

# Arte y lúdica en la escuela: retos y posibilidades de innovación

GLADYS AMAYA ROSARIO\*

## Introducción

Analizar las artes desde distintas perspectivas hace que cualquiera de las posibilidades puedan catalogarse como ciertas. Por tanto, hoy la noción de *arte* continúa sujeta a profundas polémicas, dado que su definición está abierta a diversas interpretaciones, que varían según la cultura, la época, el movimiento o la sociedad, ámbitos que denotan diferentes sentidos y significados.

Popularmente al *arte* se le conoce como una actividad o producto realizado por el ser humano con una finalidad estética o comunicativa, a través del cual se expresan ideas, emociones o, en general, una visión del mundo, mediante diversos recursos, tanto físicos como lingüísticos. Así mismo, el arte es visto como un componente de la cultura, reflejando en su expresión las contemporáneas y nuevas concepciones de economía, sociedad, valores e ideas dadas desde lo humano.

A partir de los múltiples enfoques dados al arte, es importante reconocer que desde diferentes perspectivas y horizontes de sentido, el arte es una de las formas de lenguaje, expresión y comunicación de los seres humanos. El arte se convierte en una experiencia liberadora, en tanto posibilita al ser humano su capacidad de creación, fortalece elementos constitutivos de la personalidad tales como la autoestima y la expresión de la emocionalidad. Así las cosas, desarrollar procesos artísticos en los niños favorece el desarrollo de una conciencia crítica de sí mismo y de su entorno.

A lo largo de la historia el ser humano concibe el arte desde diferentes dimensiones. Los distintos abordajes asocian el arte a conceptos como el ocio, la

---

\* Investigadora principal del proyecto *Innovación en arte y lúdica*, IDEP, 2010.

creatividad, la creación, la locura, la representación, la simbología, la construcción estética de significados, entre otros. Vemos desde estas diferentes posibilidades, algunos elementos comunes en la aproximación hacia una conceptualización del arte. Estos elementos giran en torno a ideas fuerza relacionadas con: expresión, imaginación, desarrollo del pensamiento contemplativo, capacidad de simbolizar e inventar, estética y lúdica. Alrededor de estos ejes se desarrolla la perspectiva teórica que sustenta la innovación que aquí presentamos.

La propuesta de innovación en arte y lúdica desarrollada y apoyada durante el año 2010 por el IDEP, con tres grupos de maestros innovadores, estuvo sustentada en una apuesta por ver el arte en la escuela no solamente como una opción de desarrollo integral del ser humano, sino como una posibilidad de desarrollo curricular interdisciplinar. Los tres grupos participantes en la innovación en arte y lúdica 2010, pertenecen a las siguientes instituciones educativas: Prado Veraniego, Hogar de la Niña Veracruz y Gabriel Betancurt Mejía. En cada una se hizo la apuesta por vivenciar el arte como una posibilidad de desarrollo humano en la escuela. Los proyectos allí ejecutados partieron del arte como eje transversal para fortalecer procesos de convivencia, conciencia ambiental o como potenciador de aprendizajes humanos. En este texto se presentan algunos de los fundamentos conceptuales y metodológicos que dieron sustento al proyecto de innovación en arte y lúdicas en los colegios mencionados, el proceso realizado y sus principales resultados y hallazgos.

## Fundamentación conceptual de la innovación

### *El sentido de la innovación*

El concepto general de *innovación* tiene diferentes connotaciones y acepciones: cambio, ruptura, transformación, mejoramiento, entre otros. Según Barrantes (1993) independientemente de su significado último, una innovación educativa parte de una transformación de procedimientos, estructuras y saberes escolares, a partir de una “imagen deseable” de escuela.

Castañeda y Camargo (1995), explican el concepto de *innovación* como aquel tipo de experiencias escolares que le apuntan a dinamizar no sólo la institución sino las prácticas educativas y pedagógicas, de manera que se adapten y adecúen a una sociedad más moderna que plantea nuevos retos y exigencias.

Es importante anotar que toda innovación educativa debe analizarse en un contexto específico; no consideramos pertinente hablar de innovación en abstracto, puesto que el componente innovador debe verse como una estrategia que

da respuesta a una situación o interés propio de una dinámica escolar, característica de los proyectos de desarrollo pedagógico.

Rainer Tack (1983), citado en Moreno (1994), establece dos grandes tipos de innovaciones en el ámbito educativo a saber: en primer lugar, aquellas innovaciones que se refieren a los fines educativos o pedagógicos propiamente dichos y las innovaciones de carácter instrumental; las primeras apuntan a la consolidación de posibilidades pedagógicas que se acercan a las finalidades últimas de formación de los estudiantes; deben estar fundamentadas en principios pedagógicos y socio-políticos. En lo que tiene que ver con las innovaciones instrumentales buscan desarrollar y poner a prueba estrategias puntuales y efectivas para llegar a los fines.

