

**PENSAMIENTOS INFANTILES QUE ASUMEN FORMA A TRAVÉS DEL
ARTE**

LUZ ANGÉLICA ROMERO MEZA

Asesora

DOCTORA OFELIA ROLDAN VARGAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

ENTIDADES COOPERANTES:

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

HUMANO - CINDE

UNIVERSIDA DE MANIZALES

MEDELLIN

2009

CONTENIDO

PENSAMIENTOS INFANTILES QUE ASUMEN FORMA A TRAVÉS DEL ARTE....	5
REMEMBRANZAS DE UNA VIDA HECHA ARTE	6
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO UNO: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.2. JUSTIFICACIÓN	19
CAPÍTULO DOS: HORIZONTE TEÓRICO.....	23
2.1. ACERCAMIENTO COMPRENSIVO AL MUNDO A TRAVÉS DEL ARTE Y SUS DIVERSOS LENGUAJES	23
2.2. LA FUNCIÓN EDUCATIVA QUE SUBYACE EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA	26
2.3. POSIBILIDADES DE DESARROLLO INTEGRAL PRESENTES EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA	29
2.4. JUEGO Y ARTE COMO REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS.....	33
2.5. PENSAMIENTO HACEDOR DE MUNDOS.....	37
CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA	39
3.1. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA	39
3.2. UNIDAD DE TRABAJO Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN.....	40
3.3. CONTEXTO GEOGRÁFICO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN.....	41
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS	43
3.4.1. Talleres de investigación artísticos.....	44
3.4.2. Comunidad de Indagación y sus aportes a la construcción de sentido.	46
3.4.3. Observación participante.....	48
3.5. ANÁLISIS.....	49
CAPÍTULO CUATRO: HALLAZGOS.....	51

4.1. LOS SENTIDOS QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS LE ATRIBUYEN AL ARTE.....	51
4.1.1. El arte, un lenguaje no alfabético para escribir y leer sentimientos.....	51
4.1.2. El arte como potenciador de aprendizajes significativos.....	56
4.1.3. La expresión artística, una forma de leer y leerse en el contexto cotidiano.	59
4.2. SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS(AS) NIÑOS(AS) A LA CULTURA AFROCOLOMBIANA, EVIDENTE A TRAVÉS DEL ARTE.....	63
4.2.1. Materialización, a través del arte, de la resistencia a “ser negro(a)”.....	63
4.2.2. Crítica, a través del arte, a prácticas culturales alienantes.....	67
CAPÍTULO CINCO. DISCUSIÓN FINAL.....	72
BIBLIOGRAFIA	78
ANEXO: 1.....	82
ANEXO 2.....	84
ANEXO 3:.....	86

RECONOCIMIENTOS

Es muy grato llegar hoy al final de este viaje, en el que se combinaron el esfuerzo personal y la participación, colaboración y aportes de viajeros y viajeras comprometidos(as) con la búsqueda de alternativas que conviertan la práctica educativa un espacio estético favorable al aprendizaje y a la felicidad.

Para Lina Marquesa Rodríguez, rectora de la Institución Educativa José María Córdoba, mi reconocimiento y especial sentimiento de gratitud por su vida hecha testimonio al servicio de la educación, por su apuesta permanente para hacer de la escuela un escenario de dignificación del ser humano y por su participación activa en este proceso de investigación.

De igual forma, hago explícita mi gratitud a Josefina Rodríguez (Chepa), Nelly Buevas y Benilda Blanco, educadoras de la Institución Educativa José María Córdoba, por su especial colaboración en el desarrollo de este ejercicio investigativo.

Para mis amigos y amigas, los niños y las niñas participantes de este proceso, también mi reconocimiento y gratitud por su disposición de siempre, por su alegría sin límites, por su capacidad de soñar y su aventura hacia la conquista de otros universos, otras formas posibles para interpretar y representar la vida.

A la profesora Zayda Sierra Retrepo muchas gracias por sus enseñanzas y por su colaboración al permitirme realizar esta investigación en San Onofre.

A mi asesora Ofelia Roldán Vargas, especial gratitud porque su compromiso incondicional y su orientación pertinente me ayudaron a encontrarle sentido y coherencia a este trabajo e hicieron posible su culminación.

**PENSAMIENTOS INFANTILES QUE ASUMEN FORMA A TRAVÉS
DEL ARTE**

***PARA EMPRENDER ESTE VIAJE
SE REQUIERE COMO EQUIPAJE***

Una mente flexible e intuitiva

Un kilo de paciencia

Dos millares de siempreviva para que nunca muera

la esperanza de transformar la escuela

Un buen amuleto contra el mal de ojos

para que la pasión pedagógica no cese.

Una lupa para visualizar las huellas

y los detalles imperceptibles que deja la memoria individual

y colectiva de cada comunidad.

Una pócima de viento para refrescar el conocimiento

Un corazón como manantial para llenar la avidez del conocimiento.

Una vela para iluminar el camino por el que nos conducen

las manos de esos habitantes.

Todo esto lleva a comprender

que tan inmensa y trascendental es la misión investigativa

de ser docente...

Luz Angélica Romero Meza

Ana Cecilia Saldarriaga.

San Onofre

REMEMBRANZAS DE UNA VIDA HECHA ARTE

Para iniciar, queda abierta la invitación a hacer un breve recorrido por mi historia familiar, en la que se encuentran las puntas de los hilos que le dan sentido, desde una sensibilidad artística, a la urdimbre de este texto construido socialmente.

Mi madre, un ser incondicional al servicio de las personas; le gustó trabajar con niños(as), por muchos años, organizando coros infantiles, preparando primeras comuniones y ayudando a aquellos(as), que lo necesitaran. Fue una hermosa y buena mujer, llena de vida, amor, optimista, alegre, hiperactiva, con una permanente sonrisa en sus labios. En estos momentos estará cantando en las dimensiones del más allá, en ese lugar donde sólo la paz es la condición de su mundo.

Mi padre un constante creador de sueños. Marcó absolutamente mi existencia. Escritor, poeta, músico, escultor, director de orquesta, compositor y maestro. Tuvo la gran fortuna de estudiar en el seminario menor de Santa Cruz de Lorica, y ser adoptado por el sacerdote director de la institución. Un muchacho inquieto por el conocimiento, que tuvo la oportunidad de ser tratado como un hijo, al que se le comprendió y se le estimuló a que siguiera formulando preguntas y encontrando respuestas en su vida.

Mi casa: “El Taller del Asombro”. En él se hallaban constantemente preguntas, respuestas, ilusiones, encuentros con otros tiempos y lugares. Al igual, pianos de diversos lugares del mundo, discos de diferentes estilos de música, desde conciertos de Bach, Beethoven, vals, polkas, o las obras de la orquesta Sonora Cordobesa en la que mi padre era el arreglista y el pianista. Así mismo, se hallaban pinceles, óleos, lienzos, cautil para soldar las piezas requeridas en la electrónica, martillo, madera y utensilios antiguos.

Alrededor del anterior paisaje, mi madre y mi padre excelentes anfitriones y cocineros(as), nos invitaban a mi hermano y a mí a congregarnos en torno al ritual de la mesa a la hora del almuerzo, celebración en la que generalmente había como invitados especiales músicos compositores, de quienes mi padre refería aspectos importantes de sus vidas y del estilo musical de sus obras.

Así transcurrió mi vida a través del camino sonoro y estético de una familia habitante de Montería (Córdoba), en la costa atlántica; viendo a mi padre entrelazarse con poemas, pinturas, esculturas, música, carpintería, electrónica y las tertulias musicales.

Precisamente, recuerdo con gran alegría y admiración las tertulias musicales que por la noche realizaban un grupo de músicos (odontólogos, médicos, abogados, vendedores y maestros) en mi casa. Era algo maravilloso. El encuentro de tres violines, un bandoneón, un piano, dos acordeones, tres guitarras, con voces melodiosas, interpretando vals de Straus, polkas, bambucos, guabinas, paso doble u obras clásicas. Eran noches de ensueños. En sus rostros de los intérpretes se reflejaba la inmensa alegría de encontrar la nota y el tono precisos después de tanto repetir temas un tanto difíciles.

No obstante, aún queda en mi recuerdo, que en esas tertulias musicales no se escuchaba música de ritmos de la costa atlántica como cumbias, porros u otros. Pareciera estar en otro lugar, menos en la costa atlántica. Esta situación vivida en mi infancia, me llevó a elaborar un referente un tanto universal del sentido estético del arte. Aprendí a valor las manifestaciones culturales desde el arte. Empecé a comprender que el concepto como lo bello y lo feo no existen, se encuentran inmersos tan sólo, en los referentes subjetivos de los seres humanos.

Vale la pena destacar, que todas estas vivencias estaban lógicamente orquestadas por la pasión interna de un padre que era ante todo maestro. En contraste con las experiencias de la clase de arte en mi colegio, en el cual sólo se permitía calcar o rellenar figuras ya establecidas. Pero, para mi no era admisible esa manera para abordar el arte.

Preferí rebelarme a esa metodología. Tenía referentes comparativos como para entender que desde el “Taller del Asombro” uno se encontraba consigo mismo, con las fantasías y las preguntas, o con lo inesperado. Pero la clase de arte en mi colegio era una tortura. Yo no podía opinar, ni pensar. Ya todo estaba resuelto. Era una clase llena de autoritarismo. Me sentía en una cárcel; hasta tal punto que perdí quinto de primaria por educación artística.

Lo anterior me permitió comprender que en el “Taller del Asombro” tenía el maestro más feliz que hubiese conocido, y que aún existe. Fueron momentos de infancia abonados con un ingrediente esencial, la indagación, que estimulaba constantemente la creatividad.

Es así como los recuerdos de un pasado que ha dejado huellas indelebles, siguen abriendo camino con la intención de encontrar respuestas para los siguientes interrogantes: ¿Cómo estimular metodológicamente la expresión artística?, ¿Cómo evitar que se repita mi experiencia tan poco gratificante respecto a la clase de artística en colegio?, ¿Cómo atender las particularidades del estudiantado? ¿Cómo estimular desde temprana edad el pensamiento creativo? y ¿Cómo hacer más placenteros los actos de enseñar y de aprender?

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos importantes de la educación Colombiana es la creación de ambientes educativos que le posibiliten al estudiantado expresar sus sentimientos y constituir sentido en torno a sus experiencias cotidianas, en su condición de niños(as) o jóvenes partícipes de una realidad que se desenvuelve entre las tensiones del mundo globalizado que se impone y una cultura particular que se resiste a los intentos de extinción, como es el caso de la cultura afro colombiana.

Para lograr este cometido, la escuela requiere encontrar estrategias metodológicas que se constituyan en alternativas para escuchar las voces tanto de niños y niñas en el aula de clase. En esta investigación se pudieron recorrer caminos a través de la Expresión Artística, como lenguaje simbólico, a partir de los Encuentros Creativos para hacer visible lo invisible y reflexivo lo cotidiano en el acontecer educativo de la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de San Onofre. (Departamento de Sucre).

El propósito de este proyecto de investigación “Pensamientos Infantiles que asumen forma a través del Arte” es crear un acercamiento reflexivo desde el campo de la educación artística, para develar las posturas que asumen los niños y niñas ante el sentido de identidad afro colombiana, pertenecientes a la Institución educativa José María Córdoba, del municipio de San Onofre (Departamento de Sucre). De igual manera, comprender cómo el arte puede constituirse, desde cierto espacio, en potenciador de aprendizajes significativos.

CAPÍTULO UNO: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*Para el niño de 5 años, la Vida es Arte, y el Arte es Vida...
en cuanto estos niños ingresan a la escuela,
el arte se vuelve arte y la vida se convierte en vida.
Murray Schafer.*

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los principios de la humanidad, el arte era la vida y la vida era el arte; éste cumplía una función social, era un instrumento para hilvanar la magia y la realidad, la muerte y la vida, el deseo y la derrota, el poder y la incertidumbre, una red para anidar el divertimento de la vida. El arte estaba presente en el diario acontecer de las comunidades.

La historia de la humanidad a través del tiempo ha demostrado la necesidad de recurrir al lenguaje como elemento mediador para comunicar, expresar, o representar sus mundos. Dentro de esta postura, el arte ha cumplido una función prioritaria como lenguaje de representación, y comunicación. Si nos remontamos a través del tiempo en las civilizaciones pasadas, se puede apreciar que antes de la aparición del alfabeto, el arte ya era utilizado como lenguaje simbólico para codificar sus mundos desde los pictogramas o petroglifos. La pintura, la música, el teatro, la danza entre otras, han marcado huellas a través de la historia, constituyéndose en referentes de identidad y diversidad de las culturas.

A través del tiempo se puede valorar la significación que se le ha dado al arte como sustento en los procesos formativos del ser humano. Desde esta óptica “En el mundo antiguo, conforme a los ideales culturales de los griegos (*paideia*), que se preocupaban, en particular, de la formación del hombre también como ciudadano, el arte comenzó a

formar parte de la educación dentro del círculo de las siete artes liberales, existiendo en los procesos educativos la enseñanza de la música - en las artes del *quadrivium* - en contraposición a la educación matemática de las ciencias del *trivium*". (Conferencia mundial la América Latina).

Igualmente la pintura, la música, el teatro, la danza, han marcado huellas a través de la historia, las cuales se han constituido en testimonio de vida de la humanidad. "Los griegos de la Antigüedad, también completaban a nivel masivo la educación de los ciudadanos a través del teatro. Asimismo, en esos espectáculos, estaban presentes la danza y la música y se perseguía como finalidad estimular la compasión y el temor (*catarsis*) que, como medio de purificación, suscitaban emociones en el auditorio. Entonces, el espectáculo, además de ser bello, también obraba como un recurso de utilidad para el mejoramiento humano". (Conferencia mundial para América Latina)

Sin embargo, con el transcurrir de los tiempos la función originaria del arte fue variando paulatinamente. Para las comunidades dejó de constituirse en factor fundamental para expresar la cotidianidad e ir construyendo otras formas posibles de ser, pensar y sentir, y pasó a ser un don sólo para aquellos afortunados con aptitudes especiales, lo cual también ha traído consecuencias respecto a la manera como se aprende y se enseña el arte y a las condiciones de los ambientes educativos en los que esto ocurre, entendiendo por ello, los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo del potencial artístico en los niños y las niñas.

En el caso de Colombia, se puede observar que al arte en la educación formal ha estado sometido a vicisitudes, un tanto difíciles de sortear, como consecuencia de la poca valoración que se le atribuye dentro del grueso de las áreas del conocimiento escolar. Sin embargo, en los últimos años el Ministerio de Educación Nacional ha legitimado la educación artística, desde los Lineamientos Curriculares, los cuales expresan que "el propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos; de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización"

Desde los Lineamientos Curriculares el arte como área educativa ha tenido avances significativos que además de abrir el horizonte conceptual, ha generado condiciones de tipo legal que facilitan la gestión institucional. No obstante, es oportuno comprender ¿Por qué?, ¿Para qué? y ¿Cómo? se desarrolla la educación artística en las instituciones educativas.

Cabe decirse que a pesar de la existencia de estos mecanismos legales se observa que algunas instituciones educativas del país siguen considerándola poco importante con relación a las llamadas materias más significativas como matemática o castellano.

Desde esta postura, se encuentran diversas razones que han ubicado el arte en un plano secundario dentro de los procesos educativos en Colombia. Algunas de ellas son:

- Preponderancia de las inteligencias comunicativas y lógicas matemáticas y desconocimiento de la artística como otro potencial cuyo desarrollo hay que estimular desde la educación.
- Utilización que se le asigna a esta área dentro de la propuesta curricular, para recuperar el tiempo que se pierde en otras áreas consideradas más importantes por la comunidad educativa.
- Concepción reduccionista de la educación artística que termina por centrar los procesos educativos en la realización de actividades tales como cantar incesantemente una canción, colorear figuras de textos editados, aprender un texto de memoria para luego representarlo en una obra de teatro, o montar una coreografía propuesta por el o la docente de danza.
- Poca valoración de las posibilidades que ofrece el arte en la creación de ambientes educativos favorables al aprendizaje significativo, al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y creatividad. En algunas circunstancias el(a) profesor(a) encargado(a) de la clase de artística, reproduce los mismos estereotipos de la

manera como se le enseñó y deja de lado otras búsquedas metodológicas que podrían constituirse en observatorios que emerjan de los referentes culturales y estéticos vividos por el grupo estudiantil. Se tendrían que reconsiderar, búsquedas sistémicas instauradas en lógicas desde una perspectiva en espiral. Reconsiderando estas búsquedas, es necesario acceder a la fluidez y variabilidad de la experiencia cotidiana, considerar los procesos pedagógicos como una actividad en constante ir y venir, donde la interacción transformadora, la interpretación, la creatividad, el asombro y la indagación se constituyan en elementos facilitadores en la apertura de caminos, acorde a los requerimientos exigidos por los y las caminantes.

