

Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación*

Among Rhymes and Songs: Children as Active Participants in Their Education

Andrés Alfredo Rojas Amorocho**

Para citar este artículo: Rojas, A. A. (2014). Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 182-191

Recibido: 30-mayo-2014 / Aprobado: 29-agosto-2014

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de aula, cuyo objetivo fue realizar acciones pedagógicas que permitieran una relación con los niños como sujetos activos de su educación, a la vez que desarrolló una didáctica con base en la educación artística que puede ser aplicada para abordar las ciencias sociales. Las acciones pedagógicas se fundamentan teóricamente en la pedagogía crítica, particularmente en dos conceptos: el de integración, propuesto por Paulo Freire, y en el de la escuela como esfera pública democrática, planteado por Henry Giroux. La metodología le apuesta a un aprendizaje reflexivo que se apoya en los postulados de David Perkins. Para su desarrollo, el docente usó herramientas como el diálogo, la lectura, la escritura, la música, el canto y el dibujo.

Palabras clave: relaciones de poder, aprendizaje reflexivo, integración, educación artística

Abstract

This article presents a classroom experience, whose aim was to carry out actions that would allow a pedagogical relationship with the children as active subjects of their education while developing a teaching based on arts education, which can be applied to address the social sciences. The pedagogical actions are theoretically based on critical pedagogy, particularly in two concepts: integration, proposed by Paulo Freire, and the school as a democratic public sphere, raised by Henry Giroux. The methodology bets on a reflective learning that rests on the postulates of David Perkins. For its development, teacher used tools such as dialogue, reading, writing, music, singing and drawing.

Keywords: power relations, reflective learning, integration, arts education

* Este artículo describe una experiencia de aula en grado sexto, con niños y niñas entre los 10 y 14 años, realizada durante febrero y marzo de 2012, con base en el diálogo como recurso metodológico para un aprendizaje crítico-reflexivo y sobre el fundamento de la pedagogía crítica. Se relata una práctica en la que se exploró, se experimentó y se apostó por una ruta que arrojó unos resultados, los cuales hacen parte de la primera etapa de un proyecto de investigación sobre aquellos elementos culturales que son obstáculo para relacionarnos con niños y adolescentes como sujetos activos de su propio proceso de educación. En la práctica también se exploró el diseño de una metodología para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, con herramientas de lectoescritura, así como de la educación musical y artística.

** Historiador y Magíster en Educación con énfasis en Educación y Ciencias Sociales. Docente de Ciencias Sociales, Colegio Sierra Morena Secretaría de Educación del Distrito - IED. Correo electrónico: rojitasson@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas que propenden por desarrollar habilidades del pensamiento en lo que se ha denominado aprendizaje crítico-reflexivo o “enseñar a pensar” es una de las acciones contemporáneas de la llamada educación formal. Complementariamente, es ineludible el compromiso político que los docentes adquirimos al tener la responsabilidad de formar niños y adolescentes en lo que también se ha denominado “educar para la vida”. Estas dos intenciones subyacen a la experiencia que relata este artículo, cuyo proceso se estructuró en el diálogo¹, en tanto este necesariamente implica el valor y la legitimidad del otro, de lo que piensa, expresa, siente y manifiesta.

La experiencia que se obtuvo se opone a la educación tradicional, en la que los niños son tratados como sujetos pasivos que deben obedecer sin discutir y reproducir el mundo de los adultos. En la acción pedagógica que se describe, se evidencia la relación horizontal entre estudiantes y docente que poco a poco se construyó de manera mutua para las sesiones de clase; así mismo, durante el proceso se logró la aplicación de actividades basadas en la educación artística, en las cuales se potenció la creatividad e imaginación de los educandos por medio de la escritura, el dibujo y la creación colectiva de canciones; todo lo cual los empoderó para expresar sus pensamientos e ideas con seguridad, confianza y respeto. Esta experiencia constituye la primera etapa del proyecto de investigación actualmente en desarrollo en un colegio público de la ciudad de Bogotá, y que indaga sobre los factores culturales que son obstáculo para transformar la relación de los docentes-adultos

con los niños y adolescentes, en el sentido de construir relaciones interpersonales en la escuela, en las que los educandos se asuman como sujetos activos de su proceso de educación.

