

Capítulo II

Artículos de los docentes de artes, ciencias naturales y ambientales, y ciencias sociales y humanas, vinculados al Distrito

Encuentros y encantos. Educación artística: imaginación, construcción de significados y producción de sentido

HENRY WILSON LEÓN*

Presentación

La contribución que se origina en esta experiencia consiste en considerar la educación artística –EA–, como un área fundamental de conocimiento en la escuela, desde su configuración estructural, conformada por los aspectos conceptuales: arte en tanto lenguaje simbólico-metafórico, arte-facto cultural como sujeto de investigación (en ausencia de ellos fue necesario construirlos). Metodológicos: experiencia artística, lenguaje y pensamiento artístico (simbólico-metafórico); y dos transversales en la escuela: evaluación e investigación en EA¹.

Se incluye la metodología triárquica, cuyos mecanismos constitutivos son: fundamentación, sensibilización, lenguaje-pensamiento y proyección-prospección; con una secuencia didáctica compuesta por la palabra inventada, el relato, la construcción de significado, la producción de sentido y la transferencia de sistemas de representación. Lo anterior, soportado en su desarrollo por la evaluación endógena y exógena (sistema auto-referencial de valoración) desde la perspectiva investigativa en EA.

* Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Colegio Manuela Ayala de Gaitán, Localidad 10, Engativá, Bogotá D.C. Correo electrónico: henwlc@yahoo.com

1 “La investigación artísticamente trabajada nos ayuda a entender muchos de los aspectos más importantes de las escuelas” (Eisner, 2002: 219).

El problema central de la experiencia sistematizada, la instrumentalización y la falta de reconocimiento (en su doble acepción: percepción y exaltación) de la EA en la escuela como área que produce y hace circular ese conocimiento, estableció como objetivo fundamental generar procesos pedagógicos y conceptuales en el área de EA, que contribuyan a la implementación de una propuesta conceptual, metodológica, con procesos investigativos y evaluativos a través de los cuales crean categorías para la formación cognitiva, cultural y social del estudiante en la escuela. Ubicando como objetivo específico contribuir en la cimentación de la EA, como campo de conocimiento y de investigación, a través de procesos pedagógicos alternativos, que permitan comprender, explicar, describir y prever la realidad aprehendida.

Descripción de la experiencia

La experiencia se trabajó en colegios oficiales, con estudiantes de estratos uno, dos y tres de los grados primero a quinto de primaria (hasta el año 2010) y secundaria y media (a partir del 2011). La implementación de la propuesta metodológica y didáctica duró aproximadamente 13 años en tres colegios, cada uno con diferente énfasis en la asignatura de EA: Colegio San José Norte, 5 años, asignatura de EA, danzas; Colegio República de Guatemala, 7 años, asignatura de EA, Música; Colegio Manuela Ayala de Gaitán, asignatura de EA, artes escénicas.

Se centró en abordar las disposiciones (intenciones, deseos, expectativas) e incidir en los dispositivos con que cuenta el sujeto y el entorno para aprehenderlos y transformarlos (capacidades y condiciones). Para ello se propuso una metodología triárquica.

La metodología triárquica (figura 1) se caracteriza por ser: *cíclica*, gira en torno a los mismos aspectos (sensibilización-fundamentación; pensamiento / lenguaje; proyección–prospección²) de manera simultánea y constante durante las actividades. El proceso *horizontal* no establece relación jerárquica entre sus aspectos y elementos para su aplicación, basándose en el principio del relato: “todo tiene un sentido o nada lo tiene” (Barthes, 1977: 73); *no es lineal*, porque tiene la posibilidad de trabajar aspectos con diferente grado de dificultad, en cualquier nivel de desarrollo y de acuerdo con las necesidades del proceso (no son pre-requisitos,