- Desconocimiento de la diversidad cultural y las particularidades de los (as) estudiantes al diseñar los logros e indicadores para el área de educación artística, de acuerdo a la Resolución 2343 de junio de 1996.
- En muchas ocasiones el área de educación artística se utiliza para completar el número de horas semanales de asignación académica que deben tener los(as) educadores(as), sin importar mucho si están o no preparados(as) profesionalmente y/o si han desarrollado el gusto y la pasión por el arte.

Además de lo anteriormente expuesto, hay que considerar que la escuela tradicionalmente desde su visión de mundo civilizado, moderno y homogenizado ha silenciado en algunas situaciones a los sujetos, invisibilizando la forma de ver, interpretar, expresar y representar el mundo.

A propósito, Elliot Eisner (1994: 210) se suma a esta crítica respecto al lugar que ocupa el arte hoy en muchos ambientes escolares cuando expresa que “una buena nota en matemáticas es equivalente a un índice intelectual alto. Es signo de que uno tiene habilidad para bregar con tareas abstractas o de envergadura. Se premia al que tiene un índice alto en matemáticas. Las artes sin embargo ocupan un orden intelectual inferior o algo para lo que no se usa el intelecto”. Además este autor demuestra el sentido desproporcionado que existe entre la educación artística y las distintas áreas del saber

cuando explica (1994: 210) “que las artes no son objetivas ni exactas como las matemáticas. La precisión que se aplica en las matemáticas o en la gramática por ejemplo, se sustituye por un juicio de valor en las enseñanzas de las artes”. Del mismo modo a este juicio de valor se agregan ciertas metodologías que de una u otra manera están centradas más en el desarrollo del hacer, privilegiando el producto final, que el sentir, pensar, expresar, representar o comunicar del estudiantado.

Tendríamos que preguntarnos entonces: si existen maneras tan específicas para abordar la educación artística en el aula, ¿Por qué se utiliza una sola metodológica para realizarla? Si concurren seres tan diversos en el aula de clase, ¿Por qué implementar una sola estrategia didáctica para la educación artística? Un mundo visto solo desde una sonoridad, reduciría el espectro cromático para interpretar la vida. ¿Hasta dónde la escuela se ha constituido en estructura que permita respetar lo diverso que existe en sus estudiantes? Al respecto, suele decirse que los modelos de educación, en cierta medida no han respondido a las necesidades individuales de niños y niñas; pareciera que la educación se ha pensado para homogenizar, y el propósito, es igualar las oportunidades de la vida para todos (as) desde la visión de desarrollo como lo plantean García, Montes y Pulido (1999:45) “La educación vista desde este modelo de la escuela tradicional, no ha humanizado, ha igualado”. Es claro que el arte no se concibe en ese modelo como la posibilidad de cuestionar el mundo socialmente instituido y mucho menos como la manera de comunicar los pensamientos de las nuevas generaciones frente a prácticas sociales que se han ido configurando culturalmente.

A manera de consecuencia de una concepción de arte como la anteriormente planteada, se han ido imponiendo metodologías un tanto inadecuadas que le impiden a los(as) educadores(as) visibilizar y escuchar las voces de niños y niñas que a través de sus expresiones, claman por la atención y reconocimiento a sus realidades personales y sociales en un contexto cultural dentro del cual el arte tiene una especial razón de ser. Esto resulta consecuente con la creencia de algunos docentes, de que darle al estudiante un texto de dibujo para colorear, o una hoja en blanco para realizar un dibujo libre son estrategias suficientes y adecuadas para lograr los propósitos específicos del área,

desconociendo precisamente que experiencias educativas como éstas son las que imposibilitan, en cierta medida, el desarrollo de la capacidad creativa del estudiantado.

Ante este reduccionismo, tanto conceptual como metodológico, que caracteriza hoy buena parte de los procesos de formación artística en el país, sobre todo en el nivel primario de la educación formal, han surgido iniciativas desde diferentes instancias gubernamentales, que se constituyen en políticas nacionales e internacionales orientadoras, que es importante reconocer y valorar.

Es así como, el Ministerio de Educación y de Cultura de Colombia y la Oficina Regional de Cultura de América Latina y el Caribe (ORCALC), con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) y el Centro para el Fomento del Libro de América y el Caribe (CERLALC), todos pertenecientes a la UNESCO, en cumplimiento de los objetivos de ofrecer continuidad y proyectar hacia estadios superiores el análisis que la organización ha venido desarrollando en torno a la necesidad de que las políticas educativas y culturales de los estados miembros inserten la Educación Artística en la enseñanza primaria y secundaria, convocaron a la celebración de una Conferencia Regional, preparatoria de la Cumbre Mundial sobre la Educación Artística realizada en Lisboa, Portugal en el 2006, según las siguientes premisas y recomendaciones desde los diversos eventos:

- El Congreso Mundial relativo a la condición del Artista (Paris, 1997) recomendó en su Declaración final “que la enseñanza artística debía introducirse y desarrollarse en la educación formal y no formal en todos los niveles, contando para ello con la participación de los artistas, y otorgarle a esas materias idéntica consideración que a las asignaturas curriculares, que serían favorecidas con el establecimiento de una relación interdisciplinaria con los lenguajes artísticos, volcándose todas hacia un enfoque multicultural comprensivo de la cultura en su diversidad”.
- El propio cónclave solicitó a la UNESCO “la creación de una red internacional para intercambiar sobre el estado que alcanzaran las mejores experiencias logradas en ese empeño”.

- Por otra parte, la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales (Estocolmo, 1998), reconoció “la trascendencia de la creatividad para la construcción del futuro humano volcado hacia una cultura de paz, y adoptó entre los Objetivos de política recomendados, el de promover la creatividad y la participación en la vida cultural y el fomento de los lazos que han de unir en ese propósito a los sistemas educativos con la cultura y el arte a partir del desarrollo de la educación artística en los programas de educación”.

- En la 30ª Reunión de la Conferencia General (Paris, 1999), el Director General de la UNESCO hizo un llamamiento esencial a los “Estados Miembros de la UNESCO a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela, con vistas a que se ofrecieran todas las garantías en el proceso de hacer obligatoria esta enseñanza desde el jardín de infantes hasta el último año de secundaria, y solicitó que se alentara la participación de los artistas en el proceso docente, especificando la perspectiva de interdisciplinariedad entre ésta y las restantes materias curriculares, para que en esa integración los estudiantes logaran una comprensión global del mundo. Asimismo, llamó al establecimiento de una relación sinérgica entre los centros escolares y las instituciones culturales y a la dedicación, por parte de los medios informativos y de comunicación, de espacios para difundir las prácticas excelentes que se desarrollaran en el medio escolar. También apeló a la apertura de espacios dedicados a niños y jóvenes en festivales y ferias del libro”

De otro lado, la creación de LEA (Liens pour l'Education et l'Art), como respuesta al llamado internacional lanzado en ocasión de la 30ª Sesión de la Conferencia general de la UNESCO, “constituye una iniciativa que abre un espacio a la investigación y la reflexión sobre los fundamentos de la educación artística y vincula los esfuerzos de expertos mundiales en el tema con el fin de integrar una red internacional que apoye la difusión en ese ámbito de producciones”.

Como punto de partida y basamento para asumir conceptual y prácticamente las estrategias a favor de la inserción de la educación artística en la enseñanza primaria y secundaria, existe, además de los documentos de la UNESCO, el acervo mundial creado por los pedagogos de las artes, estudiosos e investigadores de diversos países, que han desplegado teorías y prácticas de inestimable valor, las que podrán ponerse al servicio de los objetivos definidos. Este es el caso por ejemplo de la Conferencia Regional convocada para “conocer el estado de cumplimiento de las políticas y estrategias proyectadas, identificar cuáles son las limitaciones fundamentales que obstaculizan la buena marcha de los procesos, así como las mejores experiencias que pudieran tener un efecto de replicabilidad en el ámbito regional y analizar nuevas líneas de investigación, estudios y proyectos pilotos que pudieran perfilarse en el transcurso de las exposiciones, debates y recomendaciones que se adopten, como una contribución teórica y fáctica a la Cumbre Mundial de Educación Artística de Portugal”.

Avanzando en esta línea de revisión de antecedentes a la problemática que se viene planteando, se encuentra que en el año 2000 el Ministerio de Educación de Colombia publicó *los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística (1988 – 1997)*, los cuales determinan los procesos curriculares: contemplativo, imaginativo, selectivo; transformación simbólica de la interacción con el mundo reflexivo y valorativo.

En este sentido teórico investigativo, se valoran los aportes del grupo de investigación Diverser, de la Universidad de Antioquia con proyectos tales como: “Representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras expresiones lúdico artísticas de niños y niñas de diverso contexto cultural”; “La escuela como espacio de encuentro intercultural”; “Identificación de necesidades educativas alrededor del juego y el arte en comunidades de origen étnico- y socio-cultural diferente para el desarrollo de propuestas pedagógicas que enriquezcan sus procesos formativos”, cuyos propósitos generales giran en torno al diálogo entre saberes escolares y extraescolares, al respeto y promoción de los derechos de niños y niñas, a la equidad de género y al respeto a la diferencias según el origen étnico o sociocultural.

De otro lado, en el contexto Americano, González Valdés y Ovidio D'Angelo, investigadores cubanos, también han hecho grandes contribuciones a partir del trabajo teórico e investigativo sobre el Pensamiento Crítico Creativo (Prycrea), sustentado en la “Filosofía para niños” de Lipman.

Los documentos y acciones enumerados hasta el momento, testimonian los esfuerzos desplegados para insertar, de manera creativa, la Educación Artística en los sistemas educativos y contribuir al fortalecimiento de las reformas educacionales planteadas en el informe “La Educación encierra un tesoro” elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en las que la necesidad de impulsar estrategias de perfeccionamiento de la enseñanza primaria en los países en vías de desarrollo aparece como constante.

De igual forma que se valoran las iniciativas de carácter nacional e internacional orientadas a cualificar la formación artística, es importante anotar que esta área en la Institución Educativa José María Córdoba de San Onofre, es importante dentro de su proyecto Educativo Cultural (PEC), en tanto en ella, se reconocen, valoran y transmiten los saberes ancestrales como reconocimiento de habilidades para desarrollar propuestas artesanales a partir de los materiales de la región (totumo) y el trenzado (Canastas). Las actividades extracurriculares del Grupo Musical de Pito (Gaita Macho, Gaita Hembra, y tambores) y las prácticas de danzas folclóricas de la región y de la zona del Caribe son significativas y se fortalecen desde los semilleros en esta institución educativa. Estos grupos artísticos con frecuencia tienen como docentes a los *Portadores Culturales* ancestrales de la región.

En consecuencia con lo anterior, tanto en preescolar como en la básica primaria, el ritmo, el baile y los cantos folclóricos son prácticas artísticas escolares primordiales en el escenario educativo. No obstante, es importante considerar que estas experiencias educativas se desarrollan de manera espontánea, en lo que a contenidos y estrategias metodológicas se refiere porque no se cuenta con una propuesta curricular institucional, tampoco existen textos guías y los educadores no han sido especialmente formados para

orientar de manera crítica y reflexiva los procesos educativos; sin que por ello se desconozca su aporte natural a la conservación de las tradiciones culturales propias del contexto.

Es así como algunos docentes realizan sus actividades artísticas en cumplimiento al encargo específico que les han hecho del área y otros desarrollan sus programas artísticos de acuerdo a sus propias habilidades, lo cual no asegura que los procesos de aula estén mediados por estrategias metodológicas que favorezcan la expresión artística como una forma de divertirse pero también de construir identidad y trascender las prácticas culturales alienantes e inhibitoras, que a veces caracterizan a ciertos grupos humanos y que desafortunadamente se transmiten de generación en generación. De ahí que surgen interrogantes que de alguna manera le dan forma y a la vez orientan este trabajo investigativo, entre los que se pueden explicitar: ¿Qué significado le otorgan los niños y las niñas a las expresiones artísticas? Qué papel juegan las expresiones artísticas, realizadas en la escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre, en la construcción de la identidad afro colombiana de los niños y niñas que participan en ellas? Qué transformaciones de la cultura afro colombiana subyacen en las expresiones artísticas de los niños y las niñas?

1.2. JUSTIFICACIÓN

Si bien se puede reconocer la presencia del arte a través de la historia de la humanidad, se advierte la imperante necesidad de darle un espacio a la educación artística en los currículos escolares. La conferencia Regional de América Latina y del Caribe plantea que “democratizar el acceso a la Educación Artística ha de constituir una finalidad inalienable de los esfuerzos actuales que despliegan los sistemas educativos, para que su influencia alcance a la totalidad del universo escolar y lo sitúe en condiciones de influir creativamente en el futuro de sus pueblos. Es una verdad universalmente aceptada el hecho de que la generalidad de los seres humanos nace con potenciales creativos, susceptibles de desarrollo y expresión”. Sin embargo, la finalidad de la

educación artística estriba en utilizar el arte no para formar artistas, sino sensibilizar la mirada estética del mundo de sus educandos, a partir de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos.

La educación cumple un papel preponderante en la conformación de la estructura social y en la construcción de las identidades étnicas, culturales y territoriales, de ahí que deba responder a las necesidades sociales y culturales de sus sujetos sociales. Se hace fundamental, que a la comunidad estudiantil se les escuchen sus voces, a través de que se identifiquen sus realidades sociales, económicas, territoriales y culturales, sin dar la espalda a esas realidades, empoderándose de su papel transformador, potencializador y constructor de sentidos de vida y de pertenencia.

Lo anteriormente expresado, conlleva a dimensionar la misión de la educación dentro de la formación integral de los seres humanos, y a disminuir la brecha que existe entre la vida y la escuela. En este sentido, se valora el aporte que brinda la educación artística como elemento articulador para consolidar una estrategia metodológica que produzca aprendizajes significativos y que a través de ésta, el acto de enseñar y aprender se conviertan en proceso placentero.

De igual manera, se pretende, que la educación artística sea el vehículo para que pueda aflorar, el yo creativo; y desde allí, implementar procesos para la estimulación de propuestas artísticas en diversos escenarios.

Es decir, el propósito de utilizar la arte en el aula, no es para formar artistas, pero sí es, para sensibilizar la mirada estética del mundo de sus educandos. La educación artística debe constituirse en un escenario que permita que el sujeto interactúe en su ambiente natural, y social, para que su ser, hacer y pensar, establezcan relaciones dialógicas permanentes, para desarrollar habilidades, destrezas, crear procesos cognitivos, aprendizajes significativos, con el propósito de potenciar al sujeto.

Cabe señalar, que la misión del arte debe ser, como lo expresa Dewey, citado por Eisner (1995:5) una “forma de experiencia que vivifica la vida, ayuda a que el organismo en crecimiento se de cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegar a identificar esta experiencia como un acto único en la vida”. Y concluye Eisner afirmando: “las artes, promueven a su vez, la idea, de que la gran misión de la escuela, no es solamente enseñar al alumno a ganarse la vida, sino a vivirla plenamente; es un lenguaje más, para poder expresar el mundo”.

Esta propuesta de investigación pretende igualmente, abrir espacios de reflexión para ampliar espectros de análisis ante lo que realmente requieren los currículos de licenciaturas de Educación Artística de las universidades del país, las cuales sean consecuencias del estudio de necesidades y realidades de la población estudiantil Colombiana

La aproximación comprensiva a la manera como los niños y las niñas conciben las expresiones artísticas en las que participan en el ambiente escolar, es un factor importante del que no solamente pueden derivarse lineamientos generales para el diseño de propuestas curriculares que se ajusten más a su condición infantil sino que también puede ser utilizado como un elemento relevante en el análisis de la movilidad cultural de los grupos afro colombianos de nuestro país.

1.3. OBJETIVOS

- Develar los sentidos que le atribuyen los(as) niños(as) de la escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre a las expresiones artísticas en las que participan e identificar que relación tiene ello con la construcción de su identidad afrocolombiana.

- Interpretar el sentido de pertenencia a la cultura afrocolombiana que subyace en las expresiones artísticas de los niños y las niñas de escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre.
- Identificar las relaciones que los niños y las niñas perciben entre expresión artística y aprendizaje.

CAPÍTULO DOS: HORIZONTE TEÓRICO

El soporte teórico de esta investigación lo constituyen concepciones de pedagogía y enseñanza de las artes, con el concurso de diversos autores como Eisner, Langer, Lowenfeld, Gardner, Bruner, Olga Lucia Olaya, entre otros.

2.1. ACERCAMIENTO COMPRENSIVO AL MUNDO A TRAVÉS DEL ARTE Y SUS DIVERSOS LENGUAJES.

*Los seres humanos pensamos no solo con lenguaje,
Sino también con imágenes visuales,
gestuales y sonidos puntuados.
Elliot Eisner*

Explorar, preguntar, asombrarse, jugar, recrear, son experiencias del diario vivir que llevan a los niños y a las niñas a conocer, interpretar y representar su mundo. A través de estas prácticas cotidianas, en las que juegan un papel importante los sentidos, se abstrae y elaboran referentes conceptuales que permiten acercarse comprensivamente al mundo. Antes de que exista en el niño o la niña el reconocimiento simbólico del mundo sonoro, la clasificación de los colores, el libreto de personajes de una obra de teatro o la coreografía de un danza, ya desde su práctica lúdica, ha recreado de manera natural el mundo simbólico de los lenguajes artísticos presentes en su cultura como forma para expresar sus pensamientos.