El punto de partida

Durante mi experiencia de cuatro años como docente de educación formal, y específicamente como profesor de Ciencias Sociales en secundaria, he podido identificar y comprobar claramente que, salvo algunos casos particulares, la educación en general se sigue impartiendo desde una base fundacional, jerárquica y autoritaria respecto a la relación en el trato con los niños y adolescentes que asisten al sistema escolar colombiano desde preescolar hasta grado once. En otras palabras, los métodos tradicionales de las prácticas pedagógicas (Rancière, 2003) siguen vigentes en diversos contextos sociales, los cuales están integrados por instituciones modernas como la familia, la escuela y el Estado, y por los fenómenos culturales que se desprenden de estas, en todo lo cual es posible identificar una serie de elementos de tipo social y cultural que impiden tratar y asumir a los niños y adolescentes como sujetos activos de su propio proceso de educación.²

En efecto, en diversos contextos sociales se identifica una permanente relación de la sociedad en general hacia los niños y adolescentes en la que se asumen como sujetos pasivos que hay que vigilar, controlar, corregir y dirigir; lo anterior se manifiesta en el rol que aún desempeña la mayoría de docentes, quienes desde la lógica de la explicación³ (Rancière, 2003) se apropian de una actitud jerárquica-autoritaria, dueños del conocimiento y

- 1 Para el modelo de pensamiento reflexivo, creativo y crítico desarrollado desde 1986 por Ángel R. Villarini existen cinco dimensiones: lógica, contextual, sustantiva, pragmática y dialógica; esta última se refiere a la capacidad para examinar el pensamiento con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos (Villarini, 2014).
- 2 Por ejemplo, en los procesos sociales que estudia la socialización lingüística, si bien a los niños no los definen como agentes pasivos del conocimiento cultural, tampoco se replantean presupuestos adultocéntricos, donde los adultos ponen los parámetros y el modelo a seguir (Hecht, 2013).
- 3 Señala el filósofo francés: “Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos.” (Rancière, 2003, p.8).

de la manera correcta de hacer las cosas; así mismo, el desarrollo de actividades de aula se estructura a partir de lo que Giroux (2006) denomina “conocimiento categórico”, el cual parte de un criterio que reproduce, transmite e impone aquellos contenidos tradicionales que evocan “los grandes libros”, las grandes obras científicas, o las célebres biografías y hechos históricos de la cultura occidental, alejando el cuestionamiento crítico sobre, por ejemplo, por qué ha de interesar dichos conocimientos a los estudiantes; esto termina en el aburrimiento y en una violencia simbólica contra ellos al devaluar su capital cultural.

Paralelo a lo anterior, encontramos que una de las ideas más generalizadas en la actualidad sobre la formación que debe impartir la educación pública en niños y adolescentes, y más en un país como Colombia, son las denominadas “competencias ciudadanas”. Así lo confirman las Pruebas Saber, aplicadas a 3º, 5º y 9º. A mi juicio, y desde una concepción holística de la educación, dichas competencias ciudadanas se traducen en convivencia. Por educación holística entiendo una educación que permita articular en sus propósitos formativos los distintos contextos en los que se desenvuelve el sujeto en su cotidianidad, así como los distintos dispositivos, espacios y relaciones sociales en los que se desarrolla como ser humano (Morin, 1999).

En consecuencia, el desarrollo de unas prácticas educativas enfocadas en la convivencia encarnan la posibilidad de transformar⁴ la mirada hacia los niños y jóvenes para que los adultos los asuman como sujetos activos de su propia educación; esto es así, ya que una educación con tal enfoque expone a las personas que participan en ella —tanto adultos como niños y adolescentes— a comportarse socialmente, lo cual implica descubrirse y aprehenderse en su actuar y proceder en

comunidad; además, se potencia el desarrollo de seres críticos, autónomos, creativos, pero, sobre todo, seres capaces de relacionarse con otros desarrollando respeto y asumiendo las diferencias de etnia, posición económica, nivel académico, ideología, creencias y cultura en general.