Todo proceso de innovación de alguna manera implica rupturas, contradicciones y crisis en los esquemas ya definidos. Esto hace que en el contexto educativo en el que opera un proyecto de innovación se dinamicen frecuentes reestructuraciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pertinentes a contextos particulares, en tanto una innovación se desarrolla en un espacio educativo determinado. Al respecto Ortega y Ramírez (2007), afirman que el contexto es un aspecto decisivo en la viabilidad de una innovación, por cuanto lo que es innovador en un sitio, en otro contexto puede que no lo sea. Esta variable establece el carácter mismo de innovación de una experiencia.

La naturaleza de una innovación es un aspecto fundamental del proceso y para realizar su caracterización se utilizan diferentes marcos. El elemento común de caracterización es la realización de un cambio con mejora en un objetivo determinado previamente, referido a un proceso o procedimiento del hecho educativo: materiales, prácticas, contenidos, metodologías, patrones, relaciones entre personas, entre otros.

Restrepo propone una tipología de las innovaciones pedagógicas siguiendo a Habermas en sus tres categorías de procesos de investigación:

- *Innovaciones de primer grado, empíricas o analíticas*: hacen referencia a los cambios implementados en la práctica pedagógica desde una racionalidad instrumental o técnica. Se caracterizan por la poca reflexión profunda de la acción.
- *Innovaciones de segundo grado o histórico-prácticas con sentido práctico*: hacen alusión a aquellas acciones pedagógicas orientadas por las normas y la reglamentación legal. Los documentos y proyectos documentales que se hacen práctica en la escuela se constituyen en el punto álgido para fundamentar este tipo de innovaciones.

- *Innovaciones de tercer grado o crítico-sociales con sentido emancipatorio*: son aquellas innovaciones que se reformulan a través de la interacción crítica de los actores que participan en el proceso de innovación pedagógica, tienden a liberar las capacidades individuales y sociales para potencializar todas las posibilidades del entorno en el cual se realizan.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior –ANUIES– (2003) en México plantea cinco ámbitos en los que se puede realizar una innovación educativa o pedagógica: 1) planes y programas de estudio, 2) proceso educativo, 3) uso de tecnologías de información y comunicación, 4) modalidades alternativas para el aprendizaje, y 5) gobierno, dirección y gestión. Para el caso específico de la innovación en arte y lúdica, consideramos que se ubica en los ámbitos 2 y 4, que explicamos a continuación.

En la dimensión del proceso educativo, una innovación le aporta a uno o varios de los siguientes aspectos: proceso de aprendizaje, proceso de enseñanza, formación docente y materiales-recursos de aprendizaje. Para el caso de la innovación que aquí nos atañe, podemos evidenciar las transformaciones que se han generado en los cuatro aspectos aquí enunciados. A nivel de aprendizaje, el núcleo central de análisis es la esfera cognitiva del ser humano y las posibilidades metacognitivas que se generan con un proceso de este estilo. En el aspecto de la enseñanza, podemos afirmar que una innovación le apuesta a generar formas alternativas de acompañamiento, mediación y coparticipación en el proceso de construcción del conocimiento. Desde el planteamiento de la ANUIES, esta concepción de enseñanza involucra: un proceso planificado, una construcción conjunta, una tarea creativa y una práctica sujeta y articulada con el aprendizaje. Finalmente, en el aspecto de formación docente, los proyectos de innovación se convierten en una posibilidad potenciadora de cualificación permanente de docentes y de autoformación de la propia práctica. Los procesos que se van generando mediante la realización de una innovación, se van convirtiendo en proyectos o posibilidades de mejoramiento de las prácticas educativas y pedagógicas y conllevan a una estrecha interrelación entre teoría y práctica, proceso que se conoce como praxis educativa, que a su vez constituye el objeto de cambio de la innovación. Otro foco desde el que se puede analizar el efecto de un proyecto de innovación en la formación docente es la relación que se plantea con la innovación curricular, referida a dos aspectos: propuestas didácticas novedosas y pertinentes para mejorar la práctica docente y los procesos de enseñanza y la llamada “experimentación curricular”, en la que los maestros van introduciendo modificaciones a los contenidos y procesos de las áreas del conocimiento o currículo formal, de manera que se adecúen a las necesidades, intereses y contextos específicos de los estudiantes. Esto es posible mediante herramientas como. Unidades didácticas, secuencias didácticas, adaptaciones curriculares, etcétera. (Calderón, 1999).

