugar” hacia el cual dirigirse. Un proyecto es el juego de la metáfora, desde la Odisea.

Soy un sujeto existencial situado, “inconforme” y en desazón frente a una “realidad” asfixiante, a la que pertenezco y percibo cada vez más como “carente de sentido”. Esta es la realidad de las “instituciones escolares” y particularmente la que se vive en la encargada de la “formación de formadores”, la U.P.N., lugar donde me he jugado la existencia durante más de 40 años, ejerciendo roles de dirección y como docente, ocupando diversos lugares sociales dentro de ella.

Mi desazón actual no obedece a una simple inconformidad de funcionario público docente. El asunto del cual me estoy ocupando es para mí algo “existencial” y por ello me lo he tomado tan a pecho. “DISOÑAR LA ESCUELA” propuesta acogida formalmente como proyecto por la Facultad de Bellas Artes es un proyecto de vida, mi “proyecto” personal.

“Ayer llegué, mañana me voy. Vamos a ver qué puedo hacer en el entretanto”, me digo todos los días desde cuando llegué a la U.P.N. en 1975. Librementemente opté vivir intensamente mi existencia en el aquí y el ahora de mi ser educador desde las Artes y la Comunicación, en esta Universidad. Por tal razón desde ella he soñado, sueño y seguiré soñando.

“... es posible asistir a la Aurora de nuevas experiencias homéricas  
donde Odiseo es golpeado por los rayos de Zeus  
obligándole a la itinerancia y sin rumbo aparente  
pero con un horizonte de sentido:  
llegar a casa.

Hoy Odiseo representa la humanidad errante,  
que se sitúa en un pequeño planeta ubicado en un suburbio del cosmos,  
*“Y muestra que esa errancia es una itinerancia,  
una aventura incierta.  
Aventura desconocida en busca de su destino.”*  
(MOTTA, MORIN, ROGER).

## **2. DISOÑAR, DISOÑADOR.**

Los dos términos, verbo y sustantivo, fueron acuñados por un personaje muy especial a quien le dicen “Balita”, vive en Cali, Colombia, en la misma casa donde Andrés Caicedo escribió su novela “Que viva la música”. “Balita”, entre otros múltiples textos, es el autor de un diario íntimo, “El Bando de Villa Maga”, el cual, publicado hace 25 años, se convirtió en ideario “polético” de más de una generación de “desadaptados”, entre quienes me encuentro yo. León Octavio Osorno es “Balita”, un campesino autodidacta, nacido en Anzá, pequeño pueblo del Departamento de Antioquia. Músico, periodista, caricaturista, diseñador, poeta, ambientalista, León Octavio, como los términos que acuña, es una propuesta abierta hacia las múltiples significaciones de la vida. Fue él quien se inventó el verbo DISOÑAR y nos bautizó a los DISOÑADORES : “dícese de algunos sujetos “raros” que no hacen sino diseñar”.

La Asociación de Desarrollo Campesino (A.D.C.), con Octavio Duque López a la cabeza, adoptó el léxico y desde 1996 ha convocado los hasta ahora tres Encuentros internacionales de Diseñadores, en el Departamento de Nariño, bordeando la laguna sagrada, “La Cocha”, en los Andes colombianos, a 2800 metros sobre el nivel del mar. Diseñador es quien vive su vida diseñando.

Estuve en La Cocha, a comienzos de Julio del 2010, participando en el Tercer Encuentro Internacional de Diseñadores. Escuché entre otros, los disueños de los niños “Herederos del Planeta”. Fuimos hasta sus Reservas Naturales de la Sociedad Civil. Pude darme cuenta de que DISOÑAR, vale la pena. Que mientras existan niños y niñas, jóvenes de ambos sexos, que se toman en serio su condición de “Herederos del Planeta”, el planeta de sus “disueños” no es una utopía lejana sino una construcción actual, escondida en el presente, en el aquí y ahora, para todos y para todas, desde las tierras nariñenses.