No obstante, considero que esto último es posible de lograr tanto dentro como fuera de la vida escolar, pero la escuela como un espacio particular de socialización y encuentro contribuye de manera mucho más intencionada a la formación y educación de sujetos capaces de convivir con otros, en tanto habitar la escuela exige ser en la escuela, ser con otros, por lo que se convierte en un espacio de encuentro cultural y político (Ruiz, 2011). Es decir, la escuela contiene la posibilidad de una formación crítica y, por tanto, reflexiva hacia las relaciones sociales y sus diferencias, pues propicia la confrontación popular y la participación crítica en la conformación de la vida pública donde subyace la democracia y la ciudadanía; esta es la razón de la denominación de Giroux (2006) de las escuelas como esferas públicas democráticas.

La exploración

Ingresé a ejercer oficialmente la docencia en el segundo semestre de 2010 en la localidad de Ciudad Bolívar⁵ de la ciudad de Bogotá. A los pocos días comencé a conocer el contexto cultural, los conflictos, los hábitos de estudio, las iniciativas y la creatividad de esta población, así como a desechar ciertos mitos urbanos que sobre ella se divulgan en una ciudad estratificada y clasista como la capital de Colombia. Me involucré con el grupo de docentes que lidera el proyecto Centro de Promoción de Convivencia Escolar, lo cual me permitió conocer de primera mano los

4 Con respecto a esta transformación, Henry Giroux señala: “Como parte de un proyecto político radical, el discurso de la democracia también requiere de un lenguaje de posibilidad, un lenguaje en que se conjugue una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social” (2006, p.57).

5 La localidad siempre ha sufrido estigmatización social y ha sido mitificada como zona peligrosa e impenetrable, dadas las características de su población en situación de desplazamiento, así como la presencia de delincuencia común, pandillas y grupos armados ilegales.

conflictos que recurrentemente desataban actos violentos, como las agresiones físicas y verbales, y reconocer que existe un gran potencial y autonomía en el tratamiento alternativo de dichos conflictos entre los mismos estudiantes. Después de un tiempo, mi primitiva comprensión de *la vida en la escuela* se centró, entre otras características, en las reacciones de los estudiantes hacia las diversas maneras en que se desarrolla la relación con sus docentes-adultos; sobre todo, las reacciones hacia aquellos docentes que, asumiendo una relación con sujetos pasivos que deben hacer silencio y obedecer, expresan e imparten órdenes—por lo general de manera agresiva— para imponer su autoridad.

Con todos estos elementos acumulados me enfrenté a abordar en el año 2012 la clase de Ética con dos cursos de sexto grado, con estudiantes cuyas edades comprendían los 10 y 14 años. Ese proceso lo comencé sin tener claridad sobre cómo trabajar los temas y logros enunciados de manera tan general, tradicional y volátil en el plan de estudios, pero, al contrario, sí tenía claro qué trabajar. Teniendo en cuenta aquellas características que señalé líneas arriba, mi interés se enfocó particularmente en propiciar en los estudiantes reflexiones sobre las relaciones interpersonales que tenemos quienes habitamos el colegio, considerando para ello tres niveles: estudiantes con estudiantes, estudiantes con docentes y estudiantes con padres de familia; esto fue así, ya que había identificado que una parte de los conflictos que se desatan en el colegio y, en sentido amplio, en nuestra sociedad están caracterizados principalmente por un detrimento en las maneras en que nos comunicamos, particularmente, en la ausencia de actitudes y certezas para manifestar nuestra inconformidad por lo que consideramos injusto o no nos gusta, tanto de manera respetuosa como, y sobre todo, escuchando y haciéndonos escuchar; en otras palabras, quería trabajar las condiciones básicas para propiciar el *diálogo*, entendido como acción básica para la convivencia.