En esta etapa el niño o la niña recrean su mundo desde el juego, con ese personaje imaginario que interactúa constantemente de manera oculta, el cual participa de su danza, su canción y llega a ser representado hasta en sus dibujos.

El niño o la niña de manera natural expresan sus sentimientos desde los referentes culturales, sin asistir a una escuela de arte. Elliot Eisner (1994) considera que “el niño abstrae una multitud de conceptos antes de conocer sus nombres, el proceso de abstracción es un ejemplo del uso constructivo de la facultad de aprender (cognición)”. Este proceso está en la raíz del arte y forma la base del conocimiento humano, es el proceso que permite al niño mantener un equilibrio con el mundo cambiante. En este marco de referencia Howard Gardner (1994) manifiesta que la edad de dos a siete años aproximadamente, es la etapa donde aflora el conocimiento simbólico de primer orden, el cual está íntimamente ligado a los referentes culturales que circundan su mundo infantil.

Las palabras, la música, los gestos, los gustos, la danza, los sonidos se constituyen en esta etapa, en cimientos para convertir lo simbólico de primer orden, percibido a través de sus sentidos, en representación de lenguajes artísticos. Antes de ser graficadas las notas musicales en el pentagrama, el sonido ya existía en la naturaleza; igualmente, el número antes de ser representado gráficamente, ha sido vivenciado como expresión de cantidad en el juego.

Los lenguajes artísticos (plástico, musical, teatral, expresión corporal entre otras)¹, son medios expresivos, que transmiten significados, mediante sistemas de signos que permiten la exteriorización de ideas, sentimientos y sensaciones con fines expresivo-comunicativos (visual, sonoro, audiovisual, multimedial etc.). Brinda un campo conceptual referencial para el desarrollo de la intuición, imaginación e inventiva de cada alumno activando todo el cerebro: el sensible – sensorial, el visual – imaginativo, el inventivo y el lógico – gestor se visualizan integradamente en esta etapa simbólica,

¹ Unidad de Desarrollo Curricular de la Rioja

los cuales podrían validarse como estrategia metodológica para que el docente los implemente en la educación.

De esta manera, entraría triunfante al aula de clase el sentido lúdico de los lenguajes artísticos, los cuales revelan la existencia de otras formas para llegar a procesos de aprendizajes e intuir que desde la Educación Artística, se encuentran los cimientos del mundo cognitivo, expresivo, estético, espiritual, corporal, entre otros; de ese ser humano integral que la escuela desea formar.

Abogar por la integración de los lenguajes artísticos en la educación primaria, es otorgarle otra dimensión al desarrollo integral del educando, lo cual propende superar el hacer por el hacer para entramarse esta práctica artística en las dimensiones del ser, el hacer y el pensar en contexto.

Siguiendo este orden de ideas, en la básica primaria además de darle un puesto honroso a los procesos de lecto-escritura, se demandan otras maneras posibles para alfabetizar sensiblemente a los niños y a las niñas. ¿Adquirir habilidades o destrezas en la lectura o escritura serán las únicas garantías para escribir o leer el mundo que circunda la existencia? Entonces, no es suficiente reconocer o pronunciar letras, para nombrar el mundo, porque aún conociéndolas, ellas solas no se bastan para registrar el universo que se percibe y al que se pertenece.

No se pretende desconocer el aporte que entraña la lectura realizada desde el alfabeto, pero apoyarse sólo en ella, como única forma para interpretar al otro y al entorno que nos rodea, sería desconocer la complejidad del ser humano y la existencia de otros lenguajes simbólicos que irían desde los gestos hasta el sentido estético de las expresiones artísticas validadas por una determinada comunidad.

Es importante valorar los lenguajes artísticos (musical, expresión corporal, plástico, teatral) como otra forma simbólica de leer, escribir, representar, expresar e interpretar el mundo. Es a través de ellos que se puede contemplar el color de las nubes, el sonido de

la lluvia, saborear la dulzura de un chocolate, degustar el olor del rosal en primavera, asombrarse y expresar indignación por el dolor y la injusticia, dar cuenta de las fibras internas que se mueven al contemplar el brillo de la luna llena o simplemente decir un te quiero. Desde esta óptica el fin prioritario no es formar artistas, sino, sensibilizar la mirada estética del mundo como una forma de ser más humano. La posibilidad de ver el universo desde distintos enfoques, permite valorar las particularidades que encierra el mundo de cada ser humano.

Además de valorar los beneficios que generan los lenguajes artísticos como estrategia para la vida, desde temprana edad se insinúa de manera constante el sentido integral en los procesos del desarrollo humano. No obstante, lo primordial es contemplar los sucesos que conforman el sentido integral de la vida: Humanizar los lenguajes artísticos para ser más humana la convivencia.

2.2. LA FUNCIÓN EDUCATIVA QUE SUBYACE EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

*La expresión artística no consiste en un monólogo;
es un diálogo entre el actor individual y el material sobre el que actúa.*

Eisner

Comunicar, representar, expresar, argumentar, movilizar sentimientos, exteriorizar emociones y establecer relaciones son procesos humanos que se ven favorecidos por el arte. El ser humano como sujeto social siente la necesidad de expresar sentimientos y emociones a través de algo o de alguien, en este caso específico, el arte como expresión, es mediador para hacer visible lo que acontece al interior del ser, de su entorno, o de su cultura.

Desde los primeros años de infancia se inicia la representación gráfica del mundo; el garabateo es la manifestación más reveladora donde se enuncia la graficación; el inicio a la escritura. Podría pensarse que al igual que el garabateo desde líneas desordenadas plasmadas en un papel expresan significados, existen equivalentemente maneras, disímiles para nombrar o leer la ciencia, o los sentimientos.

A propósito, Susana Langer citado por Gardner, (1993), sostiene que el ser humano tiene una necesidad básica e intensa de simbolizar, de inventar significados y de investir de sentido al propio mundo. Pero no todas las simbolizaciones gozan de la misma carga de significado; la anterior autora propone dos tipos de simbolismos: *el discursivo*, referido a las reglas sintácticas aceptadas y se llega a un significado comúnmente compartido; el simbolismo presentacional (no discursivo), específico a una idea equivalente a partir de una pintura. Bien podría pensarse además, como lo plantea Bruner, (1985) la existencia de *dos formas de lenguajes* que conllevan a significados particulares. Instala en la *forma paradigmática* la precisión a través de lo singular, trata de alcanzar lo específico y lo hace por medio de la denotación y define el significado en términos de la verificación. En oposición, *la forma narrativa* hace hincapié en la connotación, estima lo metafórico, es sensible al contexto. En el discurso paradigmático tratamos de significar lo que decimos; en el discurso narrativo, significamos más de lo que decimos; el texto está abierto a la interpretación.

Ahora bien, en este caso específico, el arte estaría cifrado en la forma paradigmática, el cual permite abrir maneras diferentes para encontrar significados múltiples a un mismo hecho artístico. Abogar por la utilización del arte como modo particular en el aula de clase, implica reconocer el sentido de alfabetismo que requiere asumir el o la docente para hallar significado a las expresiones manifiestas del estudiantado.

Vale la pena reconocer, que así como la expresión artística es un modo o lenguaje de comunicación, Bruner (1997) destaca que el mayor hito en la historia de la externalización, fue “probablemente la escritura, poniendo el pensamiento y la memoria “ahí afuera” en tablillas o en papel”. Así como la escritura es la materialización del

pensamiento, el arte igualmente se constituye en referente simbólico narrativo o no discursivo, para hacer público lo privado, para revelar el pensamiento, el cual puede nombrarse desde la poesía, la música, la danza, el teatro, o las expresiones gráfico plásticas. A través del arte como representación simbólica se logra enunciar lo que acontece en el interior de ese ser sumido en un contexto cultural. Es decir, el arte como medio, es una vía que la escuela puede optimizar para validar las múltiples maneras de expresión, representación o interpretación, de las realidades de mundos posibles vividos por la población estudiantil.

Existen varias formas de expresión artística como lo enuncia Borthiwick (1997: 37) que constituyen los vínculos entre el individuo y la sociedad, como: la expresión oral (la voz, transmisión de nuestros pensamientos, vivencias y emociones), la expresión escrita (transmitida a partir de los textos: la historia, la cultura, la vida y las experiencias de los demás), la expresión gráfico plástica, (dibujo, pintura, modelado, o cualquier técnica que permita el desahogo de angustias, plasmar vivencias, desarrollar la creatividad) y la expresión corporal, (el cuerpo, como el elemento más valioso que tenemos para expresarnos). En conclusión, coexisten otras maneras simbólicas, además del lenguaje hablado y escrito para externalizar las emociones o sentimientos.

La expresión artística es sin duda el primer paso de la manifestación del ser humano; es una entrada en comunicación directa, viva y personal con el mundo, a través de la cual se va recreando el sentir de sí mismo, del propio poder, además, de acceder al mundo mágico del otro y de la otra. Cuando el niño o la niña realizan una actividad artística, se abre el mundo de fantasía y sensibilidad. Las actividades artísticas en niños y niñas se inician desde el juego como máxima expresión del ser humano. Esto significa, dar libertad de recrearse creando; de auto simbolizarse sin reglas, sin imposiciones; de jugar con la ilusión, la imaginación y la libertad para lograr su máxima expresión; despertando la curiosidad; incrementando la capacidad de observación, estimulando la sensibilidad, favoreciendo la originalidad, llevando al niño o la niña, hasta la apropiación de su entorno.

Es el juego una experiencia bastante rica en posibilidades educativas, pues a partir de él se estimula el potencial sicosocial, se favorece el acceso lúdico a los distintos saberes y sobre todo, se facilita el desarrollo de una personalidad abierta y flexible, tan necesaria en un mundo multicultural como el que deben enfrentar los niños y las niñas cotidianamente. Puede decirse, que expresarnos a través del arte, es un acto único, e irrepetible, nacido de la propia capacidad creadora, un proceso que se transforma, se enriquece y adquiere nuevos significados.

Referenciando a Eisner la expresión artística no consiste en un monólogo; es un diálogo entre el actor individual y el material sobre el que actúa. La expresión artística en todas sus formas constituye el mejor camino para iniciar el proceso de enriquecimiento humano desde temprana edad. A partir del ejercicio académico, investigativo, y artístico en unión con la experiencia pedagógica, se propone construir acciones que permitan la reflexión y el desarrollo de iniciativas creativas con sentido de autonomía y responsabilidad, bajo los principios de reconocimiento, pluralismo, solidaridad y solidaridad. Es desde este escenario que el arte se puede constituir en un calidoscopio para obturar el prisma de vida a partir de las realidades y necesidades humanas.

2.3. POSIBILIDADES DE DESARROLLO INTEGRAL PRESENTES EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

*Debéis buscar con habilidad aquellos conocimientos
que pueden servir de paso para otros, a modo de
grandes pilares sobre los que descansa la armazón del edificio.*

M Valdés.

Si uno de los propósitos de la educación artísticas es propender por un ser reflexivo con capacidad para interactuar con otros y otras en las diferentes circunstancias que la vida le depare, necesariamente se debería apelar a presupuestos metodológicos donde la gimnasia de las manos no se constituyan en uno de los principales objetivos de las

prácticas artísticas. De igual forma, habría que ahondar en distintas dimensiones como las cognitivas, expresivas, comunicativas, valorativas, entre otras.

Cuando el propósito de la educación artística se ajusta más al hacer, que al pensar, o sentir, podría decirse que se dejan por fuera, otras dimensiones las cuales constituyen el sentido integrador del sujeto. Desde esta postura, como lo expresa Miller (1990-3), un enfoque holístico comienza a partir de la comprensión que en el ser humano está innata y totalmente conectado al desarrollo del universo; somos parte del mismo proceso que creó las estrellas, y estamos hechos de la misma materia. Todas las facetas de la experiencia humana: intuitiva, imaginativa, estética, emocional y espiritual, así como el intelecto racional- son necesarias para captar completamente la profundidad imponente de nuestra existencia.

Pensar la Educación Artística desde los anteriores postulados, es valorar la triangulación del ser, hacer y pensar en contextos, integrados a un conocimiento, crítico y práctico; eslabones inevitables no sólo en la educación artística, sino en cualquier acto educativo con un sentido significativo.

Otro aspecto importante a tener presente en la metodología de la educación artística es la generación de ambientes educativos propicios para avivar la capacidad del asombro. Lipman (1992:89) expone al respecto: “La prohibición de asombrarse y preguntarse se transmite de generación en generación. En poco tiempo, los niños y niñas que ahora están en la escuela llegarán a ser padres y madres. Si de algún modo se puede preservar su natural sentido de asombro, su apertura a la búsqueda de significados, su anhelo de comprensión del por qué de las cosas, puede haber una esperanza de que esa generación no sirva a sus propios hijos como modelo de aceptación acrítica”. Ante estas situaciones, es trascendental velar por alternativas metodológicas, emanadas de las necesidades y realidades estudiantiles. Al respecto, Freire desde su enfoque crítico, propende por una educación para la liberación y a la vez, replantea la postura bancaria del docente que al elaborar sus programas académicos, está movido más, por sus

propias preguntas que por los interrogantes de sus dicentes. Este autor valida la palabra como posibilidad para hacer presente desde la voz, el pensamiento, el sentir y el hacer

Implementar la educación artística partiendo desde las diferentes dimensiones, (cognitivas, productiva, corporales, creativa, expresivas, estéticas, perceptiva), puede proporcionar otras formas de ver el mundo, de interactuar o representar al otro u otra, de expresar sentimientos, pensamientos y especialmente problemáticas que están inmersas en el ser y que por diferentes factores, la escuela en cierta medida, ha dejado de lado las realidades de su población estudiantil.

Además, de las dimensiones anteriores, presentes en la expresión artística, se abona el campo multisensorial, para crear espacios más significativos para leer y escribir de una manera más objetiva, al estudiantado. Esta actitud permite, hasta cierta medida, comprender que somos la totalidad, de un cuerpo que piensa, siente, hace y que habita en contexto. Siguiendo este camino de alternativas metodológicas para la creatividad, escuchemos los aportes de Elliot Eisner (1998:3): desde sus ocho competencias, las cuales generan ambientes educativos propicios para que el arte se entreme en la dinámica de autorregulación

Desde esta intención, Eisner, proporciona algunas herramientas que pueden contribuir al docente, desde sus necesidades y realidades concretas, a construir instrumentos para estructurar procesos metodológicos más significativos, particulares y singulares.

- “Percepción de relaciones”: “El arte enseña al estudiante que nada se obtiene solo. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción entre elementos y formas”. A partir de esta óptica, se puede comprender que los acontecimientos de la vida no se presentan en forma lineal, tampoco las verdades son absolutas, hay una relatividad en la existencia. Desde las interacciones sociales, se gesta la posibilidad aquel estudiantado se muestre como ser que siente y se diferencia del otro(a) y es desde el sentir que se construyen los pensamientos y lo afectivo.

- “Atención al detalle”: “Diferencias pequeñas pueden tener grandes efectos sobre el sentido de algo que se quiere expresar.” Desde este ángulo es romper con la postura mecánica de mirar el mundo y salir del estereotipo y poder apreciar múltiples formas para interpretarlo.
- “Las artes propician la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas”: Romper en la existencia de la persona el concepto de problema como algo que solo tiene dos alternativas; se puede o no se puede resolver. Esta postura imposibilita la visión de comprender lo que se necesita aprender en determinadas circunstancias, desde el crecimiento personal y a partir de una mirada multi asociativa del mundo.
- “Direccionalidad”: El trabajo en las artes desarrolla la habilidad de cambiar el rumbo: cuando se está en proceso de aprendizaje, las artes enseñan que una meta o fin puede cambiar en el proceso y este a veces se deriva del fin. Esto se observa mucho en los procesos creativos, sobre todo cuando se está en la búsqueda de un determinado tema, personaje, espacio, situación o propuesta.
- “El arte ayuda en el desarrollo de la habilidad de tomar decisiones”: Dicho de otro modo, es lograr que se asuma una postura autónoma frente a la existencia.
- “Las artes promueven la imaginación como fuente de contenido”: La habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas son las que niños o niñas desarrollan cuando tienen la posibilidad de crear un ensamble creativo, porque pueden aparear elementos inasociados y encontrar la pauta que los conecta. Encontrar las fuentes de la imaginación, le posibilitan a la persona, encontrar su memoria individual y colectiva, asociar elementos inasociados y resolver de otras maneras los problemas.