## *El arte en la escuela*

Andrew Hart (2002) hace un recuento de lo que es *arte*, a partir de las concepciones de famosos autores:

- Auguste Rodin: El arte es la misión más sublime del hombre porque es un ejercicio de la mente en busca del entendimiento del mundo y hacer que sea entendido.
- Balthus: para mostrar la grandeza de la (Divina) Naturaleza [...] para mostrar...el dolor universal que yace sobre la humanidad [...] la búsqueda de la trascendencia en las cosas ordinarias de la vida.
- Antoni Tàpies: Intento dar avisos de que debemos cambiar cosas.
- David Hockney: Si la miras lo suficiente, te dirá quién eres.
- Kearney: El artista se convierte en jugador de un juego de señales, un operador en una red de medios electrónicos... el arte no (es) un salto al futuro sino un *replay* una repetición de citas del pasado.
- Ernst Gombrich: El arte no existe en la realidad. Sólo hay artistas... el Arte con mayúscula no existe.
- Rist: El arte nunca es imposible.

J. Araño (1994) plantea el arte desde un abordaje educativo como una actividad humana consciente, caracterizada porque el individuo puede en ella manifestarse plenamente e intervenir en su propio contexto. Como producto de esta intervención, el sujeto reproduce ideas, manipula formas o ideas y expresa su experiencia. En consecuencia, el sujeto se expresa, obtiene placer, se emociona y se comunica. Roger Gehlbach, citado por Araño (1994), afirma que el arte constituye, en todas sus formas, uno de los tópicos educativos más fascinantes, por cinco razones:

- El arte, en una o más formas, está presente en cada civilización.
- Arte es un concepto que quienes se ocupan de su estudio, o práctica, rechazan definir.
- En la mayoría de los casos, la práctica artística es un trabajo de soledad individual, al menos a nivel conceptual.
- La habilidad para su aprendizaje está en relación directa con las aptitudes personales.
- Como consecuencia de estas razones anteriores, las enseñanzas artísticas habitualmente se consideran difíciles de enseñar.

Vemos en las ideas de los autores mencionados, elementos comunes en la aproximación hacia una conceptualización del arte. Estos elementos giran en torno a ideas fuerza relacionadas con: expresión, imaginación, desarrollo del

pensamiento contemplativo, capacidad de simbolizar e inventar, estética y lúdica. Con estos ejes se desarrolla la perspectiva teórica que aquí presentamos.

Algunos teóricos de la enseñanza de la educación artística tales como: Stern, Lowenfeld, Eisner o Read, realizan experiencias e investigaciones acerca del potencial de desarrollo que le posibilita al ser humano la enseñanza del arte, contribuyendo a desarrollar estrategias metodológicas y didácticas para el abordaje del arte en la escuela.

Por su parte, Neydalid Martínez (2002) presenta el resultado de proyectos de arte en la escuela, evidenciando que poner en acción la potenciación de los procesos artísticos y expresivos en los niños visibiliza el poder de su capacidad creadora, la interpretación y transformación de su realidad, su identidad cultural y el desarrollo de su intuición. El autor desarrolla de manera muy interesante la idea sobre cómo los procesos creativos en espacios colectivos como la escuela, generan procesos de vitalidad, mutabilidad, adaptabilidad y dinamismo inherentes al ser humano.

Al estar íntimamente ligadas la creatividad y la comunicación en un profundo encuentro humano, se posibilita la desinhibición, característica de lo “caótico”, generalmente rechazado en los métodos pedagógicos tradicionales, lo que genera un fluir constante de creatividad y desarrollo de pensamiento en los niños.

Las áreas artísticas se centran en la expresión y profundizan en el uso y conocimiento de lenguajes de diversa naturaleza que configuran, cada uno en su especialidad, sus propios signos; sonidos en el tiempo: música; palabras y textos: lenguaje oral y escrito; imagen: formas y cualidades en el espacio virtual o real; expresión corporal: el gesto, la danza y el teatro. A través de cada lenguaje, una misma toma forma expresada en la peculiaridad que le es propia, pero, a su vez, este mismo carácter nos abre perspectivas a las que los demás lenguajes no pueden acceder (Panadès y Balada, 2002, p. 15).

Los niños, a diferencia de muchos adultos no tienen miedo a equivocarse. El pensamiento infantil acude a diversas alternativas para solucionar problemas, implementando estrategias, alternativas y procedimientos distintos. Este tipo de pensamiento y manifestación en la acción es el potencial que desarrolla el arte, como una experiencia primaria de indagación, búsqueda y creatividad. A este respecto, se sostiene que:

La fantasía y la imaginación son espacios ideales para la libertad y la creatividad. Lo irreal, lo ficticio es sinónimo en cierta medida de la fantasía, la cual se asocia fácilmente con los sueños o con los niños. De esta forma para muchas teorías científico-dogmáticas, el juego y la fantasía no son actividades serias, lo serio corresponde al mundo de la ciencia... El espacio de la creatividad, es el

espacio de la libertad del sin sentido y éste sólo se construye a través de experiencias lúdicas que tiene el niño en sus primeras relaciones objetales con procesos y objetos transicionales, es decir, en su relación con el yo y no yo; con el mundo físico de los objetos para entenderlo y transformarlo (Jiménez, 1998).