Lo anterior fue motivado en parte por un texto que había encontrado meses atrás, titulado *Ética de la discusión*, del profesor colombiano Alberto Valencia Gutiérrez en donde se lee:

La primera condición del diálogo es el reconocimiento del valor y la legitimidad del interlocutor. (...) El otro es por definición algo distinto de mí, dada su condición social, sexo, raza, posición o carácter; pero las diferencias no pueden ser motivo para considerar que su discurso ocupa un lugar inferior respecto al mío, o que debe evaluarse sobre la base de condiciones diferentes de las que uso para evaluar mi propio discurso. La presunción de igualdad es una condición ineludible de la aspiración a un diálogo efectivo (2004, p.69).

Descubriendo la ruta

El trabajo entonces lo inicié identificando las características que tenía la comunicación de estos niños; en primer lugar, se acentuaba el trato fuerte y violento por distintas situaciones que por lo general se desataban cuando, por ejemplo, alguno tomaba prestado un esfero o un borrador sin permiso del otro; primero se comienza con el insulto y la ofensa, después vienen los golpes, el correteo por el aula y finalmente la entrega del objeto que se tomó sin permiso o la rendición de quién es golpeado con más fuerza. Así, uno de los primeros ejercicios que comencé a realizar con el grupo fue la indagación en el diccionario de palabras como *odio*, *envidia* y *egoísmo*, y al mismo tiempo, de manera dialogada, relacionar su significado directamente con las situaciones que se evidenciaban dentro del grupo. En paralelo, comencé a trabajar cuentos cuyo contenido me permitiera con los estudiantes hacer reflexiones sobre el comportamiento y las actitudes que tenemos las personas en general; para este ejercicio encajó muy bien un relato titulado *El queso robado* (Valles, 1994), un cuento tradicional de África occidental con el que trabajé elementos como la codicia, la honestidad

y la amistad.⁶ Al final de cada cuento, les pedía a los niños que realizaran un dibujo sobre el mismo. Con esta práctica, comencé a evidenciar que, además de gustarles mucho, expresan gráficamente una abstracción y organización del entorno inmediato mediante el desarrollo de símbolos y conceptos de forma visible (Lowenfeld y Brittain, 1980); con todo, esta primera parte me permitió hacer una lectura —que aproveché como insumo para el proceso— de aquello que los estudiantes consideran importante y valioso, es decir, su capital cultural, sus intereses.

Es propio de la pedagogía crítica construir relaciones horizontales, las cuales necesariamente implican el respeto y valoración al conocimiento del educando, además de hacer manifiesto la construcción colectiva del conocimiento (Mirabal, 2008); en consecuencia, esta experiencia que describo también se desarrolló en su primera parte con la manifestación explícita, en mi rol docente, en la que les comunicaba continuamente que “no me las sé todas”, “ustedes saben cosas que yo no sé, y yo sé cosas que ustedes no saben” y, en consecuencia, “entre todos vamos a hacer la clase y vamos a aprender mutuamente”. En efecto, estas convicciones generaron un agrado grupal por las sesiones de clase, en las que, sobre todo, por parte de los niños se propició una relación de confianza y seguridad para manifestar sus ideas y pensamientos.

Luego, cuando me di cuenta de que estaba ganada un poco la confianza y el hábito de dialogar-reflexionar juntos, procedí a trabajar con el grupo las características propias del diálogo por medio de la lectura colectiva del fragmento de Valencia Gutiérrez que cité anteriormente; así, hicimos un análisis grupal del texto en el que les