Inconformes radicales con lo que sucede en este país y con lo que le seguimos haciendo al planeta, tercios “diseñadores” de utopías, sin izquierdas ni centros ni derechas, nos dedicamos a procurar que todos los humanos, algún día seamos usuarios de todos los derechos, entre los cuales el más sagrado tal vez sea el derecho a soñar. Todos los demás derechos son requisito sin el cual no es posible “soñar”. Por ello lo anteceden: soñar un país con presentes y futuros, sin bandas enfrentadas en guerras, sin seguridades democráticas ni antidemocráticas, un país en paz. “DISOÑAR LA ESCUELA” es “diseñarla desde el sueño, en estado de ensoñación poética”. Como educador diseñante, estoy invitando a otros, educadores o no, para que entre todos hagamos diseñemos y hagamos realidad la “escuelita” de nuestras aspiraciones.

Soñar no es lo mismo que “lanzar globos al aire”, sin ton ni son. Soñar es “concebir”, crear y “criar”, desde la imaginación y mediante la intuición, nuevos mundos posibles. Sueño y diseño tienen de común la imaginación creadora que organiza y “realiza” (hace posibles) las aspiraciones oníricas. Estoy empeñado en DISOÑAR, es decir, diseñar desde los “sueños”, nuevos “horizontes de sentido” para la ESCUELA, para una nueva educación en el seno de una sociedad nueva.

Trato de vislumbrar esos horizontes, no como “metas” que alcanzar para solucionar “problemas” educativos actuales como la cobertura, la escolaridad, la “acreditación de calidad” entre pares (¿?), las “competencias” para la inserción en los mercados laborales. De estos asuntos se están ocupando hoy, en el mundo entero, muchos prestantes académicos y políticos.

Pero ¿quiénes se están ocupando de la educación en “competencias” para la Vida, para la sobrevivencia integral en condiciones ambientales de “desastre”, como las que nos están llegando cada vez más cerca y con mayor velocidad y violencia? ¿Qué estamos haciendo en la U.P.N., “formadora de formadores”, para encarar desde la Pedagogía, desde las Ciencias Naturales y Sociales, desde las Artes y la Recreación, desde la Cultura y la Agricultura, fenómenos como el calentamiento global, los daños (irreversibles) ocasionados a la capa de ozono, el deshielo de los casquetes polares, las cada vez más prolongadas sequías y/o agudísimas precipitaciones de lluvia, en fin, de cara a la hambruna mundial que se avecina, ¿qué estamos haciendo?

¿Qué sentido ha tenido y mantiene mi existencia en esta institución tan de capa caída hoy, tan volatilizada y carente de “identidad”, tan torpedeada (torpemente) desde dentro y desde fuera, tan poco reconocida, creíble y querible? ¿Tiene sentido mi permanencia en ella, cuando podría estar ya entre los “pensionados” de la institución? ¿Para qué seguirme preocupando por la construcción en la U.P.N. de un “horizonte de sentido”, que permita vislumbrar futuro? ¿Qué viabilidad tiene la U.P.N. en el futuro incierto que hoy caracteriza nuestro presente?

Estas son algunas de las preguntas existenciales que formulé desde mi SITUACION DADA y que se convierten en motivadoras del proyecto “DISOÑAR LA ESCUELA”.

Aunque metodológicamente (en parte) me ubico en la concepción sartreana de proyecto, filosófica, teleológica, ética y estéticamente hablando me identifico más con otras líneas de pensamiento a las que me atrevo a denominar “existencialismo trascendente”, abierto y con salida. Como las que sugieren (desde Henri Bergson, Gabriel Marcel, Gastón Bachelard y Edgar Morin) el derrotero principal que me he trazado para dar sentido a este mi “viaje” actual y que me recuerda :

“Porque estamos hechos  
del mismo polvo del cual están hechas las estrellas,  
nuestro destino es volver a ellas”.

Antes de existir como sujeto particular en este cuerpo humano y después de que de él se retire el espíritu genérico de La Vida, seguiré siendo VIDA. Soy un espíritu en tránsito, provengo de la Vida y mi destino es volver a ella, a la Vida. Antes de mi brevísimo existir y después de él, hay una Eternidad de la cual hago parte. Pero tengo una “misión” que cumplir en este mundo: desde el servir, en el crear, creer y “criar”, trascenderme y ser libre.