- “Las artes desarrollan la habilidad del niño y la niña para desenvolverse dentro de las limitaciones de un medio”: Las herramientas que se imparten desde esta postura son asumir una actitud crítica y convicción ante los deseos para que los obstáculos no permitan perder el sendero. De igual manera, ayudarle a los y las estudiantes a ver los límites que tienen en su entorno, en su familia, en su escuela, para resolver un problema, también le permite desarrollar habilidades para inventar nuevas formas de explotar esas limitaciones.
- “Las artes desarrollan la habilidad de percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista estético”: Entendemos el concepto de la estética como esa capacidad de valoración que permita usar criterios de producción y de lectura interpretativa de algo que puede ser artístico o no; es decir interpretar cualquier evento o acción cotidiana de una persona, o hecho social.

Los presupuestos anteriormente expuestos por Eisner son competencias que preparan para y en la vida; ellas permiten potenciar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo hacia procesos educativos más dignificantes.

En virtud de lo preliminar, el arte se puede percibir como otra extensión del ser humano, permitiéndole que se represente, se encuentre con sus propios aciertos, miedos, alegrías, ensoñamientos, incógnitas, respuestas, y temores; un ser humano que interactúa como referente simbólico para escribir y leer el mundo desde una dimensión holística.

2.4. JUEGO Y ARTE COMO REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS

Cuantos mayores sean los medios para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar los sentidos, también será la oportunidad de aprender
Lowenfeld

La relación cultura y expresiones lúdico-artísticas se vislumbran porque, la primera posibilita el contexto de significado estructurado a través de lo simbólico y la segunda brinda los recursos para extraer, comprender e interpretar ese mundo simbólico a través de las diferentes formas de representación del lenguaje, para la construcción de significados como lo plantea Eisner (2002:22): Este proceso de construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y han presentado el significado, a través de las diferentes formas de representación que pueden ser visual, auditiva, kinestésica, lingüística, matemática, espacial entre otras. Estas formas de representación son definidas por Eisner como: “Los modos como los miembros de una cultura codifican y decodifican singularmente el significado”.

Del mismo modo, los individuos establecen estas diferentes formas de representación a partir del desarrollo de la capacidad creadora, que el entorno escolar y cultural les posibiliten. A partir de las diferentes manifestaciones artísticas y lúdicas, se le propicia a los individuos ambientes adecuados para que la auto expresión, la auto adaptación y la auto identificación se estimulen. A través del juego y el arte, se fortalecen los sujetos en su construcción de identidad étnica, identidad territorial, cultural y principalmente ayuda a reconocer quiénes son y qué representan en el entorno cultural, espacial en el que se desenvuelven.

Según Lowenfeld (1962:15), el arte constituye un proceso complejo en el que el niño o la niña reúne diversos elementos de las experiencias cotidianas para darle forma y representar el mundo que lo rodea o imagina. Es así como a través del dibujo el niño o la niña proporcionan una parte de sí mismo, cómo se siente, cómo piensa y cómo ve el mundo. Esto constituye punto de partida para establecer e identificar el mundo en el que vive el individuo tanto socio-cultural como el mundo familiar e imaginario.

Desde la perspectiva psicoanalítica el juego es importante para establecer o conocer como los sujetos hacen la entrada al mundo de los símbolos, para comprender la relación del hombre con el medio real y subreal. Como lo plantea Densi (1995:21) “El juego permite vislumbrar la manera como se produce el paso de lo biológico a lo psíquico, es decir, el paso de lo meramente imaginario a lo que el psicoanálisis llama el entrecruzamiento entre lo imaginario, lo simbólico y lo real”. Pero, el juego posibilita este entrecruzamiento en relación de este con el lenguaje, porque es la posibilidad de ingresar al mundo simbólico. Porque como lo afirma Lacan es a través del lenguaje que el hombre toma conciencia de sí, reconoce lo útil o lo perjudicial. Fuera del mundo simbólico es imposible que el sujeto pueda pensarse y pensar el mundo, dado que es justamente el símbolo el que le permite establecer y regular las relaciones con el mundo.

El niño y la niña cuando nacen, nacen en un mundo lleno de símbolos nombrados y reconocidos por otro. Esto significa que el lenguaje es pre-existente al sujeto y es el mismo lenguaje, quien le posibilita involucrarse en ese mundo simbólico a través de muchos esquemas, especialmente a partir del juego y el arte como mecanismos de representación de esos símbolos.

El juego y el arte nos proporcionan otras formas de ver el mundo, de interactuar con el otro, de representar al otro, de expresar sentimientos, pensamientos y especialmente problemáticas que están inmersas en el ser y que diversos motivos no se muestran, pero con el juego y el arte, se puede encontrar en los más profundo cada una de esas situaciones que nos hacen humanos.

En la escuela el juego y el arte han dejado de ser la razón y la forma para aprender y se han convertido en algo para aprenderse (Lowenfeld 1962: 45) El arte es la construcción de un proceso complejo que reúne diversos elementos de la experiencia del ser en este caso de niños y niñas, para darle nuevos significados y sentidos.

El juego y el arte es otra forma de alfabetismo es aprender a leer nuestro cuerpo, nuestra realidad a través del desarrollo de los sentidos. El alfabetismo no es sólo, codificar y decodificar textos como lo afirma Eisner (2002:15) sino la forma de aprender a darle sentido a la vida, encontrar significado a partir de la interacción con lo que nos ofrece el medio geográfico, cultural y social. El juego y el arte posibilitan la capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona la manera de agudizar los sentidos. Cuanto mayores sean los medios para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar los sentido, también será la oportunidad de aprender Lowenfeld (1962:28). Por tanto, la educación debe proporcionar los medios, los mecanismos para darle significado a la realidad a través del juego y el arte. La escuela ha pensado más en el contenido que en el sentido que tiene estudiar, aprender para los individuos.

Del mismo modo que el juego, el arte entra en las esferas de referencia para escribir el mundo, en la cultura desde luego, se instalan los anclajes en que se implanta el significado de ese orden humano y social. En efecto, Bruner (1988) plantea que la cultura suministra “los signos con que hablamos, las maneras mediante las cuales operamos, la autoridad con que revestimos nuestras opiniones o las de los otros, el contenido fragmentario de nuestros sueños, las formas inagotables del deseo, las melodías de los cuerpos, los dioses que adoramos; los ritos mediante los cuales interactuamos, las ceremonias con que nos apropiamos de la muerta hasta volverla, incluso a ella, una fiesta de significado, un hecho social, una comunicación del ánfora la pena de la herencia y del más allá, de la justicia humana o el castigo humano”

En relación con lo planteando por Bruner, se puede presagiar que desde temprana edad el ser humano va construyendo sentido de identidad cultural desde los referentes entramados en la cotidianidad de su vida. En nuestro caso, los niños y las niñas de la comunidad de San Onofre, poblado de raza negra, tampoco están exentos a que su identidad cultural, en ciertas circunstancias se constituya en amenaza, y eso que fue construido previamente, puede viajar a otras esferas, creando nuevas adaptaciones culturales, afines a esquemas coherentes de contexto sociales preestablecidos.

La interacción trilogía: juego, arte y cultura son dimensiones que entrelazan tejidos para representar metafóricamente el mundo de identidad y realidad al que se pertenece. Es por ello que se reconoce la importancia de redimensionar el juego, el arte y la cultura como sustancias vivas para dinamizar y anidar en la escuela, los procesos pedagógicos contundentes al desarrollo integral del ser humano.

2.5. PENSAMIENTO HACEDOR DE MUNDOS

*La creatividad es una imaginación que se pone a funcionar,
se empieza a sentir un color en la mente
y se revuelve con el pensamiento.*

Estefanía

Desde temprana edad el niño y la niña, a partir de sus experiencias, van formando conceptos, pero estos tienen un carácter descriptivo y referencial en cuanto se hallan circunscritos a las características físicas de los objetos. A medida que crecen, varían también sus expresiones artísticas al simbolizar. En forma predecible van pasando por etapas desde simples trazos hasta los trabajos complejos de la adolescencia.

A menudo, se asume que el pensamiento es privado o interno. Bajo tal consideración no es posible aplicar criterios que evalúen el buen pensar de aquel que no lo es. Ya Vigotsky (1956), citado por González (1994) expresaba “Todas las funciones psico intelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: La primera vez en las actividades sociales, o sea como funciones interpsíquicas, la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas”. Es importante considerar que la actividad de pensar, sólo es posible en la medida que encuentre un conocimiento que pueda ir elaborando e internalizando porque el pensamiento y el conocimiento son muy interdependientes, el uno es esencial para el logro del otro, no se puede dar el uno sin el otro. El pensamiento no es sólo un proceso simple, por el cual el niño o la niña obtienen

un conocimiento dado, sino que es una cognición interior y una forma creativa para concebir distintas ideas, favoreciendo al fin el desarrollo cognitivo, considerado a partir de los distintos cambios en el ámbito intelectual.

Lamentablemente a lo largo de su proceso educativo, el niño y la niña son enfrentados a un sinnúmero de experiencias carentes de significación, de información fragmentada y poco coherente con su propia realidad, sumiéndose en una frustración de corte vertical, donde apenas participan como meros interlocutores del saber.

La consolidación y elevación del potencial cognitivo de los niños y las niñas, está encaminado hacia su preparación para un pensar más efectivo en el futuro. El conocimiento se considera como un proceso de construcción personal e intransferible, por lo que se trabaja sobre la base del desarrollo cognitivo partiendo de los conocimientos previos que le permiten establecer relaciones con nuevos conocimientos, evaluados, generados y organizados por el pensamiento. Lo anterior implica generar propuestas educativas que faciliten el desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo, reconociendo el aprendizaje como un proceso interno del individuo, que tiene condiciones que se controlan, propician y evalúan. La posibilidad de acceder hacia un desarrollo creativo, reside no sólo en el individuo sino también en las circunstancias y en el contacto con los demás.

Con el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, se pretende alcanzar la elaboración del pensamiento, mediante estrategias que involucren conceptualizaciones relacionadas con las actitudes, criterios, meta criterios, juicios, competencias cognitivas y meta cognitivas con respecto a la educación y las formas de facilitar un aprendizaje más constructivo y reflexivo.

CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA

3.1. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Ésta es una investigación cualitativa con una perspectiva hermenéutica de corte etnográfico, para aproximarse a la comprensión de un fenómeno socio cultural y producir desde allí un texto que revele el sentido que le atribuyen a las expresiones artísticas los niños y las niñas de San Onofre, comunidad afro-descendiente del caribe colombiano, que tiene su ascendente en el Palenque de San Basilio, liberta actualmente pero que vive condiciones de violencia y desplazamiento forzado.

Desde el reconocimiento de que los procesos comunicativos juegan un papel importante en la aproximación comprensiva a las formas particulares de percibir, pensar, sentir y actuar de los sujetos, fueron necesarios continuos diálogos y reflexiones población de niños(as) participantes del proyecto, la directora y las maestras de la institución. Para la realización del trabajo se requirió la permanencia en San Onofre durante tres días cada mes y medio por espacio de un año, para irse acercando a ellos(as) de manera natural y desde allí, interpretar sus vivencias percepciones, representaciones y experiencias, porque como bien lo afirman Guba y Lincon (1994), la generación de conocimiento sólo será posible gracias a la interacción entre los sujetos sociales.

Es así como la construcción y resignificación del conocimiento se fue dando a través de procesos de indagación, exploración, conceptualización y significación, los cuales no son en ningún momento lineales sino por el contrario holísticos y mediados por una constante realimentación. Los resultados y conclusiones se obtuvieron a través del diálogo, la interacción con niños, niñas a partir de las actividades artísticas, además de la vivencia y las representaciones del espacio y la cultura.

3.2. UNIDAD DE TRABAJO Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN.

Con respecto a los estudiantes de la escuela José María Córdoba un 70% son de la cabecera municipal y la mayoría de ellos viven en los barrios periféricos marginales de la población; el 20% viene de la zona rural, de los corregimientos cercanos; El 10% viene de los barrios cercanos a la plaza, que en los últimos años se han visto afectados por problemas de violencia que han generado desplazamiento al casco urbano.

Los(as) participantes del estudio fueron cinco (5) niños y diez (10) niñas afro descendientes cuyas edades oscilaban entre los 9 y los 11 años, pertenecientes a los grados tercero y cuarto de básica primaria de la Escuela José María Córdoba del Municipio de San Onofre, departamento de Sucre. También participantes en el proyecto “identificación de necesidades educativas alrededor del juego y el arte en comunidades de origen étnico- y socio-cultural diferente para el desarrollo de propuestas pedagógicas que enriquezcan sus procesos formativos”. Proyecto realizado por el Grupo Diverser y financiado por el CODI, Universidad de Antioquia y CECAR (Corporación Universitaria del Caribe).

El criterio de selección de los niños y las niñas participantes fue la experiencia que este grupo había tenido con el Juego Dramático desde el aula de clase como estrategia de investigación y de enseñanza y también la edad; puesto que en esta etapa según Lowenfeld (1962:213) “el niño y la niña se reconocen como miembros de una sociedad constituida por pares y van desarrollando la capacidad de trabajar en grupo y de cooperar con la vida de los adultos”.

En el rango de edad entre los 9 y 12 años, los niños y las niñas comienzan a formar grupos de amistad y grupos de iguales; en ellos se presenta un creciente desarrollo de la independencia social respecto de la dominación de los adultos, un aprendizaje de las estructuras sociales en forma muy personal. En esta etapa los niños y las niñas comienzan a considerar las ideas y opiniones de los demás, alejándose progresivamente del pensamiento egocéntrico.

3.3. CONTEXTO GEOGRÁFICO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

El municipio de San Onofre, tiene 1.128 km²; cuenta con 22 corregimientos, 30 caseríos, 61 veredas y una población aproximada de 60.000 habitantes. Para 1993 dato demasiado desactualizado según el departamento de planeación nacional existían 47.801 habitantes afro colombianos, con porcentaje de 78.9% con necesidades básicas insatisfechas y un 55.1% viviendo en la miseria.

Según análisis social presentado por el Departamento de Planeación Nacional en 1999. Su economía se basa en la agricultura, la ganadería y la pesca. En los últimos años se ha desarrollado su potencial turístico. Y para finalizar, al frente de sus costas se encuentran las islas de San Bernardo, sitios de gran belleza y atractivos para el turismo comercial; al igual que las poblaciones de Berrugas, El Rincón, el Chichimán entre otros

Aunque la documentación existente sobre la historia de este municipio es escasa, basada en algunos documentos inéditos, que ha registrado la Secretaría de Educación del Municipio, sobre los municipios del Golfo de Morrosquillo, he logrado identificar que: el municipio de San Onofre fue fundado por Antonio de la Torre en año 1774, con el nombre de San Onofre de Torobé.



Al parecer como lo cuenta la directora de la casa de la cultura del Municipio y de la escuela José María Córdoba, los primeros asentamientos existentes en el municipio provienen de las haciendas que los virreyes de España le cedían a los españoles con determinada cantidad de esclavos negros; muchos de estos esclavos alcanzaron su libertad y se establecían en tierras del municipio; como también otros accedían a las tierras para el cultivo o ganadería, dadas por los españoles como pago de favores y al pasar del tiempo esos terrenos pasaron a manos de las comunidades negras, legalmente. Los primeros sitios de asentamiento negro eran Chichimán y Berrugas, ubicados en pleno Golfo de Morrosquillo.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS.

Ser visible lo invisible y extraño lo cotidiano desde el arte, son principios fundamentales para auscultar la esencia integral del ser humano.

Romero

Para la recolección de la información y la construcción de los datos con los y las participantes se hizo uso de las técnica denominada Encuentros Creativos al interior de los cuales se desarrollaron tres técnicas particulares, esto es, los Talleres de Investigación Artísticos (ver gráfico 1), la Observación Participante y la Comunidad de Indagación, en las que participaron activamente tanto la investigadora como el grupo de niños y niñas.

