



El Dibujo en la didáctica para la ciencia

Absalón Avellaneda Bautista

Profesor Asociado

Departamento de Expresión

Facultad de Artes

Universidad Nacional de Colombia

Contenido

En este corto ensayo se va a mostrar que la didáctica tradicional, al considerar los actos pedagógicos orientados a transmitir un conocimiento por parte de un maestro que sabe, a un alumno ignorante, utilizando el método discursivo, es una tecnología para la violencia que niega la humanidad, tanto del estudiante sometido al sistema, como del maestro, protagonista directo de la comúnmente llamada enseñanza. En consecuencia, se va a proponer una experiencia didáctica fundamentada en la dinámica del aprendizaje creativo, utilizando como modelo metodológico el proceso elaborado y utilizado por los artistas, especialmente los dedicados al dibujo. Este concepto de trabajo escolar, toma como punto de partida la experiencia del estudiante y su capacidad para formular preguntas, entendiendo que el maestro desempeña el papel de estudiante adelantado, que aprende de la actividad de diseñar experiencias pedagógicas y de estudiar su desarrollo.

Introducción

A pesar de ser el tema de la didáctica lo más nombrado en los ambientes académicos, es al mismo tiempo el tema más oscuro e indeterminado del lenguaje pedagógico. Así mismo, el número de definiciones que pretenden aclarar su naturaleza, suele ser tan amplio como difuso es el contenido de esas definiciones. Sin embargo, de lo dicho por los docentes en ejercicio, al comienzo de este proyecto, se puede inferir que la mayoría de los maestros colombianos identifican la didáctica con una técnica particular de enseñanza. En efecto, se cree que todo acto educativo es, en principio, la transmisión de algún tipo de conocimiento y que la habilidad del educador consiste en crear las estrategias necesarias para consignar dichos conocimientos de la manera más eficiente en la mente mas o menos vacía de los alumnos. Para

MARLY ANDREA MALAGON,

7 años.



el caso, no importa si se trata de una ley de la naturaleza o de un principio ético, pues, igualmente basta con que el enunciado del contenido racional de lo enseñado sea lo suficientemente explícito, para que quede grabado en la memoria del estudiante y con esto se cumpliría, sin más, el tan comentado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Quizás el mejor ejemplo del equívoco de considerar la enseñanza como el acto natural de la educación y la didáctica como una tecnología para la transmisión de conocimientos, es lo observado con frecuencia en las aulas de clase de las escuelas adscritas al programa RED. Durante las primeras visitas que se hicieron a los maestros que eligieron el proyecto de dibujo se vio, de manera clara, el carácter dogmático de este modo de concebir la educación. Además, se puso en evidencia el gran contenido de violencia de la didáctica interpretada como una receta tecnológica. Los siguientes ejemplos, tomados de las observaciones hechas durante las mencionadas visitas a diferentes escuelas y colegios de Bogotá, Barranquilla, Ibagué y Guayabal, ilustran lo dicho.

Ejemplo:

Maestra: A ver niños, alisten su hoja de papel y sus colores porque vamos a dibujar.

Niño: ¿De otro cuento?

Maestra: No. En esta clase vamos a hacer el león que vimos ayer en el paseo al zoológico.

Otro ejemplo:

Maestra: A ver Alexánder, ¿trajo su dibujo de la familia?

Niño: Sí profesora, aquí está.

Maestra: (Después de observar el dibujo por un rato) Alecito, ¿y por qué las tejas de la casa en azul?

Niño: Y entonces ¿qué color les pongo?

Maestra: Mire Alex, tiene que fijarse bien esta tarde cuando llegue a la casa para que sepa qué color ponerle.

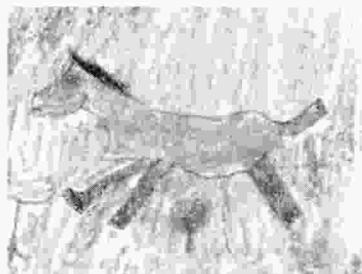
Y otro más.

Maestra: Bueno niños, ahora vamos a hacer un dibujo libre.

Niño: ¿Puede ser acuamán?



YOHANA ESTIBEH
LEON, 7 años.



MARLY ANDREA MALAGON,
7 años.

Maestra: Nooo, ¿por qué no dibujan algo que no sea de la televisión? Con todo y lo simples que puedan parecer los anteriores ejemplos, contienen los elementos suficientes para mostrar los principales equívocos de una educación basada en el concepto de didáctica para la enseñanza. En primer lugar, es evidente la condición directiva del maestro sobre las opciones de sus estudiantes. En los tres casos citados se inicia la serie de acciones recíprocas entre el niño y su maestra con una orden de ella. En el primer ejemplo la orden es muy clara: ¡alisten su hoja de papel y sus colores! En el segundo ejemplo, la orden está disfrazada de pregunta. En realidad la maestra está diciendo: ¡niño Alexander tráigame la tarea! El tercer ejemplo muestra otra manera de disfrazar la orden. El hecho de que la maestra le dé un tono coloquial a la frase, no disimula su verdadero contenido: ¡niños, hagan un dibujo libre!