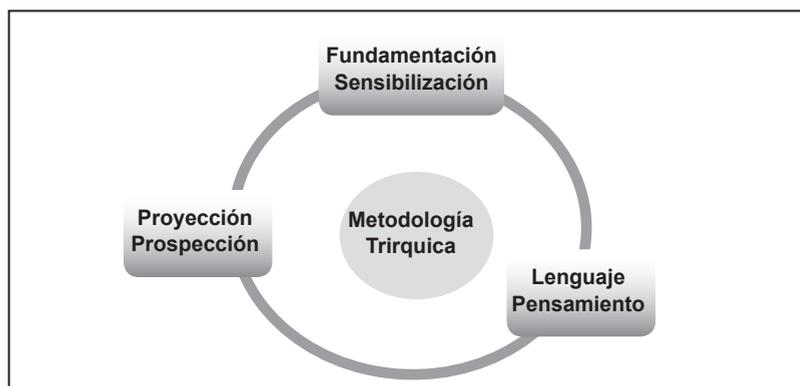
2 La prospectiva se ha aplicado al análisis de eventos políticos, sociales y económicos, para anticiparse a las consecuencias “tiene como finalidad el desarrollo del conocimiento sobre el futuro, en primer lugar en cuanto opciones o alternativas influibles por decisiones actuales”, en este caso se toma como la capacidad de anticipar escenarios posibles, campos de acción de mundos posibles, a partir de las experiencias desarrolladas y en las que tengan cabida, los descubrimientos que se dan en los arte-factos desarrollados (Rivera, 2011).

son disposiciones); *en espiral*, varía permanentemente las opciones, de tal manera que culminar equivale a experiencia acumulada para iniciar, aprender de lo aprendido (Bruner, 2001); *auto-poética*, es *auto-referencial*, ya que constituye una red de operaciones que la distingue de otros sistemas de enseñanza y aprendizaje, y aun cuando cambie estructuralmente, (lenguaje disciplinar, por ejemplo) mantiene su identidad como metodología triárquica. Precisa una permanente evaluación endógena y exógena del proceso y del producto.

Las áreas disciplinares que enfocó la experiencia fueron la música, canto, canciones inventadas, ritmo del lenguaje, corporal e instrumental no convencional; danza, lenguaje del cuerpo, relato social; dibujo: relato gráfico; teatro, relato de la condición humana desde la experiencia propia.

Los temas clave tratados de acuerdo con la problemática identificada correspondieron al concepto de arte en lenguaje simbólico-metafórico, al lenguaje y pensamiento artístico, a la creatividad, la experiencia artística como práctica pedagógica, la incorporación, el conocimiento (artístico, científico, ancestral), la evaluación, arte-facto cultural y la subjetivación.

Figura N° 1. Metodología triárquica



Se identificaron tres fases simultáneas no secuenciales, teniendo en cuenta que el proceso se mantiene en permanente búsqueda y exploración:

1. *Fase de observación y documentación*: consulta de documentos y registro de las diferentes actividades desarrolladas.

2. *Fase de diseño e implementación*: cada colegio diseño diferentes actividades dirigidas a constituir el lenguaje y el pensamiento simbólico, metafórico desde la asignatura correspondiente como la danza, la música y las artes escénicas. En todos los casos se integraron entre sí y con otras asignaturas, para complementarse como en el caso del dibujo, la literatura, la fotografía y el video.

3. *Fase de difusión y cotejo*: algunas actividades fueron presentadas en diferentes eventos a manera de taller y como avances teóricos sobre el tema, en espacios académicos, foros, seminarios y congresos, con el objetivo de retroalimentar y exponer algunos puntos de vista³. En las diferentes actividades validaron y reconocieron como innovadores, apropiados y aplicables en diferentes contextos las estrategias, actividades y soportes conceptuales. En su componente didáctico, ofrece alternativas pedagógicas de la EA aplicables al aula, la escuela y la educación formal. Se soporta en un marco conceptual y referencial, desde el cual aborda los procesos que contribuyen al desarrollo holístico⁴ de los estudiantes, la construcción de conocimiento⁵ y comprensión de la realidad, el uso del lenguaje y el pensamiento artístico (simbólico-metafórico) como medio alternativo de comunicación, a través de una práctica pedagógica (saber pedagógico⁶), entendida como experiencia artística.