Y desde esa convicción afirmo (pregunto) con Gastón Bachelard :

*¿De qué otra libertad psicológica disponemos  
sino de la libertad de soñar?  
Psicológicamente hablando  
es en el ensueño donde hallamos la libertad.*

### **3. “LA ESCUELA”**

Cuando hablo de “La Escuela”, me refiero a la compleja red de las instituciones sociales que realizan hoy en día la reproducción simbólica de la vida social, es decir, la Cultura, en cada nuevo “cachorro” de humano.

Me ubico en la tradición sociológica del constructivismo social desde Alfred Schütz, Peter Berger-Thomas Luckmann y Pierre Bourdieu. Considero necesario asumir como “campos” interconectados en el juego de los valores simbólicos, los distintos “ambientes de socialización”, escenarios de la reproducción social de la vida: la familia, el sistema escolar, la calle, los medios masivos de comunicación, la internet, la fábrica, el taller, el cultivo o la oficina.

Re-pensar la escuela, diseñarla, implica hacerlo en este contexto articulado y holístico de los sistemas de producción, reproducción y consumo de la cultura hoy, en la era del control y de la “globalización”. Pero considero indispensable proyectarse también hacia “nuevos horizontes de sentido”, más allá de las promesas del progreso continuo y ascendente de las sociedades históricas, para atender el llamado que nos hacen pensadores como Edgar Morin : prepararse, en lo posible, para hacerle frente a lo inesperado, a la situación caótica, compleja, cada vez más incierta, de lo Humano, del Planeta y del Universo.

“Diseñar la Escuela” es un llamado para crear desde ya condiciones que permitan la supervivencia de lo humano, más allá de la disolución que se avecina. Situarse en la cresta de un gran tsunami y desde allí, atreverse a vislumbrar el alcance de la destrucción por venir. Para habitar desde ya los “territorios” a los que no llegaría esa ola de destrucción. Para que cuando llegue tener sembradas allí, las semillas de una “escuela”, en consonancia

con una nueva sociedad orientada por las aspiraciones y los valores del “bien vivir”, de la Buena Vida, en lugar de la compulsiva y consumista sociedad de mercados, que nos ha entregado la actual depredación, la guerra, el aceleramiento de las catástrofes “naturales”, la hambruna mundial, los arrumes de lo “desechable”. Rescatar de entre esos montones de objetos inservibles, a los abuelos y sus saberes, a las mujeres, a los niños.

¿Qué estamos haciendo para formar “educadores” capaces de construir y reconstruir de nuevo lo humano, más allá de las disciplinas, las profesiones, las competencias laborales?

“A lo mejor los grandes paradigmas al cabo de cincuenta años no serán como para nosotros el consumo, la opulencia, la novedad, la moda, el derroche, sino la creación, el afecto, la conservación, las tradiciones, la austeridad. Y a lo mejor ello no corresponderá ni siquiera a un modelo filosófico o ético sino a unas limitaciones materiales. A lo mejor lo que volverá vegetarianos a los seres humanos no serán la religión o la filosofía sino la física escasez de proteína animal. A lo mejor lo que los volverá austeros no será la moral sino la estrechez. A lo mejor lo que los volverá prudentes en su relación con la tecnología no será la previsión sino la evidencia de que también hay en ella un poder destructor. A lo mejor lo que hará que aprendan a mirar con reverencia los tesoros naturales no será la reflexión sino el miedo, la inminencia del desastre, o lo que es aún más grave, el recuerdo del desastre.”

WILLIAM OSPINA (Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, Septiembre 2010.

Esta mirada “apocalíptica” no es el resultado de mentes calenturientas, “mítomaníacas”. Esta es una proyección responsable que desde los datos y la comprobación de las ciencias “exactas” hacen los astrofísicos!. Y es lo que nos reclama y obliga a ser “realistas”, a salirnos de la pesadilla, de lo inexorable para “DISOÑAR LA ESCUELA”, proyectarla. Desde ya para después de cuando nos hayamos ido. Una nueva educación para una sociedad nueva.

#### **4. DE LA CULTURA EN LA ESCUELA A LA ESCUELA DE LAS CULTURAS.**

Siempre me gustó trabajar con “primíparos y primíparas” porque sin importarles lo que pase, cuando logran enfrentar sus miedos, se atreven, arriesgan. Desde el encantamiento, ellos y ellas miran como inédito todo aquello que se les presenta y lo hacen nacer de nuevo, en el día a día. “Se iluminan” cotidianamente, se “dan a luz” descaradamente y sin complejos. Porque no han dejado aún que les disequen la sonrisa ni han permitido que se les borre de la memoria el asombro y el sabor de su primer beso.