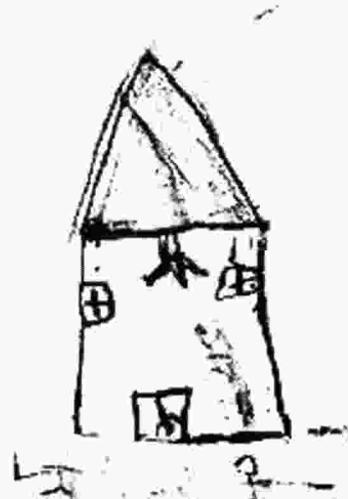
Pero, no solo se impone por medio de órdenes una gama de actividades. También están impuestos los contenidos del quehacer de los niños en las aserciones ¡vamos a hacer el león que vimos ayer! Igualmente en ¿trajo su dibujo de la familia? O en ¿por qué no dibujan algo que no sea de la televisión? Del mismo modo, la forma, la composición y el color se utilizan según el parecer de la profesora, que encuentra siempre un recurso para transmitir sus deseos, así las frases pronunciadas parezcan amables y tolerantes.

De la misma manera, los profesores y las profesoras de las diferentes asignaturas, al asumir como horizonte de sus actividades pedagógicas el concepto de enseñanza, asumen la didáctica como una técnica para acceder a la mente de sus alumnos y colocar allí los diversos contenidos de las ciencias. Dichos contenidos, considerados en la mayoría de los casos como resultados probados e indiscutibles de experimentos cruciales, en los cuales aparece la verdad única y universal de la naturaleza objetiva, se asumen de modo absoluto y se transmiten como dogmas incuestionables. A manera de ejemplo menciono dos casos diferentes a los ya señalados, en cuanto a los contenidos disciplinares, pero idénticos por la forma de enseñarse:

Primer ejemplo:

La profesora ordena sacar el cuaderno para hacer un dictado sobre el tema de las costumbres de los animales en la selva. En este dictado se calificará la

HÉCTOR JAVIER MAHECHA MURCIA, 5 años



ortografía y se analizará la estructura de las frases, conforme las reglas aprendidas con anterioridad sobre los tiempos verbales.

Segundo ejemplo:

El profesor ordena realizar los ejercicios 4 y 5 del apéndice de problemas que trae el libro para practicar la resolución de ecuaciones de primer grado con dos incógnitas. Los problemas por resolver se refieren a un comerciante y a un obrero respectivamente. Aquél vende hortalizas y éste construye un edificio.

En estos dos ejemplos se pueden observar los mismos problemas que en el caso de la clase de artes, aunque con un elemento adicional: el referente de los ejercicios es un acontecimiento que sólo existe en la descripción de los hechos y en el que de todos modos los estudiantes están ausentes. En otras palabras, la experiencia del alumno se reduce a escuchar, imaginar y resolver los problemas de un mundo virtual. Esta expropiación de la experiencia personal, es tal vez la más grave de las características de la didáctica entendida como truco para la transmisión del conocimiento, porque convierte al estudiante en un ser pasivo y a la ciencia en un sistema de afirmaciones o negaciones frente a las que sólo cabe acercarse por la memorización de unas cuantas recetas, en las que hay que creer religiosamente. Pensar pues, la pedagogía desde el concepto de enseñanza, es hacer del proceso educativo un discurso circular, sin referentes reales y de la didáctica, un mecanismo de transmisión, tanto más nocivo cuanto más benignos parecen sus fines.

Pero no se puede culpar del todo a los actuales docentes por practicar este modo de pedagogía, pues una mirada rápida a la tradición escolar



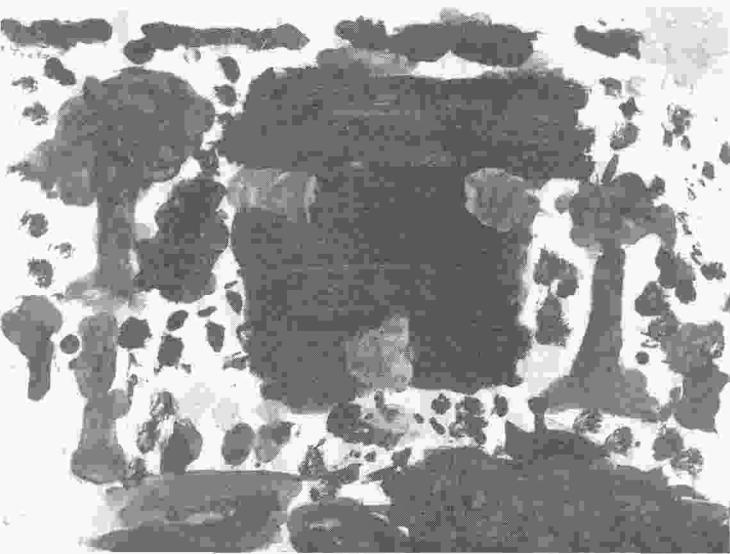
MARLY ANDREA
MALAGON, 7 años.

nos revela que con la llegada de los europeos a nuestro continente, se introdujo la idea de una verdad absoluta, sostenida casi siempre por la fuerza y de un sujeto pasivo cuyo destino estaba determinado por los caprichos de un soberano desconocido, para quien sus mandatos debían cumplirse con el mismo rigor que se exigía para acatar los dogmas religiosos. Conseguir individuos conocedores de los dogmas de la moral cristiana y obedientes artesanos, capaces de satisfacer los requerimientos de los invasores, parece ser el objetivo inicial de la enseñanza, tal como la heredamos de nuestras primeras instituciones educativas.