La práctica generadora es la palabra, como unidad de significado (conocida) o de sentido (inventada). Principio de la incertidumbre de la teoría del caos. La secuencia didáctica para la EA (Figura 2), está constituida por una serie de secuencias. Siendo la serie la sumatoria de unidades que se suceden unas a otras y guardan relación entre sí. Como recurso didáctico cada serie puede ser utilizada independientemente de las otras, unas en relación con las otras, o en orden diferente cada vez, según las necesidades. Esto garantiza la no linealidad, la flexibilidad y el movimiento en espiral del proceso, el cual comprende cuatro

3 Algunas inquietudes pusieron a prueba la solidez de la propuesta, como el papel que deben desempeñar los padres de familia en el proceso, sobre lo cual reconocen las transformaciones de los niños, apoyando las actividades de proyección. Otra inquietud surge respecto al apoyo de temas concretos sobre los conocimientos en otras áreas, resultando invalidado ya que, por lo general se busca apoyo para fijar información instrumentalizando la EA, perdiendo su naturaleza como forma de conocimiento. No se pretende excluir otras áreas de conocimiento o autoexcluirse de ellas, sino que haya un diálogo inter-epistémico e interdisciplinar, a partir de conceptos y/o proyectos transversales encaminados a producir conocimiento para el desarrollo holístico de los estudiantes.

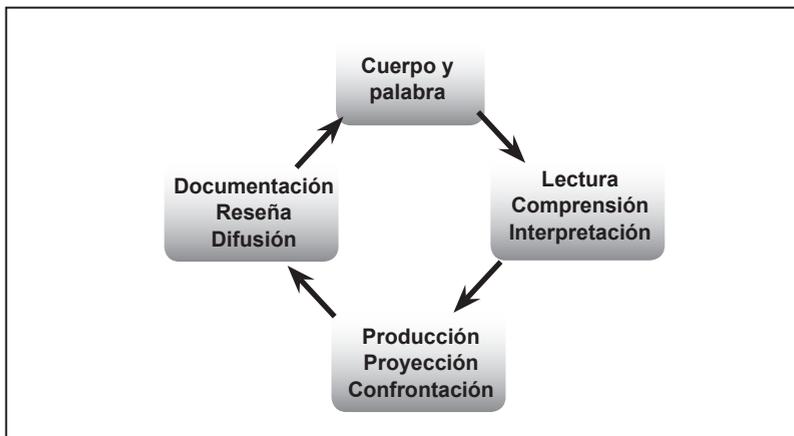
4 No se considera el desarrollo integral, por cuanto es un término utilizado en la escuela para referirse a formación básica como totalidad (Decreto 1710 de 1963), generalmente desde unas dimensiones (cultural, social, política, comunicativa, corporal, cognitiva, entre otras) que no están conectadas entre sí, porque las asignaturas, los conocimientos y las expectativas siguen siendo entidades aisladas. El desarrollo holístico se equipara al pensamiento holográfico, como analogía de una propiedad del holograma, en el que un fragmento reproduce la totalidad de la imagen, porque tiene incorporada en la parte el todo, lo que se refleja cuando es atravesada por un rayo láser.

5 El hecho de que la EA en tanto lenguaje, en la escuela, sea un campo de conocimiento inexplorado hace que se cimiente en unas prácticas, creencias y nociones ligadas al sentido común: “El sentido común... es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones”, de “experiencias”, sancionadas por la práctica... se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas. Todo esto es almacenado en el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad... [otorgándoles] carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce” (Moscovici, 1999: 683).