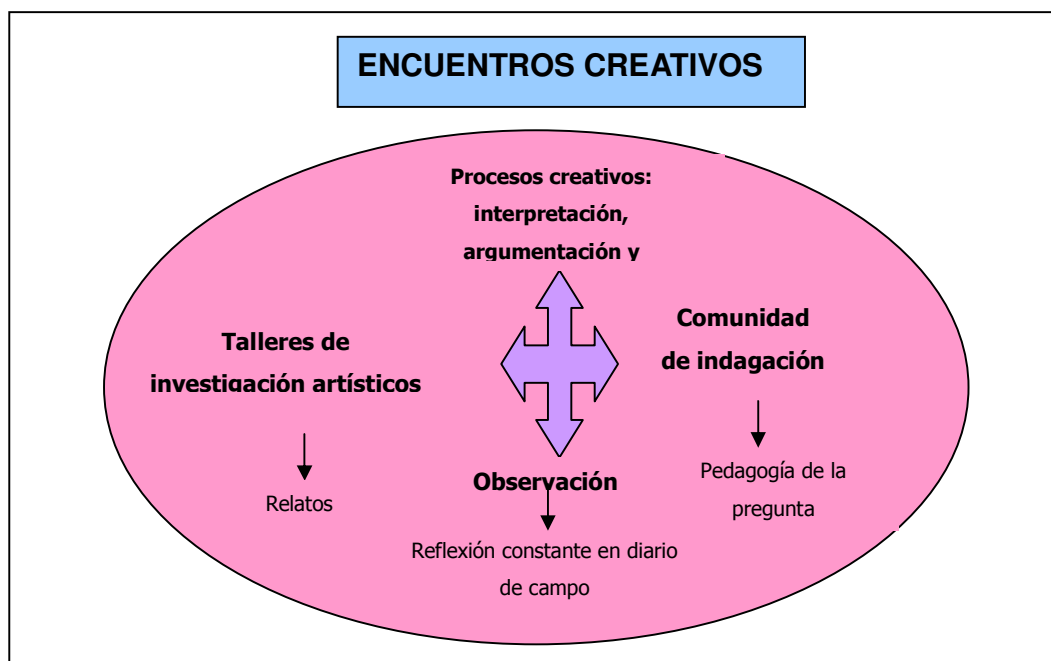


Gráfico 1

Se realizaron 10 Encuentros Creativos, desde diversas expresiones artísticas (Grafica plástica, juego dramático, danza y música) en los que se desarrollaron temáticas diferentes correspondientes a la construcción de sujeto, haciendo énfasis en lo referente a identidades étnicas y culturales. Las siguientes son las denominaciones de los Encuentros Creativos:

- Contando Historias
- Juego dramático “La libertad”
- ¿Quién soy yo?
- Personaje Fantástico
- Jugando a mi Tradición
- Juego Dramático “La Familia”
- Ritmo, palabra y movimiento
- Historias e imágenes
- Cuerpo en Movimiento.
- Manos generadoras de imágenes

Cada Encuentro Creativo se desarrolló a partir de un eje central temático el cual se iniciaba desde el Yo creativo, pasando por el trabajo de interacción con el otro(a), hasta la socialización del trabajo grupal.

3.4.1. Talleres de investigación artísticos.

El taller fue planteado por Sandoval (1996: 136) como una estrategia de investigación cuya principal fortaleza estriba en la posibilidad que brinda de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren ser comprendidas para luego ser objeto de cambio o desarrollo.

Significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de actores(as) e investigadores(as) y una gran capacidad de convocatoria animación y conducción de los investigadores(as).

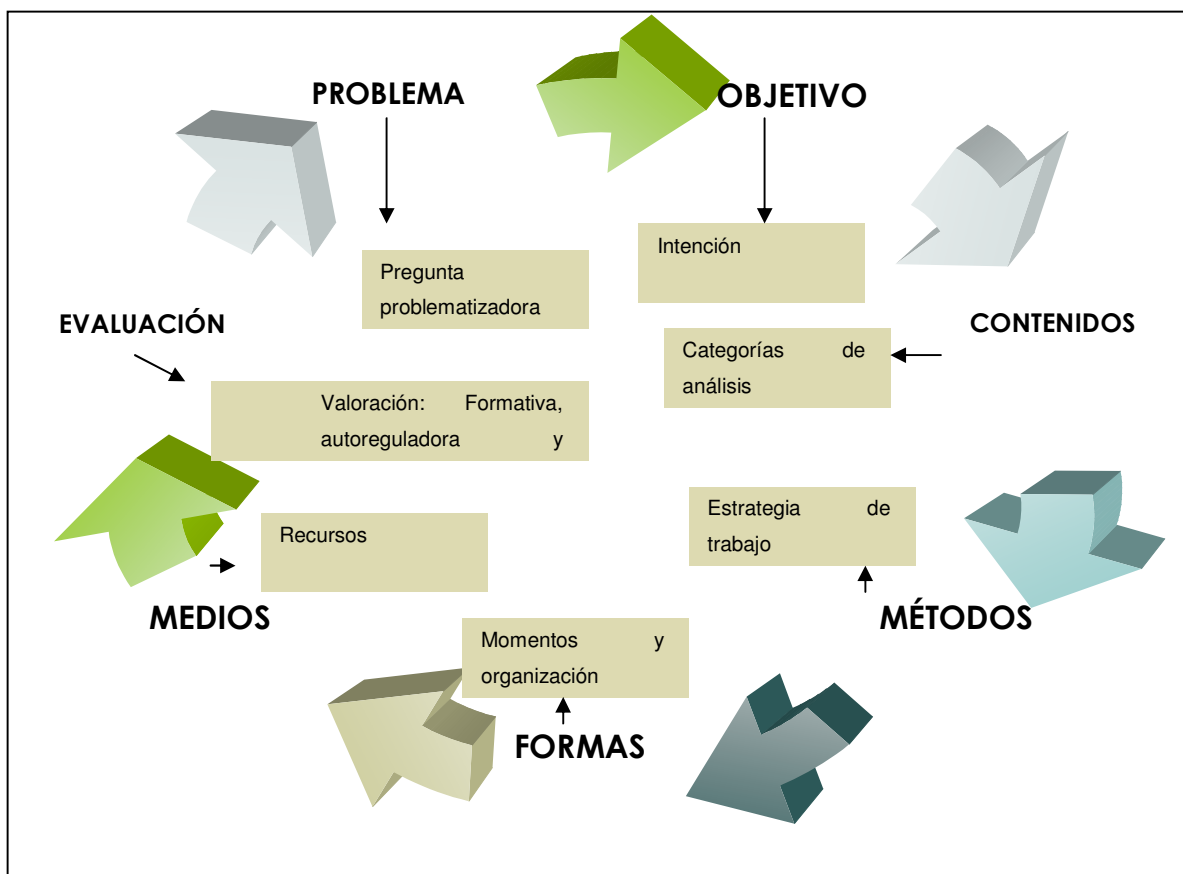


Gráfico 2

Los *Talleres Investigativos Artísticos* se realizaron con la población participante, en los que manifestaban las formas diversas de representar el contexto cultural, los sentimientos vividos frente a los prejuicios, estereotipos y discriminaciones.

En esta parte afloraban las emociones, sentimientos, explicaciones, el encuentro con la imaginación, la argumentación e interpretación. Era uno de los grandes momentos, el espacio para que el pensamiento se encontrara en un camino para auto regular el ser, sentir, pensar, y hacer; de igual manera se creaban frases y enseñanzas que los niños y las niñas aportaban para la construcción de la actividad.

Los Talleres de investigación artísticos fueron registrados en videos, fotografías, grabaciones y cuaderno de registro.

3.4.2. Comunidad de Indagación y sus aportes a la construcción de sentido.

Después de llevar a cabo cada Taller, de Investigación Artístico, se creaba el ambiente para la Comunidad de Indagación, la cual conducía la actividad a un plano reflexivo, para encontrarse con el ¿Por qué? de las representaciones, para darle significado y sentido a lo sucedido.

La Comunidad de Indagación se constituyó como técnica de recolección de la información y como componente del Encuentro Creativo. Una Comunidad de Indagación, es una asociación para deliberar mediante el pensamiento de más alto orden. Es decir, no se trata de una mera conversación, sino de un diálogo disciplinado de acuerdo con procedimientos de la indagación. De esta manera son importantes los aportes brindados por Lipman (1992) desde la Indagación, la que permite dinamizar preguntas relevantes. Como lo precisa Resnick en González (27:1998) El pensamiento de más alto orden es un “conjunto de actividades mentales elaborativas con requerimientos de juicios matizados y análisis de situaciones complejas de acuerdo con criterios múltiples”.

La indagación tiene reglas lógicas formales; está enmarcada por un ambiente fructífero, donde el respeto a las ideas del otro o de la otra, la argumentación, la objetividad, las razones sin imposición es soporte que permiten la toma de conciencia frente a la conformación de una comunidad donde juntos o juntas construyen conocimientos. A su vez, es un aprendizaje conjunto en el que se muestra el valor de la experiencia compartida, cada participante aporta al aprendizaje y obtiene, por tanto, una ganancia de la experiencia de los demás; la comunidad de indagación propende por la construcción de un aprendizaje cooperativo. En este escenario, son invitados los conocimientos tanto de estudiantes como de docentes; cada integrante tiene algo que aportar; el arribismo, o el sentido de la competitividad ante el conocimiento, son posturas que no se admiten en este evento.

La intención al utilizar la Comunidad de Indagación como estrategia para la recolección de información desde la investigación fue generar una atmósfera para el diálogo reflexivo y creativo; lo trascendental, dar posibilidad a que el sentir, pensar y hacer en contexto, entren a dialogar con las diversas vivencias de los y las participantes. *(Ver anexo 3 de una Comunidad de Indagación)*. La información producida gracias a la técnica de la comunidad de indagación fue guardada en grabaciones, filmaciones y cuaderno de registro. De igual modo, se realizaron algunas entrevistas semi estructuradas a niños y niñas y a sus profesores(as). Las preguntas estaban fundamentalmente centradas en la creación de relatos acerca de las vivencias de los Encuentros Creativos. De esta misma manera se crearon diálogos con las docentes de los niños y niñas participantes del proyecto de investigación, en las que resaltaban los alcances positivos en el desempeño de estos niños y niñas como seres pensantes y creativos.

3.4.3. Observación participante.

Los Encuentros Creativos estuvieron apoyados por la Observación Participante, cuyo fin fue reconocer en los niños y las niñas un poco más sus propias realidades como actores principales en sus ambientes educativos y familiares. La observación (Bonilla 1997) adquiere sentido de indagación científica, lo que implicó focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad estudiada, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.

Dentro de esta búsqueda de observación, se pudieron percibir las problemáticas vividas por los niños y las niñas de este proyecto, en sus hogares y las dificultades en el rendimiento académico, las cuales se evidenciaron permanentemente en las expresiones artísticas de los Encuentros Creativos

Durante el desarrollo del estudio de los Encuentros Creativos, interesó observar:

- a) La descripción de las interacciones entre actores, simbolismos, lenguajes y representaciones de niños y niñas durante las actividades artísticas.
- b) La identificación de las estrategias y tácticas de interacción social,
- c) La identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados.

3.5. ANÁLISIS

Así como las obras de arte, las experiencias de aula y de escuela, el encuentro entre compañeros(as) de estudio y los procesos de enseñanza y aprendizaje en sí mismos, constituyen y a la vez dan cuenta de la historia de los pueblos y de las dinámicas y prácticas de los sujetos que los habitan. Una historia que se teje en la cotidianidad sobre la base de un entramado ideológico y se hace explícita a través de los diferentes géneros de expresión humana.

En esta dimensión reflexiva, la expresión artística a partir de la música, el juego dramático, las actividades gráfico plásticas y corporales, además de posibilitar la interpretación de las vivencias infantiles que también le dan cuerpo a la historia, facilitan el acercamiento a las voces de niños y niñas en sus propios códigos culturales, constituyéndose todo ello en un espacio propicio para resignificar la expresión artística desde temprana edad y su papel en la constitución de la cultura.

Lo anteriormente expuesto deja entrever tres procesos a través de los cuales fue posible hacer el análisis de los datos construidos:

- Construcción de argumentos descriptivos a partir de los textos directos de los niños y las niñas,
- Construcción de argumentos interpretativos en la medida en que se conjugan los textos de los nativos con los aportes de teóricos que han hecho planteamientos relevantes al respecto y
- Finalmente se construye el sentido que los niños y las niñas de la escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre le atribuyen a las expresiones artísticas en la construcción de su identidad afro colombiana.

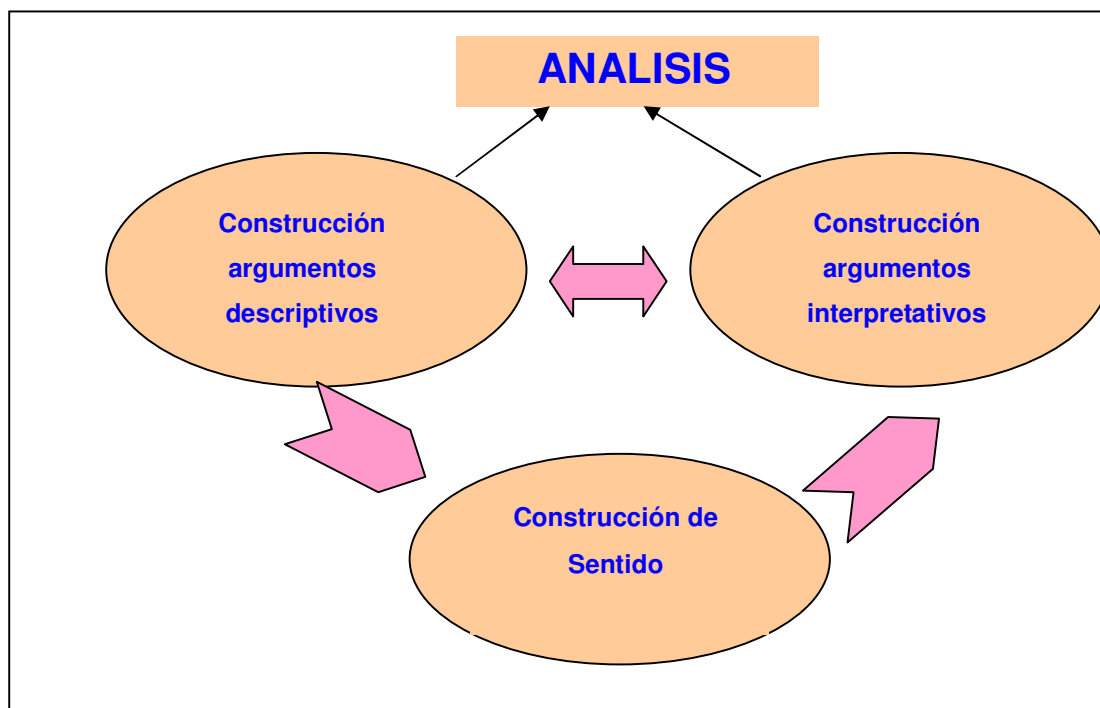


Gráfico 3

Es importante resaltar que para facilitar el análisis se construyó una matriz categorial con sus respectivas tendencias, tal como se explicita a continuación:

CATEGORÍAS	TENDENCIAS
EL SENTIDO DEL ARTE PARA NIÑOS(AS)	El arte, un lenguaje no alfabético para escribir los sentimientos.
	El arte como potenciador de aprendizajes significativos.
	La expresión artística, una forma de leer y leerse en El contexto cotidiano.
SENTIDO DE PERTENENCIA DE NIÑOS(AS) A LA CULTURA AFROCOLOMBIANA.	Materialización, a través del arte, de la resistencia a “ser negro(a)”.
	Crítica, a través del arte, a prácticas culturales alienantes

CAPÍTULO CUATRO: HALLAZGOS

4.1. LOS SENTIDOS QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS LE ATRIBUYEN AL ARTE

4.1.1. El arte, un lenguaje no alfabético para escribir y leer sentimientos.

*La expresión artística me permite ser creativo
porque puedo encontrar en mi memoria mis ideas
y expresarlas en una hoja.*

Yande

No existe sólo una manera de escribir, leer, representar e interpretar el mundo, pues no puede reducirse el significado que subyace en los textos a la lectura de fonemas y a la escritura de grafemas, se hallan otras formas posibles de interpretar el mundo y dar cuenta de ello. Una de ellas es el arte, el cual admite constituirse en otro lenguaje. Los lenguajes artísticos son medios expresivos, que transfieren significados mediante sistemas de signos que permiten la externalización de ideas, sentimientos y sensaciones con fines expresivo-comunicativos. Pero el ser humano, no es humano en tanto reconoce símbolos, sino en cuanto interactúa y resignifica sus propios modos de comunicación desde sus contextos culturales.

El arte ha cumplido una función social y cultural a través de la humanidad. Ha servido para dar testimonio sobre la manera de pensar, actuar de las distintas comunidades. Si contemplamos esta situación, la educación artística en el aula, debería constituirse en ese dispositivo que permita ser testigo y testimonio de lo que acontece a sus habitantes. Cuando nos referimos al arte como expresión, se están marcando espacios para que su

misión y visión sea más humana. Es decir, más que detenernos en la representación pura del uso de la técnica artística, lo fundamental en esta investigación es, el significado que representa como referente de lo que se es, se siente y se desea expresar.

En esta dimensión reconocemos la expresión artística como otro lenguaje simbólico para la manifestación de sentimientos y emociones. Desde este espacio se puede evidenciar el testimonio de una participante cuando afirma:

“...no necesariamente con un lápiz y un papel puedo expresar mis sentimientos. Yo puedo tomar una flor y con esa flor expresarlos”. Damny

Al igual que escribir o leer, es una manera válida para enunciar sentimientos y pensamientos, metafóricamente hablando una flor, posee el hechizo ineludible para pronunciar y escribir el mundo vivido por una estudiante. Lo esencial es reconocer la validez que comporta el arte como otro modo de comunicación, más satisfactorio para la vida del aprendiz.