Hace unos años (1988), al iniciar uno de mis cursos para “primíparas” en la Facultad de Educación de la U.P.N. le solicité a las estudiantes que por escrito respondieran a la pregunta : “Para usted, ¿qué es la Cultura?”. Una chica, 17 años entonces, AMANDA DEL ROSARIO SANCHEZ, escribió esta insuperable pieza de sabiduría :

“La cultura es una tela de araña que a la vez que nos sostiene, nos atrapa”.

Sostener y atrapar. La cultura nos constituye en humanos, nos sostiene y nos atrapa. Desde la perspectiva del “constructivismo social” (BERGER Y LUKHMAN, BOURDIEU, entre otros) se dice que el Hombre no nace humano sino que se hace humano, queriendo con ello afirmar que lo humano es el resultado de la acción social de la especie sobre su “ambiente”. Lo humano no es un “datum” natural sino un factum social. El sistema instintivo (natural) del “animal” humano no es un sistema fuerte, cerrado y acabado. Es débil, abierto, sin terminar, en proceso. A la estructura de las “apetencias específicas”, tendientes a garantizar la conservación de la condición vida y su reproducción como especie, no le corresponde de antemano un sistema único de “satisfactores”, como sí sucede con otras especies. Es en ese sentido que se afirma que el hombre no nace sino que se hace humano, porque no cuenta de antemano con un ambiente específico, “propio de la especie”.

Comer y descomer, aparearse y reproducirse, entre los humanos, no es tan solo ni plenamente el resultado de impulsos instintivos que se encuentran con los “objetos específicos”, predeterminados, mediante los cuales se satisfacen. Para subsistir, los humanos hemos tenido que “actuar” para transformar y crear aquello que no está dado de antemano. Los humanos hemos tenido que “meter la mano” en el humus, en la tierra, para AGRICULTAR, para crear las condiciones de posibilidad que permiten que lo humanos nazcan, sobrevivan, mueran y renazcan de nuevo. Y más allá del apareamiento, el macho que se le monta a la hembra, hemos inventado múltiples formas de la conquista amorosa, poéticas que nos invitan a decir u obtener un sí, proferir o escuchar un no.

Con rituales de siembra y de cosecha, de nacimiento, boda y funeral, con la Danza, con el Drama, con la Pintura, con la Música, con la canción, con la palabra poética y también con el silencio del gesto, expresamos eso que llaman Amor, para vivir o para morir. Al interior de lo sagrado antes y de manera integral. Demasiadas veces hoy como espectáculo competitivo, juego de intereses y mercancías.

Aunque hoy esté un tanto “pasado de moda” decirlo, seguiré afirmando que no somos tan solo organismos, metabolismos que requerimos “comer y descomer” como los otros seres vivos. Seguiré proclamando que el cuerpo humano es apenas un lugar de paso, provisoria morada, sagrado “hotel de cinco estrellas” donde se esconde lo que realmente somos : espíritus en tránsito. Pero precisamente por esos requerimos sostenernos como lo merece nuestro “huésped de honor”: somos agua, somos fuego, somos aire, somos tierra y somos éter. Somos Vida y para mantenerla necesitamos producir y consumir alimentos. Sanos y suficientes, sin “horrores” de ortografía, cultivar, con “c”, sin químicos; cocinar

con “c”, sin “ese”, sin sangre: ni matar a otros para “comer” ni matar ni comer del muerto que otros han matado.

Por eso hay que aprender de nuevo a cultivar, a cosechar, a preparar y conservar alimentos sanos, limpios, bondadosamente obtenidos y justamente distribuidos, compartidos. Hay que poner en diálogo los saberes ancestrales con los métodos y tecnologías “limpias”. Y para que lo humano (cuya existencia está amenazada hoy más que nunca) sobreviva, es necesario garantizar condiciones sociales de “producción y reproducción” de la realidad, dignas y respetuosas con el ambiente natural porque somos naturaleza, justas, acordes con los imperativos del hoy incierto. Debemos rediseñar las formas de transmisión sistemática de saberes y conocimientos, a distancia y también en directo. Digital virtual y también analógico, manual : de los “sentires”, de los “haceres” y de los saberes, de los colores, de los olores, de los “sabores” de los humanos.