6 “El saber pedagógico es una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconde un sentido, oculto, profundo, implícito e invisible... que se manifiesta no en formas de lenguaje o en invisibilidades arquitectónicas sino en fuerzas, movimientos, desplazamientos, intensidades, en una palabra, en poderes” (Zuluaga, et. al, 2003: 17).

fases: 1) cuerpo y palabra; 2) lectura, comprensión, interpretación; 3) producción, proyección, confrontación; 4) documentación, reseña, difusión.

Figura N° 2. Secuencia didáctica



Las fuentes que han enriquecido el análisis de la experiencia son básicamente bibliográficas. Se retomaron autores como Piaget, Vigotsky, Chomsky, Luria, Gardner, Marina, Csikseznmihalyi, Rubio, Zubiría, Bruner, Bourdieu, Foucault, Dewey, Eisner, Schafer y Alejandro Zuleta. Sin embargo, para la sistematización se diseñaron y adaptaron algunos instrumentos que permitieron describir mejor las actividades generadoras, establecer categorías de análisis y organizar la información de los ejercicios más relevantes que fueron desarrollados.

Análisis de la experiencia

La EA, por su naturaleza, explora espacios diferentes, tangibles e intangibles (escolares, conceptuales, imaginarios) para ampliar las experiencias. En este sentido, cualquier intervención está sujeta a las condiciones, expectativas y posibilidades del contexto escolar, provocando una permanente irrupción que es base del proceso en lo formal, que lo constituyen las asignaturas, horarios y aulas, y en lo no formal las creencias, fantasías, y deseos, entre otros.

Esta propuesta de EA fractura la secuencialidad institucionalizada y las maneras de transmitir lo conocido. El cómo abordar los contenidos y temas, incide en los programas (qué) rompiendo la linealidad que define su cantidad (cuánto) y los tiempos establecidos (cuándo). Producto de la tendencia homogenizadora de la escuela: dar lo de siempre, al mismo tiempo y en idénticas condiciones a los estudiantes.

En consecuencia, la EA ofrece posibilidades (otras) al acontecer cognitivo al interior del aula, en las prácticas y experiencias de clase con los estudiantes, que implican en la relación subjetiva, individual y colectiva, del sí mismo respecto a otros sí mismos: hábitat del conocimiento. Construir ese entorno implica ser propositivos para el desarrollo de los procesos y el mejoramiento de los resultados, estar atentos manteniendo el mutuo nivel de expectativa y de satisfacción. Generando altibajos, tensiones e incluso involuciones (desaprender), ya que los estudiantes están supeditados a la orden y la dependencia en la toma de decisiones.

Para la sistematización y análisis de la experiencia se usaron varios instrumentos. Uno contiene los ítems: actividad, objetivo, caracterización de la evidencia, descripción de la actividad, resultados obtenidos, efectos causados y análisis de las relaciones entre los actores y otro, propuesto por el IDEP, para organizar la información de la estructura y la identificación de elementos claves a sistematizar: categorías, sub-categorías, sobre lo que sucedió antes, durante y después, incluyendo las lecciones aprendidas.

Tabla 1. Matriz de análisis: organización y análisis de actividades y evidencias experiencia, en *cuentos y en cantos*

Actividad o grupo de actividades: elaboración de relatos en diferentes sistemas de representación a partir de la palabra inventada Objetivo:		Evidencia N° ____:
Caracterización de la evidencia:		
Resultados obtenidos	Efectos causados	Análisis de las relaciones entre los actores

El instrumento diseñado por el IDEP para dar cuenta del uso de material metodológico, pedagógico y didáctico, tuvo algunos cambios. Fue adaptado a las necesidades descriptivas de la presente experiencia (tabla 2). La relación entre estrategia y actividades se modificó por la relación estrategia y dispositivos, dado que éstos se refieren a los recursos, herramientas y mecanismos requeridos para el desarrollo de la elaboración, siendo la actividad un dispositivo de la estrategia.