Siguiendo este orden de ideas, ¿Adquirir habilidades o destrezas en la lectura o escritura serán las únicas garantías para escribir o leer el mundo que circunda la existencia? Entonces, no sólo es suficiente reconocer o pronunciar letras, para nombrar el mundo, porque aún conociéndolas, ellas solas no se bastan para registrar el universo que se percibe y al que se pertenece. No se pretende desconocer el aporte que entraña la lectura realizada desde el alfabeto, pero apoyarse sólo en ella, como única forma para interpretar al otro y al entorno que nos rodea, sería desconocer la complejidad del ser humano y la existencia de otros lenguajes simbólicos que irían desde los gestos hasta el sentido estético de las expresiones artísticas validadas por una determinada comunidad.

Goodman, citado por Bruner (1998), advierte que “no existe una sola mirada para ver o interpretar el mundo, la actividad que existe en hacer mundos es un conjunto de actividades complejas y diversas, y aunque pueda expresarse de cualquiera manera implica un hacer no con las manos sino con las mentes, o más bien, con lenguajes u otros sistemas simbólicos”. Cabe resaltar lo importante que es, propiciar escenarios educativos mediados por ambientes que faciliten al docente hacer lectura para hacer visible, lo invisible, de eso que está en el pensamiento metafórico del estudiantado.

Siguiendo las experiencias vividas por esta población estudiantil, después de realizado el juego dramático sobre la *Libertad*, el grupo de estudiante representan con arcilla lo más significativo de esta práctica; escuchemos como otra estudiante verbaliza sus sentimientos:

“Yo hice un cohete. Yo visualizaba que en las escenas del juego dramático no había libertad, y para mí la libertad es algo muy importante. Pues, el cohete también depende de alguien, también hay alguien ahí, pero es que la libertad no es solamente no tener que depender de alguien. A veces nosotros tenemos que ayudarnos de las demás personas, compartir con ellos y cuando tenemos alas, necesitamos que nos dejen salir, que nos dejen despegar, que nos dejen volar. También, hice un triángulo vacío. En él está un dibujo, no se puede ver. Porque el viento no lo vemos, pero sí lo sentimos. Es ir de aquí, para allá, es volar...”

“Yo asocio el viento con la libertad a veces cuando nosotros no tenemos libertad es porque... es que... a como si estuviéramos pegados a lo que otras

personas nos dicen, sin poder decidir. En cambio el viento no, el viento es libre. El cohete significa, poder salir, poder despegar". Maritza

Lo anteriormente expresado, pone al descubierto la magia interpretativa que posee el arte como lenguaje particular de alfabetismo; desde esta metáfora, se palpa la aprehensión de esa realidad vivida, la cual pudo ser enunciada a partir de otros referentes simbólicos. Al respecto Eisner (2002:15) afirma que “el alfabetismo no sólo es para codificar y decodificar textos, consiste en la forma de aprender a darle sentido a la vida, encontrar significado a partir de la interacción con lo que nos ofrece el medio geográfico, cultural y social”.

El arte posibilita abrir nuevas maneras multisensoriales para aguzar los sentidos, los cuales conllevan a estimular la sensibilidad y acrecentar de esta manera los procesos perceptivos. Poder contemplar el color de las nubes, el sonido de la lluvia, saborear la dulzura de un chocolate, degustar el olor del rosal en primavera, asombrarse aún ante el dolor propio y ajeno, son una de las tantas maneras estéticas para apreciar la vida desde los lenguajes artísticos.

Escuchemos la manera como dos niñas desde la analogía referencia su expresión artística:

“Además, yo mire que en la libertad también influyen los chismes o los comentarios bruscos de las personas. Yo hice con arcilla algo extraño. A este lado coloco una boca que es la que dice los chismes o los comentarios y al otro lado los ojos que se encuentran sufriendo por los comentarios que ha hecho la boca.

Yo no representé otra parte del cuerpo, porque los ojos son la parte donde más se muestra el sufrimiento y la angustia de la persona.

Por los ojos lloramos, desahogamos más, lo que sentimos por dentro. Y la boca, porque con ella hacemos muchos errores como ofender a los demás verbalmente”. Andrea

Esta niña referencia un rectángulo como si fuese una puerta hacia la libertad.

Es la puerta, la puerta de la libertad. Es como cuando uno está encerrado en un cuarto; cuando lo castigan uno se encierra y le dan ganas de salir corriendo y abrir esa puerta para sentir la libertad de no estar limitado a ese espacio. Victoria

Cada ser humano al igual que esta niña, puede encontrar una manera simbólica para escribir los sentimientos que atraviesan su ser, en un espacio vital como es la escuela en la que interactúa cotidianamente con otros y otras.

Desde esta óptica el fin prioritario de este proyecto investigativo no fue potenciar aptitudes artísticas, sino estimular la capacidad estética para ver las distintas orillas y enfoques, del universo, los cuales permitan valorar las particularidades que encierra la cosmovisión de la comunidad a la que se pertenezca. Con respecto a lo anterior Eisner desde sus ocho competencias valora como “Las artes desarrollan la habilidad del niño y la niña para desenvolverse dentro de las limitaciones de un medio”. No obstante, desde las vivencias de niños y niñas a partir de las expresiones artísticas se fueron generando los espacios para dejar libremente fluir los sentimientos.

Las herramientas que se imparten desde esta postura son asumir una actitud crítica y convicción ante los deseos para que los obstáculos no permitan perder el sendero. De igual manera, ayudarle a los y las estudiantes a ver los límites que tienen en su entorno, en su familia, en su escuela, para resolver un problema, también le permite desarrollar habilidades para inventar nuevas formas de explotar esas limitaciones.

Es importante entonces comprender que el arte más que una disciplina específica, abre otras puertas conciliadoras para visibilizar el camino al encuentro con los sentimientos profundos. De esta forma se establece otro tipo de relación no desde el campo netamente académico, sino desde el ámbito explorativo. A partir de estos referentes el arte permite compensar las necesidades espirituales y accede a que los sentimientos y las emociones se manifiesten desde el movimiento corporal, el color, el sonido o la palabra.

4.1.2. El arte como potenciador de aprendizajes significativos.

*La letra con arte entra,
Y entra hasta las profundidades del ser.*

Romero.

Dewey citado por Eisner (1995:99) ilustra cómo “a través del arte se puede potenciar la vida, enfrentarse a ella, asumir una actitud de resolución, esto es lo que el mismo autor considera como inteligencia: La forma en que alguien se enfrenta a una situación problemática”. Igualmente, esta práctica académica, acepta comprender como la expresión artística aprueba convertir el pensamiento en vocablo; no sólo, para representar y pronunciar la realidad de los mundos vividos, sino también para dar la posibilidad a que la experiencia emitida desde el lenguaje artístico, se escenifique desde las distintas formas de pensamientos, conducentes a expresar e interpretar el sentir y el hacer de la vida.

Pensando la expresión artística desde esta concepción, son muchos los casos de estudiantes en el aula de clase con dificultades afectivas, de aprendizaje o de socialización, que evidencian los beneficios que se proporcionan desde esta práctica artística. Apreciemos los aportes emitidos por dos participantes:

“Cuando yo llegué a San Onofre, no tenía amigos, no tenía compañía. Se burlaban de mí, por eso yo no trataba con ellos. Yo no me sentía bien, porque no eran como yo. No se relacionaban conmigo Entonces, ahorita con el juego dramático, he estado más cerquita de mis compañeros”. Alberto

“Ahora he perdido el miedo, yo puedo expresarme en público con más espontaneidad delante de mis profesores, y compañeros. Puedo comunicarme mejor, decir lo que pienso, lo que está incorrecto y gracias a esto, mi profesora de grupo la Señora Rosa me ha dicho que yo me expreso como una profesora”. Andrea.

Los testimonios anteriores particularizan el sentido que posee la expresión artística como escenario educativo hacia la apertura de otros espacios de comprensión como lo expresa Rodari, citado por La Torre (1987), dejar que el niño entre a la escuela con todo lo que es, con sus ilusiones, miedos angustias, zozobras, prejuicios, asombros, inquietudes, hasta con la capacidad de repetir y escuchar, posibilitar que la escuela permita que se conserven enteros.

Y para resignificar lo anteriormente expresado, sigamos escuchando la voz de un participante, cuando propone otras alternativas metodológicas a su docente de ciencias sociales:

“Basándonos en el juego dramático yo le propuse a la profesora de historia que hiciéramos drama. Sólo tres estudiantes del salón no participaron

Lo que nosotros hacemos no se nos olvida. Si usted empieza a hablar y hablar, durante toda la clase y nosotros callados, eso se olvida hagamos la lección en especie de drama. La profesora, a cada grupo le dio un tema: la guerra de los mil días, la masacre de las bananeras. Cada grupo lo dramatizó. Luego Ella hacía preguntas y le respondíamos.

Óigame profesora, cuando uno se ve una tele novela, se la aprende completa. Pero eso si, cuando nos preguntan una lección del libro, no sabemos nada de lo que tenemos que estudiar” Carlos.

Permitir que estas voces se escuchen a través de la expresión artística, es dar otro sentido a la existencia de la escuela como parte activa y primordial de una comunidad. Aquí la palabra recobra una postura dialógica, entre el ser, hacer y pensar en contexto, otra dimensión, otro significado, palabra que suena, palabra que vibra, que se convierte en acción, que posesiona al cuerpo. El arte, se constituye en otro lenguaje libertario, para recuperar la palabra, la identidad, o la historia, para la liberación del ser humano. Como lo expresa Freire (1989: 97), “los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión”.

4.1.3. La expresión artística, una forma de leer y leerse en el contexto cotidiano

El arte es la luz para poder ver
más grande mi pequeño mundo.

Andrea.

A partir de la propuesta vivida en este proyecto de investigación, se pudo reconocer la función social y cultural emanada de los diversos lenguajes artísticos como alternativa didáctica en la educación, para propender por un sujeto social crítico- reflexivo. Desde la perspectiva de los Encuentros Creativos se abrieron espacios para recuperar la voz, hacia la construcción de partituras más representativas y significativas en pro del fortalecimiento del desarrollo integral en contexto.

Oigamos sus voces, el cual conllevan a presagiar ciertas claridades:

“Con esta experiencia se logró una integración grupal, se alcanzó mucha confianza, la cual nos permitió valorarnos y valorar a los demás sin importar las diferencias. Además nos sentimos como una familia y hemos logrado una amistad sincera y respetuosa”.
Carlos.

“Hemos logrado un desarrollo intelectual para resolver cualquiera situación. También nos ha ayudado para expresar conceptos a través de explicaciones como argumentar”.
Leidy

“Desarrollamos con amplitud nuestra capacidad de imaginar y crear nuestra propia perspectiva de lo que se encuentra a nuestro alrededor”. Yande

Un aspecto muy importante que se devela en los testimonios de estos niños y niñas, es la postura de cambio, los cuales posibilitaron una condición frente a la relación de la expresión artística con el sujeto y la cultura.

De acuerdo a los testimonios anteriores, la teoría crítica, Guba y Lincon (1994:12), aporta elementos fundamentales para advertir “la realidad mediada por un realismo histórico y moldeada por un conjunto de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, como lo explican”. Los hechos no pueden ser apartados de los sistemas de valores o alguna perspectiva ideológica. Según Kinchloey McLaren, citado por (Carspecken 1996): “todo pensamiento está mediado por las relaciones de poder que están constituidas dentro de un contexto socio-histórico”.

A partir de las situaciones experimentadas desde los Encuentros Creativos, quedan como constancia el testimonio significativo que produjo en las posturas de vida del grupo de participantes para mediatizar el juego con la realidad.

“Primero que todo el juego dramático es un método para uno desarrollar la mente. Porque cuando inventamos historietas de nuestros problemas y familias, al mismo tiempo le damos soluciones. Cuando se nos presentan estas situaciones en la vida real, nosotros tenemos idea como debemos darle solución a ese problema...” Carlos

“Además, el juego dramático nos ha servido para uno relajarse, es como una meditación, para olvidarnos de los problemas que nos afectan”. Naty

A partir de lo anteriormente testificado, la relación entre un objeto y un concepto, un signo y un significado, nunca están fijos y estables, así como la existencia de un lenguaje básico y central es una condición para la formación de la subjetividad. Se puede augurar que las expresiones artísticas se constituyeron en detonantes para fermentar cambios en la población participante.

Los testimonios anteriores, fortalecen las voces de los niños y niñas en su construcción de identidad étnica, territorial, cultural y principalmente ayudar a reconocer ¿Quiénes son? y qué representa el entorno cultural, espacial, familiar y escolar en el que se desenvuelven.

En efecto, la expresión artística se estableció en escenario para verbalizar el sentir oculto, dar alternativas y soluciones a la problemática que acontece en la cotidianidad del barrio, la familia o la escuela. Como lo expresa el brasilero Paulo Freire (1989) “Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión”. El arte se establece en otro lenguaje simbólico para recuperar la palabra, la identidad, o la historia, para la liberación del ser humano. A la vez que se constituye en posibilidad diversa para que los individuos cuenten sus historias, las relaten, las recreen, las representen y las cuestionen, asumiendo postura de sus implicaciones culturales, políticas y sociales en los contextos locales particulares.

Desde esta mirada, existen propuestas reveladoras que parten de estas experiencias vividas, que evidencia las palabras de algunos participantes:

“Yo le digo a los Profe, que no se basen solo en dictar y los alumnos copiar. Que dejen que sus alumnos se expresen, ya sea por medio de drama, cantando, danzando, dibujando. Que los dejen buscar sus métodos de estudios”. Victoria

A los profesores les digo que escribir no es el único método de enseñanza, porque un alumno pintando, practicando drama, también puede aprender. Yo pienso que es un método más práctico que utilizar lápiz y hoja para escribir; porque así, estamos teniendo experiencias nuevas que nos pueden servir en la vida”. Leidy

Utilizar el arte desde la óptica como lo expresa Olaya (1996) bajo los aportes de la actitud crítica y reflexiva, la percepción y la sensibilización a los contextos multiculturales, facilitó lo afirmado por Lipman (1987). La integración de las habilidades de pensamientos agudizó la capacidad de los niños y las niñas para establecer conexiones y hacer distinciones, para definir y clasificar, para valorar la información empírica de forma crítica y objetiva.

Estas palabras permiten vislumbrar la postura crítica asumida por estos estudiantes los cuales nos llevan indiscutiblemente a reflexionar sobre la necesidad de pensar una escuela más humana acorde a la realidad de su población estudiantil y contexto cultural.

Para concluir, cabe resaltar que para estos niños y niñas, el arte no era un simple juego; éste, se estableció en alternativa para salvaguardar sus más profundos secretos, o sus más profundos sueños. La producción artística se encuentra inscrita en el mundo de la cotidianidad o en la historia personal de sus actores. Es decir, el arte se constituyó en un pretexto, en ese espacio para encontrar un pre discurso que dio origen al discurso del mundo de cada participante.

Del mismo modo esta experiencia artística dio la posibilidad de crear lazos de solidaridad, necesarios para tejer historias, y para comprender que existen otras maneras posibles para nombrar y representar la existencia. Las limitaciones no solo se manifiestan desde las palabras, también se pueden manifestar desde el arte como lenguaje expresivo, como espacio para la liberación.

A la vez, desde los Encuentros Creativos se instauraron escenarios propicios para estimular no solo la auto expresión, e identificación, sino la capacidad crítica; como lo expone Barbosa (1992) desde su metodología de Triangulación, la cual considera que la calidad educativa de la enseñanza del arte en la escuela, trabaja sobre *el hacer artístico, la historia del arte y la lectura de imagen*. Siguiendo con estas apreciaciones, y parafraseando a Barbosa, los Encuentros Creativos, posibilitaron el hacer artístico basado en las vivencias, y sensaciones con énfasis en el proceso creativo. La lectura de imágenes favoreció el desarrollo de habilidades para ver e interpretar las relaciones de las influencias del medio sociocultural, las cuales estaban cargadas de gran historicidad.

4.2. SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS(AS) NIÑOS(AS) A LA CULTURA AFROCOLOMBIANA, EVIDENTE A TRAVÉS DEL ARTE.

4.2.1. Materialización, a través del arte, de la resistencia a “ser negro(a)”.

Soy negra y bella, y qué...

Romero

En el espacio del Encuentro Creativo “¿Quién soy yo?”, un grupo de estudiantes danzan con sus cuerpos al ritmo del tambor y después, juegan a reconocer con las palmas de sus manos, la forma, textura y expresión de sus rostros. Con ojos cerrados, acostados

sobre el piso, este grupo de estudiantes dejan que las yemas de sus dedos transiten lentamente por los surcos de cabellos rizados, ondulados o lisos, y por los labios que llenos de sonrisas expresan las huellas de las realidades de su pasado.

El ambiente es inundado de asombros, risas, dudas, certezas y alegrías. Este grupo de estudiantes contemplan extasiados el paisaje de sus rostros en una exposición artística ubicada sobre el piso del salón de clase.