Estamos en mora de realizar una investigación sobre el tema de la historia, con la condición de indagar, no por una historiografía de las instituciones sino por una verdadera arqueología de la cotidianidad escolar, que nos pueda arrojar luz sobre el origen del concepto de catequesis, y los métodos de control que se implementaron desde los primeros días de la escuela en Colombia. No obstante, la intención de este trabajo exige dejar de lado muchos temas que, por el interés que despiertan y por la complejidad que representan, pueden constituirse en proyectos autónomos y diferentes al que nos ocupa. Por ahora señalemos que, después de esta corta reseña de las principales objeciones al concepto de didáctica para la enseñanza, es preciso fijar un punto de partida que nos provea de suficientes motivos para justificar un concepto diferente de pedagogía y una idea de didáctica, con mayor derecho a mediar entre el sujeto activo que indaga y la verdad que se pueda derivar de tal indagación.

El punto de partida creativo

Si existe un punto de acuerdo entre los pensadores de las más diversas tendencias, es la interpretación natural de la vida como el poder de crear. Así se le rotule de múltiples maneras, la vida es, en última instancia, la condición por la cual un ser vivo se construye a sí mismo, adaptándose al medio, al mismo tiempo que acondiciona dicho medio a su necesidad de crecimiento. No hay vida sin crecimiento ni puede haber crecimiento sin intervención del medio. En otras palabras, más allá de la interpretación con que la biología suele presentarnos la noción de vida, ella no se reduce al simple funcionamiento mecánico de un organismo, ni a la conservación inerte de sus funciones. Si queremos definir la vida por su carácter esencial, entonces hay que comenzar por considerarla una permanente producción tanto de sí (*autopoiesis*), como del medio (*poiesis*) (Maturana H., Varela F., 1990)



YOHANA ESTIBEH LEON,
7 años.

En el terreno humano, la actividad creativa en el sentido *poético*, es decir, la producción de sí mismo mediante la producción del mundo, tiene su forma original en el arte (Heidegger, M., 1992) y se expresa de manera primaria en el dibujo. Esto no quiere decir que la ciencia, en la medida en que coloniza nuevos territorios de la naturaleza, no deba llamarse *poética*, sino más bien que la unidad del sujeto con el mundo es en cada caso una estructura que se expresa por primera vez en el dibujo, como fórmula compositiva de todo lo visible. En consecuencia, el dibujo fija un sentido que la ciencia no hará sino explicar y poner al servicio de los usos tecnológicos. A disposición de estos usos también está el dibujo llamado técnico, puesto que no se puede concebir ningún objeto de manufactura sin que previamente se visualice su arquitectura.

Lo anterior, sin mencionar el carácter ontográfico del mundo, tema que ha de discutirse en un espacio diferente a éste. En cambio, es necesario caracterizar el dibujo como un método creativo que puede tomarse como modelo para el trabajo científico. Pero antes de seguir adelante, es importante hacer la distinción entre las posibles interpretaciones que del término dibujo se puedan tener. Por un lado está el objeto, propio de las teorías de los científicos y comentaristas del arte. Un dibujo, se dice, es una superficie material sobre la cual se han trazado signos que representan cosas de la vida real. La interpretación de estos signos depende de los diversos enfoques teóricos con los que se puede abordar su estudio, pero cada dibujo es un objeto artístico. Por otro lado, está el concepto del dibujante sobre su oficio. En este caso, el dibujo no puede considerarse como un objeto, y ni siquiera como un objeto significativo puesto que el punto de partida del artista no es el objeto significado sino la actividad mediante la cual se produce un sentido siempre nuevo y original de lo visible. Según esto, el dibujo es un proceso de producción (Heidegger M., 1992) que fija mediante la expresión del dibujante, las condiciones de existencia y de interpretación trascendental de lo visible.

La consecuencia inmediata que se puede derivar para la pedagogía, es la posibilidad de lograr una precomprensión original de los objetos, acudiendo a los mismos procesos que la instauraron: los procesos de la producción visual. En efecto, cuando los estudiantes experimentan los métodos de la producción gráfica, de suyo adquieren en dicha experiencia, las nociones categoriales necesarias para la interpretación autónoma de los fenómenos. Pero no sólo esto: además, el objeto dibujado actúa como modelo ejemplar al revelar en el proceso los pormenores del objeto estudiado. Con estas dos características ya se tendrían las razones suficientes para mirar de cerca el dibujo con la intención de introducirlo en cualquier metodología educativa que quiera pasar por innovadora.

Sin embargo, la finalidad de este trabajo no es la de recomendar el dibujo como una herramienta didáctica, en el sentido que se ha objetado al principio sino la de proponer algunos elementos para generar una nueva concepción de didáctica, partiendo del modelo creativo del dibujo. De ahí la necesidad de examinar un poco más de cerca la actividad graficante, para derivar de su naturaleza algún conocimiento que pueda servir para los fines propuestos.