Tabla 2. Uso de material metodológico, pedagógico y didáctico

Categoría de análisis	Estrategia	Propósito/integración	Capacidades/disposiciones a desarrollar	Descripción de la estrategia/	Productos	Resultados clave
Arte y educación artística	Metodología triárquica	Contar con una metodología aplicable a los procesos de enseñanza en educación artística de algunas disciplinas) música, danza, dibujo, literatura, teatro)	Interpretación, participación, disciplina de trabajo, sostenibilidad de expectativas	Es cíclica porque se mueve sobre los mismo tres aspectos (sensibilización/ fundamentación/pensamiento/ lenguaje/proyección/ prospección) de manera simultánea y constante durentes las actividades y el proceso. Es horizontal; porque no establece relación jerárquica entre sus aspectos y elementos para su aplicación, ya que se basa en el principio del relato. Todo es importante, porque tiene sentido, o nada lo es. Es no lineal; porque se pueden trabajar aspectos de diferente grado de dificultad en cualquier nivel de desarrollo de acuerdo a las necesidades del proceso (no implica prerequisites pero si disposiciones)	Talleres clases magistrales en video, libro, ponencias y artículos.	Ubica el arte y la educación artística como una forma de conocimiento fundamental para la escuela, al darle sustento conceptual desde si su propia metodología. Puede ser un modelo replicable en otros procesos de enseñanza para las demás áreas de conocimiento de la escuela. Esta metodología ha servido de referente en propuestas pedagógicas alternativas que se encuentren en curso y exploración.

La prospectiva se ha aplicado al análisis de eventos políticos, sociales y económicos, para anticiparse a las consecuencias “tiene como finalidad del desarrollo del conocimiento sobre el futuro, en primer lugar en cuanto opciones alternativas influibles por decisiones actuales”. (<http://sunwc.cepace.es/~rivera/org temas/metodos/prospectiva/prospectiva.htm>), en este caso se toma como la capacidad de anticipar escenarios posibles, campos de acción de mundos posibles a partir de las experiencias desarrolladas y en las que tengan cabida los descubrimientos que se dan en los arte-factos desarrollados.

La relación propósito-intención remplazó la finalidad (para qué), debido a que se desconecta de la cohesión entre el propósito identificado, que no necesariamente es la finalidad pre-establecida, sino que puede variar de acuerdo con la intención y el sentido que va teniendo la elaboración.

La relación entre “capacidades y disposiciones a desarrollar” suplió al criterio “habilidad a desarrollar con los estudiantes”, porque ubicarse en el campo de las habilidades es restringirse al proceso lineal, secuencial y gradual de aprendizaje, acordes con las tendencias homogenizadoras de la escuela, de las cuales se espera que todos los estudiantes logren tener similitud de atributos en condiciones de tiempo y espacio determinados (grado escolar, periodo). Las capacidades están sujetas a unas disposiciones del sujeto social e individual, a unas características y condiciones del contexto y a unas expectativas entre lo posible, lo factible y lo realizado-realizable.

La categoría de evidencias se relacionó con los productos, dado que la idea es vincular las elaboraciones en EA como parte de las evidencias pero también como parte misma del proceso en espiral, ya que se trata de un trabajo final que es el referente para el siguiente. Allí quedó el ítem original de resultados clave.

Presentación de los hallazgos-resultados

Para que la educación artística –EA– sea considerada un área fundamental de conocimiento en la escuela, es necesario comprender lo que ella y él denotan y connotan en el desarrollo holístico de los estudiantes.

La EA en la escuela no tiene como objetivo formar artistas, sino acercar a los estudiantes a las diferentes manifestaciones del arte. Ello requiere ubicar un concepto de arte que se adecue a estas intenciones. En esta experiencia el arte se asume como un tipo de lenguaje, una forma de pensamiento simbólico-metafórico. Donde lo simbólico refiere los conceptos construidos socialmente, en una realidad y contexto determinado.