Asumiendo postura de observantes, cada participante hace el esfuerzo por reconocer a sus compañeros(as) en los autorretratos que elaboraron, pero se encuentra que algunas de las niñas no representaron los rasgos que las caracterizan, lo cual dificultó la tarea de identificación y suscitó los siguientes comentarios:

“Yo me dibujé así. Aunque no me parezca, no me considero negra. Mi mamá es blanca, mi papá es negro. Me considero blanca. Tengo unas hermanas morenas. Yo vine a aceptarlas porque así fue que las hizo Dios. Pero..., eh, soy más o menos blanca. No me gustaría ser de ese color negro.

Me dibujé como blanca porque hay veces, que uno está en una comunidad donde la mayoría son claros (blancos) y de repente llega uno que es moreno (negro) todo el mundo lo desprecia y le dicen: quítate de allí pelao maluco (feo) aquí, no te queremos, no necesitamos negros”. Danny

En la voz de esta niña se evidencia el deseo inexorable por negar sus antecedentes. Hacer público lo privado, implicaría poner al descubierto sus miedos, mediados por una justificación un tanto religiosa, los cuales llevan a negar veladamente la existencia de sus hermanas y por supuesto la de su padre, por ser negro. Esta puesta en escena de la exposición de ¿Quién soy yo? Creó ambientes, no sólo para expresar desde el lenguaje artístico, habilidades y destrezas, sino que se constituyó en espacio para enunciar y contextualizar las experiencias vividas de lo que acontece en el ámbito cotidiano del estudiantado; en resignificar la relación dialógica del ser humano con su contexto cultural.

Al respecto, el biólogo chileno Humberto Maturana (1997:36) expresa la necesidad de aprender a mirar y escuchar sin miedo, a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento. Pero verse y aceptarse tal cual como se es, está regido hasta cierta medida, por referentes simbólicos externos al deseo, algunas veces emanados por dispositivos del mundo mercantilista, el cual resignifica constantemente la percepción estética de belleza. Lo anteriormente expuesto lleva a develar la deconstrucción de ser negra como imaginario de discriminación.

Continuando con estas apreciaciones, escuchemos otras posturas que afloran de este diálogo:

Oye Leydy no te pareces nada... ¿Sueñas tener el pelo liso”?

Y afirma Leydy: Si es verdad. Sueño tener quince años para “Que me alisen el cabello. Me gustaría tenerlo largo y que se mueva.

En virtud de lo anterior, la expresión artística se funda en mediador para permitir que “el yo” fuese representado, desde fantasías, ambiciones, miedos o incógnitas. Anhelar el cabello largo, liso y con movimiento, pareciese entrar en franca contradicción, con aceptar la realidad de un cabello ensortijado, opaco y sin movimiento, ante el deseo por imitar el estereotipo de belleza de la mujer blanca.

En el campo de la belleza el ser humano en cierta medida se ha dejado influir no tanto por la connotación de si se es galán, sino por la persuasión de ser o no ser atractivo. En este caso poseer el cabello ensortijado, nariz chata, labios gruesos, caderas gordas, piel negra, no hacen parte del decálogo de belleza de la mujer blanca; lo anterior puede constituirse en amenaza, o atributos de una mujer poco atractiva: sinónimo de exclusión. Desde esta perspectiva, García afirma que “la diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad”. De la misma manera, es pertinente reflexionar frente a lo que se gesta en la escuela con respecto a la diversidad y específicamente cuando se habita una población donde su mayoría es negra.

En este caso, la escuela José María Córdoba ha implementado desde disímiles prismas conceptuales el PEC (Proyecto Educativo Cultural), sustentado en la cátedra Afro Colombiana, con el fin de crear espacios más dignos, hacia la tolerancia y el respeto de las minorías étnicas, el cual se encuentra sustentado en la Ley 70 de 1993 y el decreto 1122 de 1998. Esta Ley fue planteada por el pueblo afrocolombiano como un medio para el entendimiento y respeto mutuo, para procurar una convivencia pacífica y armónica en la sociedad colombiana, en el marco de la construcción de una Nación más amplia. Considerando los estudios alrededor de los propósitos de la ley 70 la etnoeducación, “no se reduce a un proceso escolarizado únicamente, sino que advierte procesos desescolarizados en escenarios familiares, comunitarios, de la nación e inclusive en los internacionales, que teniendo en cuenta la multiculturalidad y la cosmovisión propia, contribuyen a la construcción de una mentalidad colectiva, así como de imaginarios. La etnoeducación en este sentido, está ligada a la construcción de

identidad étnico-cultural, de acuerdo con su historia, tradiciones, costumbres, situaciones de actualidad y visión de futuro”.

Tomando como punto de partida la concepción de la educación Afro colombiana desde la Ley 70, la cual se propone obtener una educación de calidad que diera respuesta a las necesidades de pertinencia social y pertinencia cultural, se puede expresar que a partir de los Encuentros Creativos, se asumen posturas un tanto contradictorias. Sin embargo, la lucha por la pertinencia cultural y social expresada en las actividades artísticas de este proyecto de investigación queda un tanto en la melancolía por un mundo donde la violencia y la discriminación son prototipos estéticos de una cultura a la que reconocen como propia, pero que hasta cierta medida desdibujan o desaprueban

4.2.2. Crítica, a través del arte, a prácticas culturales alienantes.

*...sino hay heridos o muertos en las fiestas,
las corralejas estuvieron malas.*

Papá de Leidy

En esta investigación el arte como expresión, se centró internamente en un contexto cultural determinado, sin desconocer la importancia que tienen elementos sociales, culturales e históricos considerados por Reguillo (2001:3) “como género, clase social, nacionalidad, etnia entre otros, que en su condición de no electivos”, se constituyen en anclajes importantes que intervienen en la manera de percibir y comprender el mundo por parte de estos niños y niñas, en un ejercicio de comprensión de sentido de ciertas prácticas arraigadas culturalmente como el que ahora se pretende. Desde esta mirada, tampoco podría dejarse de considerar la influencia de elementos asociados al espacio geográfico y al medio educativo en el que interactúan y de lo cual dan cuenta explícita en cada una de las expresiones artísticas que se detallan más adelante.

Es precisamente en ese espacio aún no determinado racionalmente, en el que se combinan la herencia cultural, de la cual parece difícil despojarse, y las posibilidades de re-crear la cultura a través del arte que han encontrado estas nuevas generaciones, donde se inserta este ejercicio interpretativo, que termina siendo un texto construido socialmente en el que pueden leerse los significados y sentidos que le atribuyen los niños y las niñas a espacios de la realidad, que a pesar de estar marcados por una cultura con un fuerte sello esclavizante, para ellos y ellas, empiezan a vislumbrarse como una posibilidad de resistencia, en la medida en que afloran a través del arte sus propios sentimientos de emancipación.

Al respecto en el juego dramático sobre La Familia quedó al descubierto una práctica muy frecuente en el medio social y cultural vivida por algunos niños y niñas, la cual se expresa desde la infidelidad y el maltrato físico a las mujeres:

Mi papá borracho y con otra mujer. El intentó pegarle pero nosotros lo correteamos. Danny

Cuando salí de la tienda a buscar a mi mamá, me lo encontré con esa mujer con la "querida", muy elegante y bonita. En ese momento cuando me vio, la borrachera, se le acabó. Mi mamá le gritó: Esa es una rata, una rata, vagabunda y degenerada. Niños vámonos todos de esta casa aquí nadie nos da pa'l arriendo.

El machismo en la costa es muy malo. Los hombres maltratan y les pegan a las mujeres. Yo cuando me case eso no lo voy a permitir. Eso era en los tiempos viejos pero ahora no mijita, yo no me dejo hacer eso .. Leydi:

Los diálogos percibidos desde el anterior juego dramático parecen un pretexto lúdico, el cual se encuentra mediado por una postura reflexiva desaprobando las prácticas culturales vigentes en sus ambientes familiares. De esta manera, las expresiones artísticas se han convertido en un escenario vivo que le permiten a los niños y a las niñas interactuar en su ambiente natural y lúdico, para establecer relaciones dialógicas, que además de potenciarlos como sujetos sociales, les facilitan dar cuenta de la forma como interpretan ciertos rasgos de su cultura. Desde estas experiencias artísticas, se da significado a las expresiones simbólicas que mediante el cuerpo, la música, las gráficas y las narraciones representan realidades culturales que son legitimadas colectivamente por el contexto en el que se desarrollan.

Al respecto conviene anotar que en el *Encuentro Creativo*, juego dramático *“Jugando a mi Tradición”* se pudo evidenciar la postura crítica de algunos(as) estudiantes frente a ciertas prácticas culturales como las fiestas de corralejas:

“Los papás se beben la plata y nos dejan sin que comer, se meten todo en ron. Buscan mujeres”. Yande

En las corralejas, siempre están metidos los perros. Los perros en la corraleja, no del todo pelean, sino las mismas personas los atacan, lo apalean y buscan como de agarrarlo y tirarlo hasta que los hacen salir. Carlos

Es una manera de gozar, lo atajan, lo aturden, es como una parte de la fiesta, del show. Yande

El anterior texto se puede interpretar desde los aportes de la pedagoga Olga Lucia Olaya (1996) quien pone en evidencia la existe de una relación estrecha entre la cultura y las expresiones artísticas porque la primera posibilita el contexto de significado

estructurado a través de lo simbólico y la segunda, brinda los recursos para extraer, comprender e interpretar ese mundo simbólico a partir de las diferentes formas de representación del lenguaje, para la construcción de significados. Prosiguiendo con los diálogos, es importante escuchar las voces de estos inquietos pensadores:

“En las corralejas se pasa bueno. Pero..., esos señores dueños de los palcos le tiran la plata al pueblo cuando sale un toro bien bravo. Entonces la gente no sabe si correr para huirle al toro, o coger la plata y dejar que los agarren”. Yande

“Mi papá dice que sino hay heridos o muertos en las fiestas, las corralejas estuvieron malas”. Leidy

“Yo no estoy de acuerdo con esa tradición. Los hombres se vuelvan locos y también hay unas mujeres borrachinas que les gusta beber ron”. Leidy

“No me gusta la borrachera. Los papás se vuelven muy irresponsables”. Carlos

Invitar a jugar a la corraleja no fue difícil, pero ante esta práctica cultural se produjeron en este escenario lúdico dos posturas; una, el goce irresistible embargado por risas y jolgorios; dos, la postura crítica que reprende esta práctica cultural, la cual atenta contra la estabilidad y dignidad de las familias. Las dos actitudes anteriores son referenciadas por Eisner (2002:22) cuando plantea cómo el proceso de construcción de significado depende de la “capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas han construido su cultura y han presentado el significado, a través de las diferentes formas de representación que pueden ser visual, auditiva, kinestésica, lingüística, matemática, espacial entre otras”.

Estas formas de representación son los modos como los miembros de una cultura codifican y decodifican singularmente el significado.

A partir de las diferentes manifestaciones artísticas y lúdicas, se puede favorecer en los individuos la posibilidad para establecer ambientes adecuados, hacia la generación de procesos de expresión, representación e interpretación de sus mundos posibles.

CAPÍTULO CINCO. DISCUSIÓN FINAL

Después de transitar disímiles caminos de exploraciones para comprender y apreciar la función de *La Expresión Artística* que le atribuyeron los niños y las niñas de la escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre, se develaron ciertos vacíos en la configuración a los referentes de identidad afro colombiana. Lo anterior llevó a revelar dos categorías:

- ***El sentido del arte para niños(as)***

“El arte, un lenguaje no alfabético para escribir los sentimientos. “

“El arte como potenciador de aprendizajes significativos”

“La expresión artística, una forma de leer y leerse en el contexto cotidiano...”

- ***El sentido de pertenencia de niños(as) a la cultura afro colombiana.***

Materialización, a través del arte, de la resistencia a “ser negro(a)”.

Crítica, a través del arte, a prácticas culturales alienantes.

En la primera categoría se evidencia cómo se develan las múltiples maneras para poder desde el arte como lenguaje no alfabético, ***escribir los sentimientos***. Dentro de este marco de consideraciones, se aspira comprender las múltiples soluciones que encierra el planteamiento de una propuesta artística, de manera que logre constituirse en atmósfera propicia para reflexionar acerca de situaciones problemáticas, las cuales conlleven a generar posturas para indagar, inferir, tomar decisiones, asociar, definir o comunicar.

Igualmente, la experiencia artística desde lo anteriormente explicitado, contribuyó a replantear cuales deberían ser las puestas en escenas de los programas de arte en la escuela. *El arte como potenciador de aprendizajes significativos*, fue un dispositivo valorativo que se constituyó de manera natural para los niños y niñas de este proyecto de investigación, en estrategia metodológica para la aprehensión de nuevos aprendizajes.

En esta búsqueda investigativa se percibió la función que posee el arte de brindar un espacio para que pueda *leer y leerse el ser humano en el contexto cotidiano*. Vale la pena plantear la necesidad de reflexionar acerca de los programas de educación artística en la escuela y sus estrategias metodológicas al impartirse en el aula de clase. Desde este punto de referencia resulta poco significativo copiar, y pegar programas ya establecidos; esta actitud diseca el espectro didáctico de las artes, y frena la posibilidad de hallar nuevas formas que impidan perpetuar la labor de homogenizar las expresiones y actividades artísticas.

Abrir el espectro a nuevos referentes metodológicos, es admitir que el docente de educación artística centre sus paradigmas pedagógicos desde una actitud más crítica y social, para dialogar con las eventualidades repentinas vividas por el estudiantado en el aula de clase. Es oportuno retomar el planteamiento de Freire (1992) cuando describe que el docente se constituye en Educador Bancario. El programa lo establece a partir de sus preguntas y no de las necesidades o asombros del estudiante.

Se observa que reiterativamente ciertos docentes centran más su labor pedagógica a partir de los contenidos y unidades temáticas de los programas académicos, excluyendo en esta práctica dialógica al estudiante como esencia vital en la elaboración de sus programas.

Reconsiderando la *segunda categoría* que surge en la investigación *El sentido de pertenencia de niños(as) a la cultura afro colombiana*, se interpretó el sentido de identidad poco cercano, a ser afro colombiano, lo cual fue reiterativamente expuesto

por los niños y niñas. El Encuentro Creativo ¿Quién Soy Yo?, estuvo matizado por un distanciamiento de lo afro; demostrándose el sentido de negación de las raíces negras, por el deseo de ser blanco.

En efecto, puede contemplarse que si bien la postura crítica ante los eventos vividos por la población participante de esta investigación logró fortalecerse, no podría asignársele el mismo grado de valoración, al sentido de pertenencia a la cultura afro colombiana que afloró en sus expresiones artísticas. Reconocerse pertenecientes a una cultura afro colombiana en una población donde su mayoría es negra, se constituyó en una amenaza para la interacción y estabilidad de la imagen social para ciertos participantes. Su actitud no fue perpetuar la cultura afro colombiana. Conviene señalar que dentro de este campo investigativo, existen prácticas sociales de referencia que entraron en tensión, asumiéndose manifestaciones críticas acerca de sus prácticas culturales y en otros instantes, a la negación de su cultura. Esta apreciación, conlleva a repensar que estos niños y niñas hacen parte de una de una cultura que se transforma, que no es estática.

En otros términos se alcanza a presagiar que el arte es otro camino pedagógico en el que se pueden instaurar y resignificar proyectos curriculares, mediados por estrategias metodológicas más acordes a las vivencias actuales de las poblaciones de minorías étnicas. Paralelamente a esta propuesta, la estrategia metodológica de los Encuentros Creativos, permite que los niños y las niñas sean constructores(as) de su propio proceso metacognitivo en pro de la construcción de pertinencia social y la pertinencia cultural.

SENTIDO QUE LE ATRIBUYEN A LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS

En este recorrido investigativo se utilizaron varias herramientas que se constituyeron en eslabones o puntos de encuentros, para procesar el texto final desde el sentir, pensar, hacer y convivir. Pues bien, a partir de estas razones se logra advertir, otras alternativas metodológicas que facilitaron el acceso crítico y reflexivo de la población estudiantil a

los diversos saberes, tanto académicos y técnicos como aquellos relacionados con el crecimiento personal, la visión estética del mundo, la creación artística y cultural, la interacción con los otros/as y la participación en el mejoramiento de las condiciones de la vida de las comunidades.

De otra manera queda explicitado que la expresión artística como lenguaje simbólico de comunicación se funda en andamiajes para que se develen los secretos sentidos por cada habitante de este viaje. Y así mismo, se constituyera en escenario propicio para dejar aflorar los referentes de identidad de la cultura afro colombiana.

Construir el diálogo en la escuela desde la expresión artística no solo posibilita una mejor calidad educativa a los que más sufren el fracaso escolar, sino que llama la atención a que la escuela mantenga su rol, como históricamente corresponde, a modo del espacio de integración social. En este tópico investigativo se pudieron identificar las relaciones que los niños y las niñas percibieron, las implicaciones entre la expresión artística y las maneras más significativas de construir aprendizajes.