ayudaba a identificar y señalar las características más importantes del diálogo; sobre todo hice mucho énfasis en la diferencia de pensamiento y el respeto por ella, recalcando la idea de que no es motivo para agredir o maltratar al otro. Es importante repetir que estas reflexiones las iba haciendo sobre situaciones cotidianas y propias de su entorno y su contexto, como la comunicación entre ellos y ellas, así como con los demás profesores y con los miembros de su familia; en realidad, estábamos haciendo reflexión —la que procede de una actitud crítica— sobre las relaciones interpersonales, con lo cual se manifestaba en la práctica el principio de integración propuesto por Freire (2009), y que se entiende como opuesto al de acomodamiento;⁷ el hombre integrado, dice el pedagogo brasileño, es el hombre sujeto, porque crea y recrea las condiciones de su contexto, le es posible la discusión, la duda, en este caso la reflexión sobre su trato hacia los demás, propiciando la posibilidad de transformarlo en la medida que se juzga a sí mismo con relación a un estar y vivir con otros (Freire, 2009). De la misma manera, hubo la necesidad de hacer un diálogo sobre la burla, la timidez y la desconfianza como actitudes que bloquean la posibilidad de expresar las ideas en público; es posible que esto último sea fruto de la educación tradicional, jerárquica y autoritaria que han recibido desde los primeros años de su vida tanto en la familia como en la escuela, la cual también encubre e ignora el error y la equivocación como propio de los procesos educativos (Morin, 1999).

Otro elemento importante dentro de esta exploración en la que surgió la necesidad de propiciar las condiciones colectivas para el diálogo fue la aplicación de algunos juegos con la música y el

6 El relato se trata de dos gatos amigos que se roban una bola de queso, llaman a un mono para que les reparta por igual el botín; este se muestra astuto y hace una primera división en la que una parte queda más grande que la otra; en medio de la protesta de los felinos, comienza a igualar las partes comiéndose el pedazo que sobra de la parte más grande que va quedando en cada división, hasta que se lo engulle todo frente a los gatos perplejos. Y al final les dice: “Aprendan este consejo: ¡Nunca permitan que el interés termine con sus buenas relaciones!”.

7 Al respecto dice Freire: “Si no se diese esta integración, que es una característica de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, sería apenas un ser acomodado, ajustado (...) Es por eso por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica su capacidad creadora” (2009, pp.31-32).

canto. Ejemplo de ello es un ejercicio muy básico en el que se juega con dos elementos propios de la música y el sonido respectivamente: el tempo (velocidad) y la intensidad (volumen) (Copland, 1997); el primero constituye también el ritmo y se manifiesta mediante la repetición de varios sonidos a diferentes velocidades, ya sean estas rápidas o lentas. Un referente de velocidad moderada es el tempo que marca el segundero de un reloj; por su parte, la intensidad se traduce en el control del volumen que ejercemos cuando producimos o emitimos un sonido, el cual puede ser fuerte o suave. Así, el juego se trata de acordar con el grupo una velocidad determinada, es decir un tempo de cuatro golpes o pulsos que puede ser rápido, moderado o lento y que se marca en el piso (uno - dos - tres - cuatro), alternando pasos con los pies derecho-izquierdo, pero sin moverse del lugar, así: UNO derecho, DOS izquierdo, TRES derecho, CUATRO izquierdo; simultáneamente, los niños deben atender a las señales que el docente hace con la mano derecha para indicar la intensidad, según suba o baje; entonces, arriba será volumen fuerte, más abajo volumen medio y bien abajo, volumen muy suave, casi inaudible. Luego, el sonido con el que se juega se produce con la voz, para lo cual se pueden usar monosílabos como tam, pum, bam, pim, etc., que se cantan sincrónicamente en cada pulso o golpe según el tempo acordado y con un volumen que se emite de acuerdo con los movimientos de la mano del docente.

El efecto que tienen estos juegos para mitigar la monotonía y la actividad reprimida, propia de la educación tradicional que ya señalé, es sumamente efectivo, además de que se desarrolla un sentido de grupo al cantar todos al mismo tiempo como si fueran un coro. Este ejercicio de hacer señales con la mano para que cantaran más fuerte o más suave generó la posibilidad de relacionar el diálogo con la comunicación por señas y también hacer las siguientes preguntas: ¿Solo nos podemos

comunicar con palabras?, ¿qué otras formas hay para comunicarnos? Así se inició un diálogo en el que pasando por nombrar las señales de tránsito, la televisión o los avisos del colegio, llegamos a la conclusión de que también era posible comunicarnos mediante canciones, y entonces surgió —como evidencia de un conocimiento colectivamente construido—, la diferencia entre palabra hablada y palabra cantada.