Sostener y atrapar.

Esa “primípara”, Amanda del Rosario Sánchez, estaba diciendo lindamente lo mismo que, de manera muy lúcida y lucida, nos enseña PIERRE BOURDIEU en “La reproducción” cuando plasma la categoría “violencia simbólica”. Para que permanezca la Cultura, sistema de producción simbólica, generadora de “capital” cultural, se hace necesario “imponer” como “reglas de juego” naturales y necesarias las arbitrarias (culturales) “reglas” que unos humanos crean e imponen a otros, en ejercicio del poder simbólico. Ahí radica el papel y “el poder” de la educación, de las instituciones educativas y escolares. Berger-Lukhman hablan de “Internalización y externalización”. Pierre Bourdieu acuñó las categorías “hábitus y campo”. “Incorporar”, convertir en propio cuerpo lo producido por el cuerpo social, por los otros. Ponerse en juego, en el campo con otros, para producir nuevo “habitus”, objeto de nuevas incorporaciones.

¿Sostener y atrapar?

¿No existirá alguna salida para escapar al inexorable designio de la “violencia simbólica” que ejercemos los educadores, especialmente “autorizados” por la Escuela? Muchas veces me he formulado esa pregunta. “La lectura de la vida, antecede a la lectura de la palabra, pero debe volver a ella, a la vida, para transformarla”, escribió el gran pedagogo universal brasileño, Paulo Freire. Gracias a él y a la primípara de 17 en 1988, estoy aprendiendo a leer mi vida y por ello, como educador desde hace más de 40 años, en primera persona invito hoy a realizar un compromiso ético-estético”, desde Freire:

“Porque quiero y no porque me toca, acompañaré a mis estudiantes para reconocer con ellos, desde dentro de cada uno, los hilos de esa telaraña que a todos nos sostiene y atrapa. Para descifrarla juntos y para ayudar a tejer, cada uno, la red de su existencia, su propia red,. No para vivir y morir atrapados en ella, sino para crear, criar, creer y trascenderse”.



Poder volar. Como las mariposas : primero oruga, luego ninfa que se esconde en su propio capullo, tejido “a mano” por ella misma. En el silencio de su espacio interior, poco a poco viendo nacer sus alas. Un buen día, siempre hay un buen día, rompen el capullo, escapan de la “jaula” y alzan su vuelo, libres.

## **5. Sembrar y cultivar un jardín de infantes planetarios**

De la mano de mis estudiantes, poco a poco he venido aprendiendo a escapar de mi “jaula de clases”, un poco más dueño de mi propia red, un poco más libre de “otros textos”, renaciendo en mis escrituras propias, tejiendo nuevas “telarañas”, sin enredarme demasiado en ellas. En algo más libre de mí mismo, de mis miedos y un poco también de mis egos, con frecuencia me lanzo de nuevo a volar como “primíparo”. Tal como lo hago ahora, al atreverme a plantear a la Academia, seriamente, a ponernos en juego, a “jugárnosla toda”, para restablecer el espacio potencial del Juego, con Donald Winnicot, para simbolizar de nuevo y crear la Escuela para cuando ya nos hayamos ido: “DISOÑAR LA ESCUELA : PARA SEMBRAR Y CULTIVAR UN JARDIN DE INFANTES PLANETARIOS.”

Mi vida ha sido un permanente navegar entre músicos y otros artistas, en la Educación, desde la Filosofía, la Literatura, la Sociología, la Comunicación, la Historia, la Fotografía, el Video, el Cine... Me puse muchas veces en forma de discurso audiovisual, en los medios masivos de “comunicación”. Tercamente sigo insistiendo en la necesidad de tomar, desde dentro, esos “caballos de Troya” que los “actuales aqueos” nos envían para someternos a sus saqueos: promesas de bienestar eterno de la actual sociedad globalizada del consumo.

¿“Todo es gratis? ¿Nada vale, nada?”. Ni siquiera la vida. Dinero fácil: “Quién quiere ser millonario” ¿Cuál es su precio? “Compro una conciencia limpia: se garantiza absoluto silencio”. “¿Quiere ser libre? Entre en la Red y déjese enredar”.