En el curso de esta búsqueda se pretende que la escuela desde la expresión artística contribuya a dar herramientas para valorar y descubrir la esencia de lo diverso que existe en las relaciones entre personas y culturas.

Entre tanto, podemos observar lo anteriormente descrito, y las especificidades que se requieren cuando se vive en un ambiente donde lo diverso se integra en un punto encuentro armónico; es el caso de una orquesta. Ella está conformada por instrumentos musicales de diversas características, los cuales pueden conjugarse al interpretar obras musicales de distintas épocas y autores. Cuando una orquesta recrea una partitura está construyendo relaciones dialógicas entre las sonoridades de la familia de los instrumentos musicales, de ninguna manera pierden su esencia; podremos comprender que desde la diversidad tímbrica que ellos portan, se convergen conjunciones de obras más creativas que pueden interpretar y representar el mundo.

Un camino visto solo desde una sonoridad, reduciría el espectro cromático para interpretar la vida. Es pertinente reflexionar frente a lo que se gesta en la escuela con respecto a la diversidad cultural y a los procesos en los programas de educación artística.

En esta mirada, suele decirse que los modelos de educación multicultural, no han respondido a las necesidades individuales de niños y niñas, pareciera que la educación se ha pensado para homogenizar, y el propósito, es igualar las oportunidades de la vida para todos y todas, desde la visión de desarrollo como lo plantea García, Montes y Pulido (1999. 454). Por tal motivo, la escuela podría constituirse, en un observatorio o hábitat, donde se condensen y configuren eslabones, que realimenten la dinámica interminable de la historia, el devenir de la cultura y el desarrollo de cada región.

Entre tanto, es esencial crear cimientos que generen condiciones donde lo diverso y lo igual se encuentren en un terreno de interlocución, en el escenario de la vida, visionando una escuela donde se crean condiciones para que lo étnico, social, y cultural, no estén regidas por el sentido competitivo del mal llamado progreso o desarrollo humano o la hegemonía del poder cultural de los más poderosos sobre otros. Pensar la educación artística en el sistema educativo Colombiano es dimensionar su impacto bajo postulados más significativos que potencien no el hacer por el hacer y la repetición como expresión del área sino, en la posibilidad de encontrar otros caminos que maticen el saber ser, saber hacer, saber pensar y saber convivir en contexto. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia legitima la artística como área fundamental en la educación formal. Los Lineamientos Curriculares, (2000) expresan que “el propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos; de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización” Observemos cómo desde los aportes de los Lineamientos curriculares de la Educación Artística de Colombia, se puede perfilar el mundo desde disímiles ópticas, y re significar las herramientas metodológicas para potenciar la reflexión y permitir acceder en forma más coherente al cuestionamiento de

la realidad de los mundos vividos, desde lo individual y colectivo hacia la creación de espacios que generen el diálogo y favorezcan la indagación.

*Las formas expresivas vividas desde las experiencias artísticas por cada viajero y viajera, crearon maneras diversas para escribir el texto de las historias de sus vidas y así ilustrar los espacios para cimentar: **UNA ESCUELA PARA SER FELIZ, DONDE LOS PENSAMIENTOS INFANTILES ASUMAN FORMA A TRAVÉS DEL ARTE***

BIBLIOGRAFIA

Barbosa, A (1992). O video e a metodologia triangular no en sino da arte, Arte Na escola, Porto Alegre.

Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism: Perspective and method, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Bonilla E, R (1997) Más allá del dilema de los métodos. Bogotá. Ediciones Uniandes.

Borthwich, G (1997). Hacia la creatividad. Ed. Fundamentos. España. 1982.

Bruner, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Carspecken, Phil Francis. (1996). Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide. New York and London: Routledge

De la Torre, S (1989) Manual de creatividad Barcelona. Edi aplicaciones

Denzin, N. (1971). The logic of naturalistic inquiry. Social Forces

Eisner, E. (1963). Educar la Visión estética. Barcelona Paidós

Eisner, Elliot. (2002). Cognición y representación. En: La escuela que necesitamos. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Garfinkel, H. (1996). Studies in ethnomethodology. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Freire, Pablo. (1990). *Pedagogía do Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Gardner, H. (1994) *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona, Paidós

GARCÉS Aragón, Daniel. (1975) *LA EDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA*.

Escenarios Históricos y Etnoeducativos # 2000. Pág. 193 (Inédito)

García Canclini Néstor (2000) “Noticias recientes sobre la Hibridación”. Texto presentado en la II Reunión del Grupo de Trabajo “Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Caracas, 9 al 11 de Noviembre.

García Castaño, J, Pulido Moyano, R & Montes del Castillo, A. (1999). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. En: García Castaño & A, Granados Martínez (Eds). *Lecturas para la educación intercultural*. Madrid: Trotta.

González, A. (1997) *Indagación y Creatividad*. Cuba. Prycrea.

González, O. (1989) *Aplicación al enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la Educación Superior*.

Guba, Egon y Lincon, Yvonna. (1994). *Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa*. En: Denzin, Norma y Lincon, Yvonna. *Handbook of qualitative*. Thousand Oaks, Ca. Sage.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.

Lipman, M. (1992) *La Filosofía en el aula*. Editorial La Torre. Madrid.

Lowenfeld, V.(1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Maturana Humberto (1997), el sentido de lo humano. Dolmen ediciones. Chile.

Mclaren, P y Giroux, H.(1997): la formación de maestros en una esfera contra-pública. En: Meter McLaren (Ed). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Argentina: HomoSapiens

Ministerio de Educación Nacional MEN. 2.000 Ley general de Educación. 115 Colombia. Resolución 2343 de junio de 1996

Ministerio de Educación Nacional MEN. Lineamientos Curriculares de Educación Artística. Áreas Obligatorias y Fundamentales. Magisterio, Colombia, 2000.

Ministerio de Educación Nacional MEN Ley 30 del 92 y el decreto 272. Desde la educación no formal: Laboral (artesanal, micro empresa... validación, convenios universitarios. Desde la ley 115 del 94: decreto 0114

Olaya, O (1996).Una visión prospectiva de la formación del docente de artes. Conferencia 3.Seminario de Arte y Pedagogía. Medellín: Memorias.

Pajuelo, R (2002) El lugar de la utopía. Aportes de Aníbal Quijano sobre cultura y poder En: Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Reguillo, R. (2001).Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. Guadalajara: Dossier.

Ríos, A (2002) “Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura en América Latina”. En: Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Sandoval, C.A. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: Segunda Edición Aumentada y Corregida, ICFES/ASCUN, En: http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub°/libros/ser_inv_soc_/modulo4.pdf.

Schafer, M. (1976). El Rinoceronte en el aula. Editorial Ricordi. Buenos Aires.

Schwandt, T.A (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: Denzin, Norma y Lincon, Yvonna. Handbook of qualitative. Thousand Oaks, Ca. Sage.

Tirado, M. (1995). El juego y el arte del ser humano. Medellín: Departamento de extensión y educación a distancia de la Universidad de Antioquia.

Valdés, M. (1950) El maestro y la educación popular. Recopilación realizada por la Dra. Dulce M. Escalona, MINED, La Habana.

Woods, Peter. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós

_____. (1978) Educación liberadora. Madrid: Edit. Zero

_____. (1989). Pedagogía do Oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra

_____ (1993) Arte Mente y Cerebro. Ediciones Paidós. Barcelona

_____. (1994) En revista educación N° 21, San Juan de Departamento Libre Asociado de Puerto Rico, 194

_____. (1995) EDUCAR LA VISIÓN ARTISTYICA

_____. (1997). Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía

_____. (1998). Cognición y curriculum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu editores.

ANEXO: 1

3 ¿QUIÉN SOY YO?
<p>La intención:</p> <p>Despertar el sentido de pertenencia desde el reconocimiento facial de ¿Quién soy yo?, a través de las manos, para representarlo en una hoja a modo de retrato, con el propósito de observar las incidencias del sentido estético con su identidad como ser de la región. (Negra)</p>
<p>Duración: Dos Horas.</p>
<p>Materiales: Hoja de papel tamaño carta, lápiz, música grabada.</p>
<p>Estrategias de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acostado de cubito dorsal iniciar respiración rítmica. • Escuchar los sonidos más lejanos y cercanos al recinto donde se está ubicado • Continuar con la respiración rítmica para tener relajado y dispuesto el cuerpo y la atención. • Reconocimiento de las manos, una con otras para palpar su textura y forma. • Cada participante a través de las palmas de sus manos, explorará la textura, la forma el volumen y la relación de las partes y el todo de su cabeza. <p>Cada participante, al terminar la exploración del rostro con sus manos, tiene un reconocimiento perceptivo de las características de faciales, el cual debe representar sobre una cartulina de 30 cms, por 20 cms, con un lápiz de color negro.</p>
<p>Tras las huellas de mi recorrido</p>
<p>A modo de valoración.</p>

Socialización de la experiencia vivida

Reflexión del desempeño a partir del ser, hacer y pensar.

A partir del proceso vivido y la socialización por parte de docentes, el docente debe generar los conectores de los Encuentros Creativos a las otras áreas del saber.

Valorar el ejercicio realizado, desde dos de las competencias de Eisner: percepción y relaciones al atención a detalle

ANEXO 2

Taller Investigativo Artístico**Personaje Fantástico**

A continuación se dará ejemplo de un Taller Investigativo Artístico “Personaje Fantástico”, en el que se demostrará el proceso metodológico, los productos y las reflexiones creadas desde la Comunidad de Indagación.

El taller se inicia invitando al grupo estudiantil a crear un personaje a partir de los materiales dados. Vamos a jugar con nuestras manos creativas para crear algo, ese personaje solo está en mi mundo, voy a traerlo a esta realidad.

Transcurrido un tiempo prudente cada estudiante realiza la primera parte del juego. Seguidamente se socializan las historias creadas de cada personaje.

Escuchemos a continuación la historia de *Victoria*, una participante:

“Mágica: Mística caja de colores”

“Es una caja mágica que vive en el mundo de lo imaginario, en donde las mejores personas son como ella. Que tienen cara, dos piernas de distinto color, dos brazos de distinto color y un pelaje del mismo color y del mismo material de los ojos, boca y nariz. Esta caja es la mejor de todas, su mundo está formado por un sol de varios colores. La tierra puede hablar y sus compañeras cajas tienen las mismas características que ellas. Sus padres son Gracama que significa grande caja mamá y Gracapa que significa grande cajón papá. Son muy buenas y solidarias”. Victoria

En esta Comunidad de Indagación alrededor de la historia creada de la “Mágica: Mística caja de colores”. Se puede observar la habilidad del pensamiento reflexivo, en el que se crearon ambientes educativos para que el

estudiantado, se constituyera en hacedores de preguntas, ante situaciones dadas, permitiéndose estimular la fluidez de pensamiento, la originalidad de las ideas y la fluidez de expresión. Además, se accedió a estimular el pensamiento reflexivo desde las categorías de Razonamiento, Indagación y Apertura mental.

En este proceso investigativo estuvo presente la Observación como herramienta metodológica en las actividades artísticas, para llegar a la obtención de la información. A través de ella, se pudo centrar la manera deliberada en situaciones expresadas dentro de los Encuentros Creativos.

Inicialmente al decirseles pueden trabajar con los materiales, se aprecia una actitud de incertidumbre. Las voces más escuchadas “¿Podemos hacer lo que queremos?, ¿Tenemos libertad para expresarnos?”. No sólo se escucharon estas expresiones con duda, sino que en el recinto del Taller fue revelándose un silencio hondo. Todo el grupo de estudiantes asumió posturas de trabajo. Era como si se estuviese en profunda conversación con el material. Algunos sentados en lugares dispersos del salón, acostados, sin zapatos, se levantaban miraban de un lado a otro, lo que brotaban de la construcción de sus manos. Después de elaborado el personaje, se proceden a escribir las historias. Cabe resaltar que tanto en la creación del personaje como en la elaboración de la historia, ningún participante se detiene a observar la producción de compañeros y compañeras. Se escuchaba reiterativamente:

Seño, yo puse el personaje para observarlo bien y de todo lo que iba viendo escribía la historia. Victoria.

Cabe decirse: la copia no estuvo presente en este evento artístico. Era un estado de recogimiento, la motivación reinaba, el asombro se percibía, y la complacencia de estar ante un proceso creativo motivaba la aspiración de búsqueda.

ANEXO 3:

COMUNIDAD INDAGACIÓN

CAJA MÁGICA:

Damos inicio a la Comunidad de Indagación a partir de La Historia escrita del Personaje Fantástico.

1. *Yande*: ¿De qué se alimentan las cajas mágicas?
2. *Victoria*: De las cosas que cargan, nosotros todo el tiempo nos vamos a alimentar, ellas almacenan la comida, no tienen horario de comida.
3. *Danny*: Nosotros tenemos que tener conocimiento del planeta a que pertenecemos.
4. *Victoria*: Pertenecen al planeta de las cajas de colores.
5. *Danny*: ¿Cómo se enamoraron las cajas y como llegaron a adquirir el hijo caja?
6. *Victoria*: Se conocieron en el parque del planeta cajas de colores juntaron sus cajas, un pedacito de cada una, e hicieron una caja.
7. *Leidy*: ¿Esas cajas, cajitas y cajones se parecen a los humanos?
8. *Victoria*: Si porque se alimentan, tienen hijos, se ayudan entre ellas mismas. Ellos no tienen disgusto todo es felicidad no tienen pelea
9. *Carlos*: ¿Y la palabra felicidad existe sabiendo que es otro planeta?
10. *Victoria*: Si existe
11. *Carlos*: ¿Quién decidió que hubiera felicidad?
12. *Victoria*: Ellos en los momentos en que estaban alegres decidieron que en ese planeta hubiera felicidad.
13. *Yande*: ¿Por qué la palabra felicidad?
14. *Victoria*: Porque como ellos están en mi mente ellos tienen algunas cosas que yo tengo en mi mente como yo tengo la felicidad, la alegría ellos también tienen inspiraciones de eso.

15. *Carlos*: ¿Entonces tú tienes la capacidad de inspirarles la chispa divina a esos personajes?
16. *Victoria*: Si claro,.
17. *Carlos*: ¿Acaso eres Dios?
18. *Victoria*: No. No soy Dios; pero ellos están en mi mente y en mi mente mando yo.
19. *Yande* ¿Y en tu mente quien está?, Están ellos y soy la que mando eso.
20. *Danny*: Entonces en ese mundo tú ¿eres la gran ser?
21. *Victoria*: En el planeta si, porque eso es mío.
22. *Yande* ¿Cómo harías tú para entregarles a los otros planetas ese sentido de felicidad?
23. *Victoria*: Por lo menos me concentraría en grupo y que estuvieran pendientes de lo que estoy diciendo y en lo que estoy explicando de mi planeta para que ellos quisieran aplicar las características similares al mío.
24. *Profesora*: Si te interpreto tú lo que quieres decir es que tienes un poder mental que le pasas a los demás.
25. *Victoria*: Pero en mi planeta si lo tengo; pero no sé, si es para transmitírselo a otros planetas imaginarios.
26. *Carlos*: Yo interpreto lo que ella dice. Es como un sueño que ella tiene en mente. Es una idea, que es capaz de transmitírselo a los demás, esa energía, esa idea, esa forma de pensar, esa fuerza, ese poder se la transmite al personaje y también es capaz de transmitírselo a los demás.
27. *Profesora*: ¿Alguien más tiene preguntas?
28. *Leidy*: Yo veo que en su personaje hay una energía que ella tiene, y trata de colocarla en el personaje tan grande que es capaz de hacer girar esos personajes de acuerdo a la cantidad de energía que ella tiene. Entonces, cuando ella dice que va a decirlo y que los demás pueden, yo le trato de interpretar: Cuando posee el poder lo hago y quien tiene la capacidad de hacerlo que lo haga.
29. *Yande*: Tiene un mundo aparte, es el que ella sueña. Ha sido capaz de crearlo, se lo imagina, y podemos adivinar en sus sueños y pensamientos

lo que ella quisiera vivir.

30. Profesora: -¿Dónde crees que está la felicidad? ¿En el planeta que ha creado?

31. *Victoria*: Sí.

32. *Profesora*: ¿Cómo te sentiste dándole inicio a ese personaje, poniéndolo a pasear?

33. *Victoria*: Me sentí bien. No tuve ningún problema al sacarlo e inspirarme. Porque todo estaba en mi mente, calculado para hacerlo. Yo me imagino que todos no tenemos las mismas inspiraciones al hacer las cosas. Cada uno tiene algo diferente en su mente. No todos tenemos la misma capacidad para inventar lo mismo.

En esta comunidad de indagación la participación estuvo centrada sólo en seis participantes. En ella se asumen dos tipos de Roles. Los participantes Activos y los participantes Potenciales. Estos últimos aunque aparentemente no interactúan activamente en la Indagación, están matizando, desde su postura, otra manera profunda y significativa de construir red comunicativa desde el silencio.