Respecto de la palabra cantada, el siguiente paso fue el uso de la rima y la copla; en efecto, comencé a llevar una guitarra a la clase y a improvisar rimas con algunas de las situaciones cotidianas que experimentamos en el colegio como la mañana fría, la clase de matemáticas, la espera para el descanso o el sonido del timbre. Al mismo tiempo, escogí la poesía *Simón el bobito*, de Rafael Pombo⁸, para analizar la forma en que está escrita e iniciar el proceso de construcción de rimas originales, creadas por los mismos estudiantes con base en las situaciones de convivencia sobre las que veníamos reflexionando, tanto en el colegio como en el grupo. En medio de este proceso, varios niños y niñas comenzaron a expresarse por medio de canciones de rap, lo cual hizo que también lo implementáramos como parte de la clase. Con ello, nuevamente se hacía evidente en la práctica la construcción colectiva del conocimiento y la valoración de lo que los estudiantes saben y les interesa; pero adicionalmente se identificaba el logro de un aprendizaje reflexivo en la medida en que con estas actividades creativas los estudiantes fueron “más allá” de la información suministrada (Perkins, 2008).

Ahora bien, en la búsqueda de darle continuidad al énfasis en el diálogo y el respeto por las diferencias, pero en medio de un contexto en donde todos somos personas y, por tanto, somos iguales en nuestra condición de seres humanos, le pedí al grupo que para la siguiente clase trajeran una narración en la que contaran una situación que hubiesen vivido tiempo atrás o reciente, en la que

8 En el año 2012 se conmemoraron los cien años de la muerte del poeta y escritor bogotano.

hubieran experimentado una emoción muy fuerte; dicha emoción, les aclaré, podía ser alegría o tristeza, miedo o valentía, felicidad o amargura, o la que ellos y ellas escogieran.

Cuando llegaron las historias comenzamos a socializarlas, en algunos pocos casos los niños fueron más reservados y solo me permitieron a mí conocerlas. En seguida la indicación fue la construcción de una rima con esa emoción que contaban en su relato; este fue un proceso muy activo y emocionante en el que todos los niños participaron con entusiasmo. Una vez se leyeron algunas rimas, quedó como trabajo final hacer un dibujo en un 1/8 de cartulina de la situación que habían vivido y escribir la rima. En esta parte del proceso, espontáneamente resultó una composición colectiva en la que los estudiantes recrearon una situación que le ocurrió a uno de los niños más inquietos del salón, en la que debía ir a cumplir una cita con su mamá donde el coordinador del colegio. La canción llevó por título *Hermanito, dónde es su puesto, llave*, en síntesis, esta composición expresa el pensamiento que les genera estar en una condición de trato autoritario y jerárquico por parte de los adultos. Finalmente, cuando estaba bien avanzado el proceso hacia el mes de noviembre, la actividad que se realizó fue la construcción por grupos de un rap de libre composición, pero que, con el propósito de recoger lo que habíamos hecho durante estas sesiones de clase, expresara la importancia del diálogo; así los mismos niños propusieron que se llamara “rap para la convivencia”, uno de los coros compuesto por un grupo de niñas dice: “Señoritas del rap, venimos a cantar, a improvisar, a tratar de dialogar con el que no sabe sino pelear”.

Los resultados entre rimas y cantos

Una de las mayores satisfacciones de este proceso empírico fue la puesta en práctica de los

postulados de la pedagogía crítica, sobre todo en lo que respecta a la valoración del capital cultural de los estudiantes y el propiciarles espacios de reflexión con sentido crítico para la discusión, duda y análisis de la forma en que se relacionan, tanto entre ellos como con los adultos, lo cual implica el desarrollo de un proceso de *integración* en el sentido que lo expone Freire (2009).