El símbolo-concepto es una abstracción reconocible en las cosas tangibles e intangibles del entorno socio-cultural, las prácticas y las creencias de las personas⁷; las comunidades construyen recursos y estrategias para representarlos, preservarlos y reproducirlos. Las metáforas, en tanto, son analogías a través de las cuales se representan los fenómenos de la realidad, que afectan y determinan la condición humana, para conocerlos, aprehenderlos y comprenderlos.

El conocimiento para la EA, al igual que la ciencia, es una entidad abstracta construida socialmente, desde la cual pretende explicar, describir y comprender los fenómenos del mundo y de la realidad, pero, a diferencia de ésta, no pretende develar la verdad última de las cosas. Es, por el contrario, la búsqueda de respuestas a las infinitas preguntas de la condición misma del ser humano con su realidad tangible e intangible, a través de la mirada escéptica de los fenómenos que afectan el mundo de los sujetos individuales y sociales. Por lo que tiene doble vía de creación, de quien hace las elaboraciones artísticas con su mundo referencial incorporado, y la de los espectadores que contextualiza también, desde su propio mundo referencial incorporado.

Cada elaboración artística de los estudiantes se transforma en relato abierto para la reflexión, aprehensión y comprensión de realidades, propias o ajenas, a través del lenguaje simbólico-metafórico y del sentido e intención que se origina por la interacción de los diferentes elementos que la constituyen. Determinada por unas condiciones de tiempo y espacio de los sujetos sociales e individuales, que abarcan: atmósfera afectiva (ira, cariño, miedo, odio, aprecio, etcétera), sensaciones, percepciones y significados incorporados por las experiencias de vida, disposiciones y dispositivos desarrollados para aprehender el mundo simbólico de ese sujeto cultural de conocimiento, a través del cual representa metafóricamente

7 “Los conceptos...” suelen analizarse poco y nada como un recurso humano para pensar” (Eisner, 2002: 107).

camente una realidad propia, única e irrepetible⁸. Otro tipo de sí mismo, que permite reconocer y/o reconocerse como obra en permanente creación, siendo más sujeto de conocimiento que objeto de contemplación.

La danza, la pintura, la música y la poesía son medios para que los estudiantes exploren el significado y el sentido de la condición humana de un momento histórico determinado. “La otra historia de la historia”. Realidades in-visibilizadas en la ciencia (historia, biología, matemáticas), forma de conocimiento que adquiere sentido y significado desde el lenguaje y el pensamiento simbólico-metafórico del arte que se aprehende a través de la EA en la escuela.

La propuesta de EA, como alternativa pedagógica para la escuela, está dirigida a reflexionar sobre la práctica pedagógica, la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de lenguaje y pensamiento simbólico-metafórico.

Crear realidades implica criterios de verosimilitud, credibilidad, para que puedan ser aprehendidos e interpretados desde las representaciones simbólicas construidas socialmente, por lo que requiere de prácticas pedagógicas consecuentes con la construcción de realidades que signifiquen entidades de conocimiento. Por lo que el conocimiento en la EA no se enseña, se construye colectivamente.

La construcción de conocimientos en la EA, se hace a través de la experiencia artística como práctica pedagógica. Las maneras de abordar la práctica, en cualquiera de las disciplinas artísticas, tiene estrategias inmersas y recursos para que los sujetos docente y estudiante, incorporen los dispositivos necesarios e imprescindibles en las elaboraciones individuales o colectivas. Estos dispositivos implican técnicas, ejercicios, reflexión permanente sobre el sentido y el significado de los códigos aprehendidos, de estar atento a descubrir y explorar posibilidades. Pero también, entrena disposiciones individuales y colectivas: trabajo en equipo, participación, aprender del error para mejorar las capacidades, ser propositivo y tener disciplina de trabajo. La experiencia artística individual y colectiva, definida como práctica pedagógica, requiere del docente de la EA, una mirada investigativa del proceso en espiral, una mentalidad abierta para aprehender de lo aprendido al iniciar otra elaboración, ya que el proceso de producción sobre conocimiento no es lineal, ni secuencial-gradual.