Junto con las nuevas TICS, los Medios Masivos ciertamente nos liberaron de algunas determinaciones pero nos mantienen “enredados” en muchas otras más. Todo lo que nos ofrecen “gratis” requiere una pequeña cuota inicial, no retornable: es el tiempo-vida “utilizado” por todos aquellos compulsivos “consumidores” de lo gratuito, devorados por el CONSUMO, nuevo insaciable dios griego, a quien “inmortalizó” Francisco de Goya en su cuadro “Saturno devorando a sus hijos”. “CONSUMA ANTES DE SER CONSUMIDO”. ¿La vida no vale nada? ¿Es una más de las mercancías que se “ofertan” en el mercado global?

No quiero moverme a contravía ni anacrónicamente, contra esas nuevas formas de construcción social de la realidad. Sin embargo, no considero sensato, ni responsable, ni mucho menos ético, dejar en manos de los nuevos aparatos, exclusivamente, la educación

de los niños y jóvenes hoy. Como muchos lo pretenden hacer, jubilosamente, en aras de las economías, de las coberturas, de las estadísticas.

¿Niños “virtuales”, ausentes de sus cuerpos, temerosos de meter la mano en la tierra porque creen que ella se los puede tragar? ¿No saben que ella “no muerde ni ensucia” porque ella es como el agua limpia, madre de la vida, origen de su alimento? Es cierto que la tierra “huele”, es cierto que le duele todo lo que contra ella hemos hecho : quitarle la piel, sacarle de las entrañas el agua, el petróleo...

¿Pendientes, dependientes y co-dependientes, todos, de la red? ¿Vivir a toda y “matarse” por vivir? ¿Niños abandonados por la necesidad de sobrevivir, sin padres, devorados por la maquila? ¿Currículos escolares llenos de “competencias mínimas” para el mercado laboral, pero vacíos de las “competencias” básicas para la vida, aquellas que nos convertirían en seres “humanos” libres, competentes, capaces de engendrar nuevos seres humanos, para el bien vivir y no para el consumo?

Muchos interrogantes de este tipo me asaltan hoy más que nunca. Las no certezas, nacidas en el seno de esta incertidumbre actual, son las que me llevan a convocar para que “Sembremos y cultivemos un Jardín de Infantes Planetarios”. Desde hoy, para cuando ya nos hayamos ido.

“Los besos por carta nunca llegan a su destino porque en el camino se los beben los fantasmas”, escribió Kafka en “Cartas a Milena”. Por esa misma razón no llegan a sus destinos esos “besos de amor”, prodigados a través de las redes sociales, “viajando a toda” por las super autopistas de la información de la internet.

Los científicos seguirán experimentando con el genoma humano y por comodidad o por imposibilidad habrá muchas más reproducciones “in vitro”. Pero “in vitro” no se reproducen ni los abrazos ni los besos, ni los “apechiches” ni los quereres, indispensable “condimento” para cocinar de nuevo en vasijas de barro, lo humano. Este es el aporte de la “vivencia estética” para el buen vivir. A nosotros artistas pedagogos, pedagogos desde las artes, nos corresponde esta tarea: “educar para la vivencia estética”.

Sí. Como la definió en el año 1988 la primípara de 17, Amanda del Rosario Sánchez: “La Cultura es una tela de araña que a la vez que nos sostiene nos atrapa”. Por eso hay que aprender a ser “arañas” y no moscas, para no morir atrapados en esa red, como mueren las moscas. Pero sin olvidar que, como las moscas, tenemos alas, somos seres “alados” y podemos “volar a voluntad” cuando nos decidimos a hacerlo. En las naves de los sueños, en la literatura, en la música y las artes, en las ciencias, en la contemplación, por ejemplo. Pero con “soberanía alimentaria”, con el “combustible” natural necesario que requerimos para subsistir, como individuos y como especie: la energía y el afecto. Niños y niñas “Herederos del Planeta”, unidos como “Centinelas del Ambiente” en redes de Custodios de Semillas.

## 6. El despertar del día siguiente

“Siembro estas semillitas  
en la tierra abonada con mi amor  
y cosecharé frutos de generosidad  
que nunca me dejarán morir,  
ni solito ni solita y sin afecto,  
ni con hambre”.