Los resultados demuestran una actitud más libre, confiada y segura para manifestar sus propias comprensiones sobre el entorno en el que viven y los sentimientos que les genera; en efecto, los dibujos, rimas y canciones de rap evidencian posibilidades comunicativas que les permiten a los niños de manera respetuosa manifestar sus pensamientos, con la convicción y certeza de escuchar y ser escuchados. Muestra de ello fue la construcción de rimas sobre la fuerte emoción que debían escoger, lo cual también permitió darme cuenta que estaba aplicando una metodología con base en el aprendizaje reflexivo, a la vez que estimaba su condición de sujetos con sus propias subjetividades y comprensiones del mundo. Esto es así, por cuanto “el empleo de la lengua es un acto eminentemente social y político, vinculado a las formas en que los individuos definen el significado y dan autoría a sus relaciones con el mundo mediante un diálogo permanente con los otros” (Bajtín, citado por Giroux, 2006, p.203).

La construcción de una de las rimas que escribió una niña de 11 años evidencia cómo manifiesta una conciencia frente a su entorno inmediato, así como la manera en que comprende las características de las relaciones de quienes conviven en su casa:

*Hera mi hermano muy grocero con mi Papá
y un día mi papá le iba a Pegar
y desidió irse a trabajar
ahora extraña lo que le daba mi Mamá⁹*

9 En la transcripción de las rimas, se ha respetado el texto original de los estudiantes.

En otra rima, un niño de 10 años expresó su estado de ánimo por la trágica pérdida de su mamá ese mismo año, lo cual repercutía en su comportamiento y en el trato brusco e irrespetuoso hacia las niñas:

*mi hermosa madre se encuentra en el cielo
esta descansando con mi dios
aunque se que me encuentro en el suelo
real mente nunca nos separaremos los dos*

Respecto de la composición colectiva, las dos últimas estrofas expresan el sentido crítico que comienza a despertarse frente al mundo de los adultos, toda vez que se inicia el descubrimiento de poder actuar y pensar de manera independiente; en efecto, la canción expresa la comprensión sobre las condiciones agresivas del entorno social y familiar en el que viven y se comunican estos niños, así como una conciencia sobre la economía familiar y la inversión en “útiles escolares” que sus padres hacen para su educación. En el mismo sentido, manifiestan su inconformismo y rechazo hacia el trato que reciben por parte de algunos profesores, al tiempo que es evidente una comprensión del sentido de ser y estar en el colegio, al considerar un cambio de actitud frente al estudio y la consecución de metas y objetivos. Leamos entonces las siguientes estrofas:

*¿Qué fue lo que hizo?
Dígame ya
Que el profe está muy bravo
Le voy a cascar
Si no va estudiar
Dígame ya
Para no perder la plata
En tanto material*

*Yo voy a estudiar
Lo voy a demostrar
Pero dígame al profe
Que no joda más
Me voy a esforzar*

Para continuar

No quiero perder el año

Me quiero graduar

Una vez más, estos resultados donde los estudiantes expresan y manifiestan su pensamiento frente a la relación con los adultos y en general con su entorno son prueba de lo que afirma Perkins (2008) cuando señala que: “Solo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo” (p.21). En este caso, el proceso de aprendizaje consistió en aprender a expresarse con respeto por el pensamiento diferente y paralelamente desarrollar niveles de autonomía con base en la autoestima, la confianza y el trabajo en grupo; en cuanto a la experiencia, esta, además de todo lo descrito, les propició recordar aquella situación que los enfrentó a una emoción muy fuerte y adicionalmente enfrentarse al reto de componer una rima para expresar su pensamiento, lo cual implica ordenar y escoger palabras con un sentido e intención particular; de ahí que también se pueda identificar un proceso de comprensión mediante imágenes mentales, entendidas como una representación mental unificada y abarcadora que permite la elaboración de un tema determinado (Perkins, 2008). En este caso, las imágenes mentales son de las emociones y de la situación en donde ocurren: el día, el lugar o las personas que estaban presentes; pero también está la imagen mental de lo que es una rima y cómo se compone, qué palabras se escogen para que rimen; esto es un proceso de comprensión de la realidad, de su ser y estar en el mundo, es valorar al niño o niña como sujeto con su propia actitud crítica y reflexiva.