El conocimiento producido por y con los estudiantes desde la experiencia artística, no necesariamente tiene significado en la cotidianidad, pero sí tiene sentido en ella. Por ejemplo, *la canción xixumpañilá* (recuadro 1) es un relato hecho con palabras inventadas. Las palabras “rápido, llega, tu, tus”, pertenecen a los códigos lingüísticos comunes, sin embargo, no poseen el significado que se

⁸ Eisner (2002) los denomina *artefactos cognitivos* y Bourdieu (2002) *bienes culturales*.

utiliza cotidianamente. El texto leído carece completamente de significado, quizá como trabalenguas. Pero cuando se canta, adquiere sentido, porque la línea melódica y la estructura rítmica y armónica dan forma al producto. La forma es intangible pero suficientemente comprensible y verosímil para ser aprehendida. Gracias a ello, puede ser utilizada para los juegos rítmico-corporales, la generación de imágenes visuales, sonoras, etcétera.

Recuadro 1

Canción xixumpañilá

Xixumpañilá, ñilá, ñiláñiláñilá / renrendorsorpaicutychancaltús tus tustustus / cuticuticuticuticuticu / dorsaxñer rápido llega al renrendor / xixumpañiláñersaxchancaltús / tukitukitukitu.

La forma de aprehender una canción, una danza, un poema o un dibujo está ligada indefectiblemente a la experiencia directa, que equivale a conocimiento, que se construye pero que no se transmite. Cuando se aprende sobre los hechos históricos, las operaciones matemáticas, los órganos del cuerpo humano, la célula, los conocimientos se enseñan a través de los libros, videos, talleres, visitas a páginas de Internet. Para llegar a construir los conocimientos se requiere de una práctica pedagógica y una mirada distinta sobre los programas y los contenidos. La EA en la escuela, a partir de las elaboraciones y la experiencia artística, como sinónimo de práctica pedagógica busca, esencialmente, incorporar en los sujetos sociales e individuales un tipo de pensamiento consecuente con el lenguaje simbólico-metafórico del arte, que equivale a lenguaje y pensamiento artístico.

La construcción de conocimiento es un componente fundamental de la EA, cuenta con una metodología triárquica que, además, favorece la producción de significaciones que aportan sentido a las realidades que crea, fortaleciendo la creación de mundos paralelos que dan cohesión al sujeto social e individual.

Desarrollar el lenguaje y el pensamiento artístico en los estudiantes, exige que el docente construya su propio conocimiento. La metodología triárquica, fundamentación sensibilización; lenguaje-pensamiento; proyección-prospección, se fundamenta en la experiencia artística como práctica pedagógica, para la construcción de conocimiento en doble vía, del docente hacia los estudiantes y de los estudiantes hacia el docente.

Es necesario que el profesor de la EA tenga una aproximación y claridad conceptual sobre el mundo simbólico-metafórico incorporado a las distintas producciones. De otra manera no podría elaborar o excluir preguntas desestabilizadoras que lleven a explorar otras alternativas complementarias, adicionales, que falten en una elaboración determinada. En la práctica cotidiana de la EA, la experiencia

se convierte en una permanente búsqueda de sentidos e intenciones a partir de lo que se pretende dentro del relato.

Trabajar con material que aparentemente no tiene significado, implica tener que convertirlo en código que represente algo determinado. Cualquier elaboración es verosímil, creíble y aprehensible porque los elementos que la componen adquieren sentido dentro de la elaboración. La producción de conocimiento en la EA está directamente ligada al otorgamiento de significados para que cumplan con la intensión (rigor) y sentido que se le asigna. De esta manera, la elaboración no tiene pretensiones de transformarse en una imitación de la realidad, pero si una interpretación de ella, a través de un sistema de representación constituido por el lenguaje simbólico-metafórico.