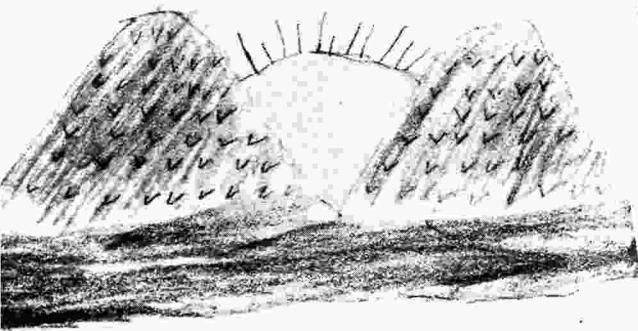
Naturaleza didáctica del dibujo

Ya se dijo antes que el dibujo es fundamentalmente una actividad creativa. Sin embargo, no se ha dicho nada sobre la materia utilizada en sus creaciones, ni se han precisado los procedimientos para alcanzar lo así creado. Tampoco se ha mencionado el carácter de lo que se produce en esta actividad. Por eso, en lo que sigue, se mostrarán los pormenores de la elaboración gráfica y se extraerán los elementos útiles para el propósito de este trabajo.

El dibujo, como toda actividad creativa, toma sus materiales de la experiencia. No se puede concebir ningún objeto, por abstracto que pueda ser, que no tenga como origen algún tipo de vivencia personal. En realidad, el acto creativo es por principio una acción que toma elementos de muchas experiencias y las unifica alrededor de una intención particular, hasta conseguir un objeto nuevo y único en su especie. Quizás el rasgo más sobresaliente de la experiencia educativa deba ser la observación de los objetos de dicha experiencia y su posterior análisis. Por eso, el hecho de limitar a los niños encerrándolos en áridos salones de clase, propicios para la quietud y la pasividad, es anular la posibilidad de la experiencia y por consiguiente, es empobrecer su expresión. Por el contrario, la mejor actitud creativa y los

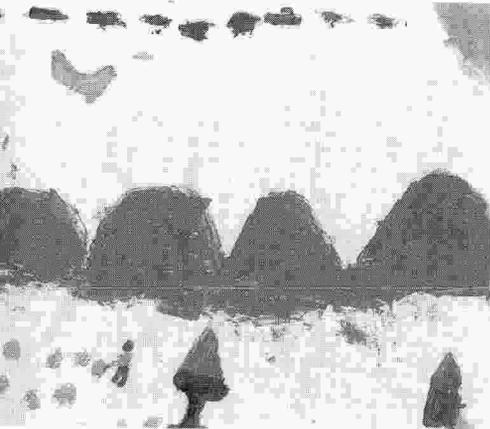
mejores resultados educativos se han de lograr mediante el diseño adecuado de experiencias pedagógicas en las que no sólo aprende el niño sino también, aunque en otro nivel, el propio maestro.

Existe otro tipo de experiencia, que por su especificidad no se puede considerar del todo natural: es la experiencia misma del Dibujo. La experiencia de hacer dibujos, como toda actividad creativa, recoge los



JHONNY SALVADOR ROBAYO, 8 años

elementos de las vivencias personales y los integra bajo una intención particular, para obtener al final, una figura que expresa el modo personal de interpretar el mundo. Esta interpretación es en sí misma una óptica que le presta a los objetos su color. Es decir, que así como la experiencia de la vida personal provee de materiales al dibujo, éste por su parte provee al mundo de un sentido. Esto es así porque el arte en general tiene la función de arrancar del anonimato cotidiano lo visual para darle el estatuto de algo visible. Dicho por Picasso de un modo diferente, el arte hace visible lo invisible. La tarea de hacer visible lo familiarmente anónimo se realiza porque el dibujo, al tomar como tema el objeto, le da un sentido personal de modo que lo singulariza y lo hace sorprendente.



MARLY ANDREA MALAGON,
7 años.

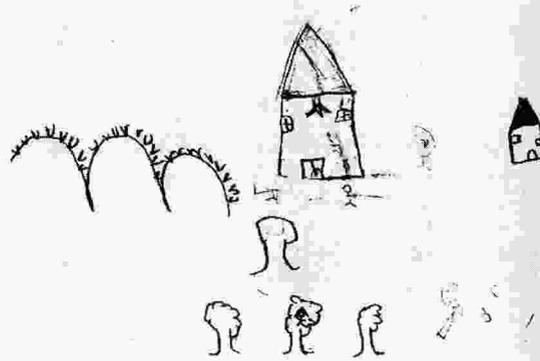
Se puede afirmar, según lo anterior, que el dibujo unifica en la figura de un objeto, toda la historia de experiencias del dibujante. Pero esta síntesis no puede realizarse sino sólo porque a la actividad del dibujo la guía siempre una determinada intención expresiva, que requiere de dichas experiencias, e incluso del objeto que le sirve de motivo.