Entre los nativos de diversos grupos indígenas actuales originarios de América, al despertar del día siguiente no se saludan como nosotros, los “civilizados” : ¿qué tal noche pasó, sí durmió? Se preguntan entre sí: “¿Qué te dijo anoche el sueño?”.

¿Qué le puede haber dicho a uno “el sueño”? ¿Acaso los sueños le dicen “algo” a las gentes? Hasta donde yo sabía y entendía antes, desde Freud y más desde Lacan, los sueños no le dicen “cosas” a la gente: ellos dicen de la gente “cosas”. Los sueños están estructurados como lenguajes. En ellos cada “sujeto” habla desde lo profundo de su inconsciente, y desde lo menos profundo del subconsciente. Pero no es así para estos “soñadores” indígenas a quienes los sueños les hablan, les dicen cosas que podrían llegar a ocurrir. Para que en estado de vigilia, corrijan o sigan el rumbo, según quieran o no: evitar que lo dicho por el sueño ocurra o “ayudar” a que suceda. Por eso, antes de reiniciar el viaje, en colectivo se sientan, en “mingas”.

Primero SIENTEN. De este modo se conectan con el ESPÍRITU. Sin perder esa conexión PIENSAN, acceden a la SABIDURIA, a los saberes sin complejos, sin títulos, grados ni cartones. Pasando por los conocimientos en colectivo HABLAN Y ESCUCHAN en las mingas de la palabra que los convierte en “actuales”. Diálogo de saberes, de olores, de sabores, de sentimientos. Por eso, cuando ACTUAN, cuando meten las manos en la tierra, lo hacen sabia, respetuosa y amorosamente. Siembran con las dos manos. Con la mano que “conoce” desde el cerebro y con la que “sabe” hacerlo desde el corazón. Reconocen los por qué, los para qué, los con quiénes y para quiénes AGRICULTAR. Cultivan con amor y cultivan el Amor. Se organizan y comparten. En minga: agradecen a la Pachamama el alimento, la vida y a la comunidad su existencia, en la fiesta y en el Carnaval.

SENTIR, PENSAR, ACTUAR Y COMPARTIR. Es el cosmosentimiento (andino y amazónico) de quienes no se reclaman “propietarios” sino hijos de la Madre Tierra y del Universo. Por eso, para ellos el Planeta no es ni un recurso ni un “objeto” de estudio: es la nave en la que vinieron a este plano, el vientre que los alimenta, albergue que los cobija y el lugar en el cual no entierran a sus muertos sino que devuelven a sus ancestros al vientre de la madre, para que desde allí los sigan acompañando. Todo estaba escondido en “La Chakana”, la Cruz del Sur, la constelación que señala y “orienta” la navegación actual del

Planeta y que nos dice que el nuevo Norte está en el Sur. Y no nos habíamos dado cuenta. Algunos educadores tenemos el corazón mirando al Sur. Llevamos la Chakana escondida en el corazón desde hace tiempo. Nos estábamos buscando y ya empezamos a encontrarnos. Para Diseñar La Escuela. Me los empecé a “topar” en el Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, en Buenos Aires, en Septiembre de 2010.

Estoy cada vez más convencido de que debemos “volver a sentir profundo, como un niño frente a Dios”, para repensar la escuela y con ella la sociedad entera, no en función de las “competencias mínimas” del mercado, sino integralmente reorientada hacia la vida, no la del bienestar en el consumismo sino la del bien vivir en el compartir : para que la vida continúe y con ella los humanos prosigamos nuestro camino de regreso hacia nuestro verdadero hogar, nuestro lugar de origen, nuestro destino común. “Porque estamos hechos del mismo polvo del cual están hechas las estrellas, nuestro destino es volver a ellas”.

Aún podemos tratar de corregir el rumbo para evitar el desastre total del Planeta, motivado por las ansias de poder, tener y agarrar, poseer y no soltar, consumir. ¿Sueño promisorio o pesadilla? Ya casi no tenemos “minutos” en este tiempo ni lugar en este espacio. Pero todavía podemos decidir cuál podría ser el despertar de nuestro día siguiente.

Daniel Nieto Sotomayor  
Profesor Asociado Facultad de Artes U.P.N.