CONCLUSIONES

La experiencia referida en este artículo constituye una primera etapa de exploración hacia el diseño de un proyecto de investigación que permita

categorizar aquellos factores culturales que impiden estimar y valorar el pensamiento crítico reflexivo de los niños y niñas, base para asumirlos como sujetos activos de su proceso de educación, y en consecuencia, trazar actividades pedagógicas en donde se aplique una metodología fundamentada en el aprendizaje reflexivo y una didáctica que parte de la educación artística para abordar temas de las ciencias sociales.

Se describió un proceso que tuvo como punto de partida las dinámicas de comunicación y el desarrollo de las relaciones interpersonales de los niños, tanto entre ellos como con los adultos con quienes conviven. En este sentido, el diálogo se erige como eje principal y fundamento del proceso. Las situaciones, la manifestación de las emociones y las reacciones frente al trato que reciben fueron objeto constante de reflexión y crítica, en un ambiente de mutuo respeto y sobre todo de aprendizaje colectivo, en donde el docente de manera intencional provocó una relación horizontal con los estudiantes, lo cual decantó en un ambiente participativo hacia las actividades de las sesiones de clase. Para la educación tradicional y sobre todo para los docentes que mantienen una relación vertical, jerárquica y autoritaria, en la que se subestiman como sujetos activos las edades comprendidas entre los 10 y 14 años, los estudiantes se convierten en una dificultad y en un conflicto permanente para la actitud controladora y de supervisión.

Las conclusiones inician con el rol del docente. En efecto, una intencionalidad pedagógica como la que se ha expuesto no deslegitima ni agrede la posición social del docente que transforma su estatus tradicional y asume un rol como guía y orientador; una postura del docente que se incline más hacia el acompañamiento implica que este habla menos y escucha más; pero esto requiere de docentes libres y nobles que se asuman como aprendices de su oficio y no como adultos que lo saben todo, para crear un ambiente en el que prime una

relación bidireccional y mutual frente al estar en la escuela: aprender juntos.

Por otra parte, el ejercicio de lectura y escritura, así como el de la composición de rimas, permite concluir también que el aprendizaje comprensivo parte de una experiencia en la que el sujeto se enfrenta a un reto de creación, de poner en juego su creatividad, donde se valora y se asume la equivocación y el error como parte de ese proceso. En el mismo sentido, concebir el lenguaje como acto social y político, que el individuo se pueda expresar en un ambiente de libertad y confianza creado por el docente, nos permite comprobar que los niños poseen un sentido crítico-reflexivo, esto es, comprenden su ser y estar en el mundo, en el que a su vez prevalece un entorno violento, autoritario y jerárquico que vive con los adultos. No obstante, comprende también que puede cambiar su actitud, su compromiso frente al logro de las metas y objetivos que traza la vida escolar y por extensión la sociedad en la que se está desarrollando como sujeto.

REFERENCIAS

- Copland, A. (1997). *Cómo escuchar la música*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Hecht, A. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística. *Infancias Imágenes*, 12(1), 7-17. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4642/7097>
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Recuperado de <http://www.lacomunitatinconfessable.cat/wp-content/uploads/2009/04/jacques-ranciere-el-maestro-ignorante.pdf>
- Ruiz, A. (2011). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Valencia, A. (2004). Ética de la discusión. En: *Colombia la alegría de pensar*. (67-73). Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Valles, L. (1994). *Relatos de la costa de los esclavos*. Bogotá: Planeta.
- Villarini, A. (2014). Un modelo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico como competencia humana general. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 66, 20-25.