Para concluir el tema de la experiencia, se pueden derivar de todo lo dicho, dos importantes recomendaciones pedagógicas: la primera es la necesidad de proveer a los niños de la mayor y mejor cantidad de experiencias posibles, pues, de la riqueza de estas experiencias depende la capacidad de ver, comprender y expresar. La segunda, menos evidente, pero quizá más importante, es la de tener presente que, independientemente de lo común de la actividad del grupo, cada niño representa una necesidad diferente y por lo tanto, expresa intenciones siempre personales. Por eso es indispensable, para una didáctica creativa, centrar los procesos en el estudiante y no en el maestro; en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Otro de los elementos importantes de la actitud creativa en el dibujo es la capacidad para interpretar y darle forma a los conceptos, de modo que se puedan comprender con mayor facilidad. En un interesante texto sobre física, Bertrand Russell (1985), afirma que mientras un concepto no se visualice, es imposible comprenderlo. Todavía se puede ir más lejos y afirmar con Heidegger que la visualidad no es una estrategia del entendimiento: es el entendimiento mismo. Así, cuando decimos que hemos entendido una noción, o comprendido un concepto, en realidad esta-

mos diciendo que ya tenemos una imagen visual de lo entendido o de lo comprendido. Si para comprender el mundo y someterlo al experimento y al análisis se ha de convertir primero en imagen (Heidegger, M., 1980), entonces es evidente la conveniencia de acudir al dibujo para elaborar ideas y facilitar el cálculo.

Finalmente, se puede afirmar sin ningún reparo, que todos los objetos humanos, entendiéndose por tales los no naturales, inician su existencia como idea, es decir, como la figura gráfica de su estructura. Un ejemplo es el edificio de nuestro centro educativo. Otro, es el carro que vemos transitar o también la llave inglesa que usamos para reparar el grifo. Todos estos elementos han tenido su origen en la mesa de dibujo de un diseñador. Lo más característico de ellos es que no existen modelos en la naturaleza que puedan interpretarse como originales. Por el contrario, la forma y las funciones de estos elementos creados por el dibujo son la más fiel representación del espíritu de sus diseñadores. Con razón se puede afirmar que los animales, en general, poseen un lenguaje que le es propio, pero sólo el hombre construye su mundo con líneas.



HÉCTOR JAVIER MAHECHA
MURCIA, 5 años

En resumen, no hay actividad del espíritu que no encuentre su justificación en la imagen gráfica. Por lo mismo, la actividad pedagógica ha de recoger en su fuente la dinámica de la creación para instaurar un método de aprendizaje universal que tenga por esto el derecho a llamarse didáctico. Según esto, la didáctica es un método; pero no un método de enseñanza sino un método de aprendizaje, que involucra creativamente al maestro y a los alumnos. Estos, experimentan e interpretan la experiencia pedagógica y aquél, la diseña y observa su realización.

La didáctica

Al interpretar la didáctica como un método de aprendizaje, hay que interpretar también el aprendizaje de forma creativa. Aprender en términos de creatividad, es, en primer lugar, tener la necesidad de aprender. Si se da esta primera condición, con seguridad se darán las siguientes, sin coacción ni violencia. Son éstas:

Una pregunta surgida de la propia y auténtica incertidumbre de quien pregunta y que por esto mismo es quien desea aprender. Un proceso de observación y de interpretación formal del objeto cuestionado.

Una puesta en común para tematizar la experiencia y configurar las posibles respuestas a la pregunta.

Hay maneras de preguntar que por su origen íntimo pueden llamarse auténticas a diferencia de las preguntas que provienen de la intensión pedagógica de un maestro, o de las dudas prácticas de la comunidad. El origen íntimo de una pregunta está definido por el sentimiento radical de disolución del hombre en lo indeterminado y por la angustia que ello representa. Para el niño, arrojado a la novedad de ese ambiente muchas veces extraño y amenazador que es la escuela, esto significa la necesidad de asegurar su identidad, su valor y su potencia vital mediante la comprensión de este nuevo mundo para hacerlo conocido y familiar. Por eso, a cada nuevo descubrimiento le sigue la natural pregunta por lo descubierto y la consiguiente búsqueda de una respuesta. Es esta necesidad de conocer lo que debe aprovechar la pedagogía como punto de partida, para establecer un método de acceso adecuado a la realidad y como posibilidad de fijar los nuevos ámbitos del saber escolar.

Dichos ámbitos se instauran al observar sin prejuicios lo que se presenta directamente ante los ojos. Mas la ausencia de prejuicios sólo se puede dar en la práctica sostenida de un método de reducción que le permita al niño acceder a la forma de lo visto, sin las condiciones impuestas por los significados de un discurso previo. Esto es posible con el uso adecuado de un recurso cuya práctica le dé al niño la certeza de la visión y al maestro, la seguridad del método. En este caso el dibujo es uno de los recursos de mas pertinencia porque propone sus objetos de conformidad con una objetividad necesaria en la ciencia, pero además, los propone como versiones particulares de un individuo, para quien esos objetos tienen sentido.



Si se quiere pensar en términos de una metodología para el aprendizaje, entonces hay que establecer unas exigencias mínimas para empezar. Ellas son:

Un sujeto activo capaz de asombrarse y de preguntar

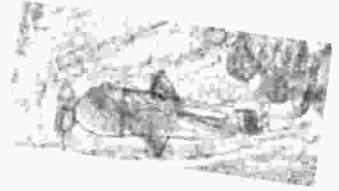
Un maestro capaz de diseñar experiencias pedagógicas en las que todos los participantes del proceso puedan aprender

MARLY ANDREA
MALAGON, 7 años.

Un proceso de búsqueda de respuestas cuya parte dinámica le ha de corresponder a quienes aprenden.