El *cocinero Bujoyasu* es un relato construido con palabras conocidas e inventadas. Las palabras conocidas como “cocinero, comidas, extrañas, productos, aceite, olor a cebolla y limón”, dan una idea de su significado, pero al estar junto a palabras como “nemi, toxa, etcétera.” exigen tener que recurrir a la experiencia propia del estudiante (saberes previos), hacer propuestas sobre las comidas ejemplo: pomeñotas, ripulesos e incluso la sobremesa majefedy, posiblemente un jugo o un batido con sabor bien raro.

Recuadro 2

El cocinero Bujoyasu

Un cocinero inventa y prepara comidas extrañas
vino de viaje de un lugar lejano se llama Bujoyasu
trajo unos productos con nombres muy raros
son tan extravagantes se los voy a decir
Nemi, toxa, harina de trigo y harina de maíz
ruli, acite para fritos
retze que huele a cebolla y sabe a ají
con esto nos prepara ricas pomeñotas, sabrosos ripulesos
tomamos majefedy como sobremesa
Un amigo relojero, que también es maletero
lo quiso conocer
hicimos un almuerzo
son, san sin
pa, ma, no
y todo terminó, y todo terminó.

Otras producciones, del mismo orden, exploran imágenes de animales (jijinfantos, racsediolos, rapchivaches); sujetos (Tulli, Troxe, Fefe, Xari, Ñila); lugares (Chicol, el pueblo de Coté, el planeta soptimpalicuchetrincoxiximacoleleñó); expresiones (*¡cosuyepa! me asusté, risa ñado-ñado, el canto lapicero de un pájaro*); aparatos (vumequilla que produce una luz especial, bilmu un detector de olores); hechizos, encantamientos.

Son pre-textos para llevar a los sujetos a revisar desde lo conocible, la posibilidad de generar alternativas como crear mundos paralelos característicos del relato. Cada producción es a la vez, la suma de propuestas individuales que dan cohesión a la producción colectiva, que corresponde a la posibilidad de respuesta desde lo cual busca simbolizar para representarse.

Reflexiones finales

Para los grupos y los estudiantes, sujetos individuales y colectivos, contar con un repertorio de códigos propios resulta fundamental, dado que adquieren sentido de pertenencia y de apropiación del proceso. Siendo una manera de instalar códigos culturales, por ejemplo: las sonoridades ritmo melódicas de los aires colombianos con formas de representación alternativas que no se parecen a las que muestran los medios masivos.

Los cambios más significativos se dan en la actitud y en las disposiciones. El proceso de incorporación hacia el trabajo en equipo, permite que las actividades propuestas conduzca a los estudiantes a reconocer sus propias transformaciones. Esta forma de evaluar (dar valor) al trabajo lleva a que los estudiantes perciban cómo se efectúan los cambios, cómo es el sujeto que genera las transformaciones y cómo las prácticas y ejercicios tienen validez e inciden en el proceso. Percibir es un primer nivel dirigido a la concientización del cambio, es decir que las transformaciones se efectúen desde lo esencial, porque tanto los estudiantes como el docente tienen la intención y la voluntad para lograrlo. En los niños de primaria es apenas un lugar al que apuntan, dado que no se han instalado las capacidades del pensamiento y del carácter, necesarias para sostener un proceso individual y/o colectivo de cambio y transformación de lo esencial.

Bibliografía e infografía

- Barthes, R. (1977). Análisis estructural de los relatos. En Niccolini, S. (comp.). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bruner, J. (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ministerio de Educación Nacional. Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana. Recuperado en junio de 2009 <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103714.html>.

Moscovici, S. (1999). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.

Rivera, J. “Prospectiva”. Recuperado en: http://sunwc.cepade.es/~jriviera/org_temas/metodos/prospectiva/prospectiva.htm. Consultado en abril de 2011.

Zuluaga, O. et. al. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.