Un grupo capaz de consolidar un discurso que dé cuenta en forma general, de lo descubierto por cada participante en particular.

Cuando estas condiciones se cumplan, con seguridad se podrá pensar en la educación dentro de una nueva posibilidad y entonces, será posible buscar en el trabajo escolar, la evidencia para establecer sus principios y leyes. Es lo que se pretende alcanzar con la realización de los ejercicios pedagógicos ejecutados por los maestros adscritos al programa RED, de los cuales se presentan los siguientes ejemplos.



MARLY ANDREA
MALAGON, 7 años.

Dos casos ejemplares

Ya se ha dicho que el objetivo general de este proyecto consiste en establecer algunos parámetros que sirvan de guía para construir una noción de la didáctica involucrando al estudiante activamente y partiendo de una experiencia pedagógica basada en la condición creativa de la vida. De este modo se busca acceder de una manera sensible y comprensiva a la racionalidad científica, entendida como una aprehensión inmediata de los fenómenos, en oposición al concepto tradicional que hace de la verdad el resultado de un proceso analítico, ya de por sí violento e impersonal y de la pedagogía, una transmisión de principios y reglas mediante enunciados que han de asumirse del mismo modo que se asumen los dogmas de la religión. En los ejemplos descritos a continuación se habrá de identificar con claridad la intención dinámica de una pedagogía que aspira a rescatar el sujeto creativo y naturalmente cuestionador.

Primer ejemplo

Nombre del proyecto: Desarrollo de la motricidad fina.
Profesora: María Delsy Torres.
Población: Niños de preescolar
Región: Zona limítrofe entre Bogotá y la región de Usme.

Problema: A las escuelas de los sectores limítrofes con las zonas rurales, usualmente llegan niños que, debido a su origen campesino, presentan un cuadro de condiciones motrices muy diferente a los niños de origen urbano. Las diferencias son particularmente notables en lo referente al desempeño de las tareas que exigen un cierto grado de finura motriz. En

consecuencia, el maestro debe enfrentar no solo las dificultades con que los niños campesinos inician su educación, sino que adicionalmente ha de superar las diferencias con que los niños del área urbana y los de la zona rural asimilan las experiencias educativas.

Propósito: Este proyecto aspira a ofrecerle a los niños con problemas de aprendizaje, originados en una motricidad gruesa, el ambiente y los ejercicios necesarios para que desarrollen un nivel apropiado de destrezas motrices.

Desarrollo: Antes de describir el proceso desarrollado por la profesora, es importante advertir que este es el segundo proyecto que ella realiza. Su primer proyecto lo llevó a cabo con el grupo de investigación sobre el juego, del cual obtuvo como resultado, además de su propia evolución como maestra, la organización de una ludoteca en su escuela. Con este antecedente se comprende que al empezar el proyecto del arte en la didáctica, la profesora lo abordara inicialmente con los instrumentos lúdicos. En efecto, cuando ella inició el trabajo con este grupo de niños, comenzó por invitarlos a la ludoteca de modo que su acercamiento con ellos se diera de modo natural y creativo. No hay duda que la mejor manera de acercarse a un niño es el juego, a condición de que se juegue con él, en vez de observarlo jugando. Con este procedimiento, la profesora logró recoger las preguntas de los niños y comprender sus inquietudes más auténticas. A partir de este material, elaboró y puso en marcha los ejercicios de dibujo que creyó adecuados para el caso. La familia, la casa, la escuela los animales, y todo aquello que, según el decir de Tolstoi, constituye la auténtica historia de cada niño y cuyas imágenes sirven, además, de motivo para reflexionar y razonar desde los más diversos puntos de vista.

Resultados: El procedimiento mostró resultados más allá de lo esperado. Por una parte, se logró la buscada nivelación del desempeño motor, gracias al persistente apoyo en las actividades lúdicas y artísticas, planeadas por la profesora. Pero, además, los niños mostraron un comportamiento afectivo digno de mencionarse. Por ejemplo, el trato con su profesora ha sido un trato solidario, respetuoso y de mucha confianza. Baste con mencionar dos situaciones concretas: al sonar la campana que anuncia el recreo, los niños expresan desgano para suspender su clase y la maestra debe motivarlos a salir del salón. Además, los niños invitan a la maestra y al autor de este breve resumen, a compartir sus onces, del mismo modo que las comparten entre ellos.

Comentario: En virtud de la brevedad, es necesario resumir señalando los tres factores más importantes del trabajo de la profesora Delsy: en

primer lugar, el uso del juego como método de acercamiento y de diálogo con los niños. En segundo lugar, el hecho de diseñar experiencias pedagógicas partiendo de las preguntas, tanto de los niños como de la misma maestra, pero surgidas todas ellas en la actividad lúdica compartida. Por último, la profesora renunció a presentarle a sus niños los gráficos e historietas impresas, lo mismo que los dibujos que ella realizaba en el tablero. En lugar de esto, decidió que toda explicación o reflexión ha de fundamentarse en dibujos pero con la condición de que esos dibujos hayan sido realizados por los mismos niños, incluso cuando deben realizarse en el tablero.

Segundo ejemplo

Nombre del proyecto: Desarrollo de la creatividad.
Profesoras: Nelly Marcela Márquez, Miriam Rey, Mercedes Monsalve, Judith Bonilla Prins.
Población: Niños de preescolar.
Regiones: Bogotá, Tenjo y Galapa.

Problema: Las profesoras han observado que a muchos niños se les dificulta la comprensión de las nociones de lateralidad y además, señalan que el aprendizaje de la lectoescritura en los niveles subsiguientes se convierte en un proceso difícil y oneroso.

Propósito: El propósito central del trabajo es el de facilitarle al niño la adquisición de las nociones de espacio orientado y de correspondencias lógicas entre elementos diferentes de una clase determinada.

Desarrollo: El proceso se inicia con lo que puede llamarse un conocimiento mutuo. Cada niño, al igual que la profesora, ha de contestar preguntas sobre su vida personal y familiar. De esta primera actividad se recogen los centros de interés de los niños, los cuales serán tratados gráficamente durante esta primera etapa del proceso. En la segunda etapa, utilizando lo que las profesoras llaman “el cuaderno topológico”, el niño expresará con colores aquellos términos que han sido mencionados en rondas y cuentos intencionalmente trabajados con anterioridad: arriba, abajo, derecha, izquierda, adelante y atrás, son algunas de las nociones que se expresan en estos ejercicios. En la tercera etapa, el objeto de estudio es el propio cuerpo del niño: Lo que está arriba, lo que está abajo, etc. En la cuarta y última etapa se trabaja con los niños el concepto más abstracto de figura geométrica. Cabe agregar que durante todo este proceso se utilizó el método de observar, cantar y jugar con el tema de lo observado, para luego dibujar y finalmente, reflexionar en torno a lo estudiado.

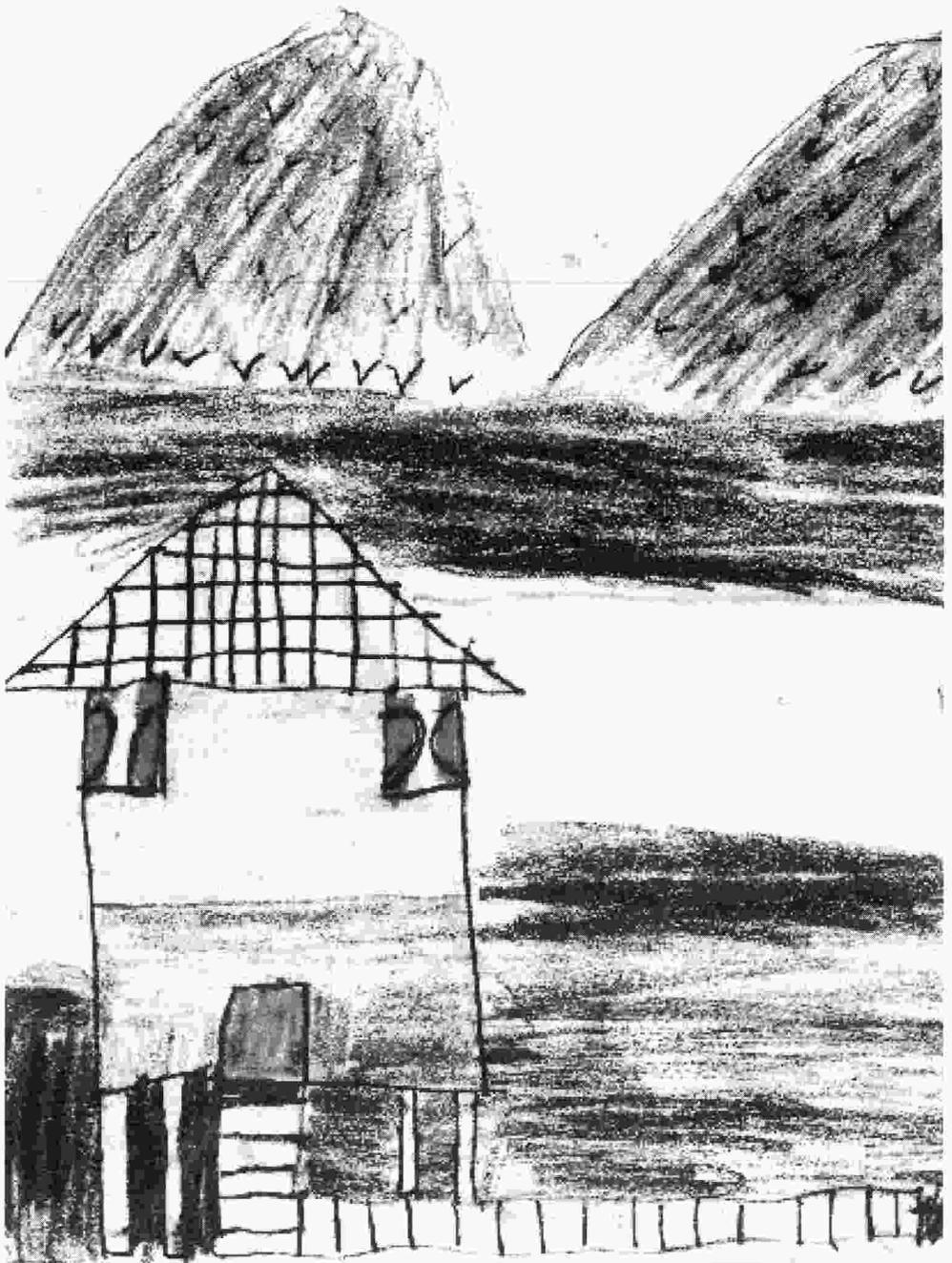
Logros: Lo más significativo de lo logrado con estos cursos es el aumento de la participación de los niños en las actividades programadas. También es de mencionar la gran seguridad con que los niños quieren mostrar sus trabajos y el orgullo con que muestran y explican sus figuras. Según se ha podido evaluar, los niños que recibieron aprestamiento del modo descrito, en el curso siguiente lograron aprender a leer y escribir en la mitad del tiempo que los niños sometidos al método tradicional.

Comentario: Lo más relevante del trabajo de las profesoras se puede resumir en tres puntos centrales: en primer lugar, ningún tema fue tratado sin que surgiera de la experiencia del niño, ya fuera por remitirlo a la vida personal de cada uno de ellos o porque se efectuaron actividades en las que aparecían los temas como intereses directos de los niños. En segundo lugar, los distintos temas de estudio fueron siempre abordados gráficamente. En tercer lugar, se eliminaron los impresos y las imágenes preestablecidas, con el objetivo de trabajar siempre con las interpretaciones gráficas de los mismos niños.

Comentario final

Como se puede observar en los ejemplos propuestos, la pedagogía creativa va más allá de un proceso de enseñanza- aprendizaje. El método de aprendizaje, que parte de la experiencia vivida y se dirige a la consolidación de una imagen previa al concepto, asume en la base de su desarrollo, la actividad propia de quien aprende. De ahí que los niños participantes en este programa, muestran un interés muy particular en los temas tratados y su evolución suele ser más rápida y efectiva que la de los niños sometidos a la didáctica tradicional.

Si el objetivo final de este proyecto consiste en fijar algunos términos que sirvan para consolidar un nuevo concepto de didáctica, los ejemplos propuestos constituyen, junto con los demás proyectos, apenas un punto de partida con carácter experimental. Queda aún por considerar los resultados en una gama más amplia de experiencias, así como también, finalizar el análisis de los resultados de esta experiencia aplicada a estudiantes de niveles básico y medio. Como quiera que sea, el debate aún se encuentra en su estado inicial y por lo tanto, este proyecto queda abierto a cualquier iniciativa que provenga de la labor investigadora de cualquier maestro en ejercicio, que pueda reclamar para sí el título de creador.



JHONNY SALVADOR ROBAYO, 8 años

Bibliografía

- ÁLVAREZ G., A., 1995. *Y la escuela se hizo necesaria*, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá.
- BARTOLOMÉ PINA M., 1986, La investigación cooperativa, en: *Educación 10*, Revista de la Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- CERDA H., 1992. *Problemas del niño colombiano*, Editor: Universidad Santo Tomás, Santa Fe de Bogotá.
- De TEZANOS A., MUÑOZ G., ROMERO E., 1983. *Escuela y comunidad: un problema de sentido*, Editorial Presencia Ltda., Bogotá Colombia.
- DESCARTES R., 1999. *Discurso del método*, Panamericana Editorial Ltda., Santa Fe de Bogotá.
- GIBRAN K., 1980. *El profeta*, Editorial Pomaire S.A., Bogotá.
- HEIDEGGER M., 1992. *Arte y poesía*, Fondo de Cultura Económica, México
- HEIDEGGER M., 1980. *La época de la imagen del mundo*, Glosas Perdidas, Editorial Losada.
- HELG A., 1987. *La educación en Colombia, una historia social, económica y política*, CEREC, Bogotá Colombia.
- HELLER A., 1991. *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona.
- ILLICH I., 1974, *Alternativas*, Editorial Joaquín Mortiz S.A., México D.F.
- JARAMILLO U., J., 1989. *El proceso de la educación en el virreinato*, en: Nueva Historia de Colombia, Planeta Colombiana Editorial S.A., Bogotá Colombia.
- LOUIS N., 1994. *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá.
- MATURANA H. y VARELA F., 1990. *El árbol del conocimiento*, Editorial Debate S.A., Madrid.
- MENCK P., 1999. *La didáctica general. La sustancia de la didáctica*, en: *Didáctica y Currículo*, nuevas tendencias.
- MERLEAU-PONTY M., 1985. *Fenomenología de la percepción*, Editorial Planeta-De Agostini S.A., Barcelona.
- ORTEGA y G. J., 1964. *La deshumanización del arte*, Revista de Occidente, Madrid.
- ORTEGA y G. J., 1964. *Unas lecciones de metafísica*, 1986, Editorial Porrúa S.A., México D. F.
- ROUGEOREILLE-LENOIR F., 1974. *La creatividad personal*, Sociedad de Educación Ateñas, Madrid.
- RUSSELL B., 1985. *ABC de la relatividad*, Ediciones Orbis S.A., Barcelona.
- VIGOTSKY L. S., 1982. *La imaginación y el arte en la infancia*, Akal Editor, Madrid.
- VILLAR G., A., 1986. *El niño, otro oprimido*, Carlos Valencia Editores, Bogotá Colombia.