Planteada la perspectiva de arte que hemos abordado en este proyecto, como experiencia de comunicación y creación vital, es posible percibir la importancia de que los niños, desde su nacimiento, se relacionen con la amplia complejidad del arte, a partir de sus componentes de juego e imaginación. El ponerse en contacto con el arte, desde el juego, le posibilita al niño recrear la evolución de la especie y de la cultura. La posibilidad perceptiva y receptiva innata que tenemos los seres humanos, nos permite construirnos como sujetos en nuestra propia experiencia estética.

Como se ha visto en esta primera aproximación conceptual, definir el arte es una tarea que resulta compleja y casi inalcanzable. En el ámbito educativo, desde la década de los 80 se ha venido generalizando una mirada del arte, específicamente de la educación artística como disciplina, planteando la discusión acerca del arte como forma de conocimiento humano. Esta concepción, que proviene de la escuela norteamericana, tuvo su inicio en las discusiones que sobre organización curricular se dieron en la década de los 70 y pone sobre la mesa el planteamiento de que la educación artística debe relacionar cuatro áreas del conocimiento presentes en el arte: la estética, la producción artística, la historia del arte y la crítica del arte (conocimientos, ideas, principios, teorías, técnicas).

Así las cosas, se busca que desde la educación artística se expliciten unos propósitos e intencionalidades pedagógicas, bajo una lógica procedimental, sin perder sus fundamentos lúdicos, creativos y contemplativos.

Howard Gardner (1994), desde el “Proyecto Cero” de la Universidad de Harvard desarrolla un enfoque de educación artística llamado *Arts Propel*. Este enfoque, desde el análisis de estas tres categorías genera elementos importantes para la comprensión de procesos como la percepción y el desarrollo sensorial, inherentes al desarrollo de lo artístico y de lo estético. Desde este enfoque teórico, se plantea que la educación artística requiere que se creen situaciones complejas, lo que equivaldría a hablar de ambientes de aprendizaje en las cuales el estudiante deba enfrentarse a distintas formas de conocimiento artístico, que involucren distintos canales de representación: auditivos, cinestésicos, visuales, etcétera.

Gordmen plantea que fragmentar o dividir las diferentes concepciones y dimensiones presentes en el arte es muy complejo y que es necesario manejarlo en la escuela como una integralidad. Al respecto afirma que cuanto más signifi-

cativas, vivenciales y fundamentales sean las actividades, procesos y proyectos artísticos en los que se involucre a los estudiantes, habrá mayores probabilidades de que desarrollen habilidades de apreciación, procesos de pensamiento y aprendizajes artísticos.

El sistema desarrollado y experimentado por este equipo *Arts Propel*, busca que los estudiantes vayan más allá de las producciones artísticas iniciales y lleguen hasta un conocimiento formal y conceptual de las artes, mediante la creación de situaciones ricas y significativas en las que los estudiantes oscilen entre diferentes formas del conocimiento artístico.

Los tres componentes enunciados en la sigla *Propel* de este método: producción, percepción y reflexión constituyen desde la mirada del autor, elementos fundamentales en toda educación artística y desde allí se establecen las formas en las que el conocimiento artístico debe sintetizarse a través del currículo. Para ello se proponen dos herramientas que consideramos pertinentes y de las cuales se tomaron algunos planteamientos para el desarrollo de los proyectos de innovación que aquí se presentan: Los proyectos de ámbito y las carpetas.

*Los proyectos de ámbito:* están definidos como conjuntos de ejercicios o actividades, que tienen lugar durante un periodo de tiempo significativo y que están articulados de tal manera que los estudiantes puedan integrar diversas formas de conocimiento a partir de la vivencia del arte y desde un eje temático integrador. Desde la experiencia de los maestros que participan en nuestro proyecto de innovación, esta estrategia sería equiparable a los denominados *proyectos de aula*. Para nuestro caso particular, el desarrollo de actividades planeadas en el marco del proyecto, se articulan en las secuencias didácticas que fueron elaboradas por los grupos de docentes de cada una de las tres instituciones participantes.

*Las carpetas:* constituyen una estrategia que consiste en un portafolio en el que los estudiantes van archivando sus productos artísticos, lo cual les permite tanto a ellos como a los maestros hacer seguimiento a sus procesos, sus avances y sus niveles de comprensión a nivel artístico. Es importante destacar que esta herramienta constituye también una estrategia de evaluación y valoración del proceso de aprendizaje y de las necesidades de apoyo y acompañamiento de los estudiantes.

### *El juego como posibilidad creadora*

La lúdica y el juego constituyen una estrategia central en los proyectos de innovación en arte y lúdica realizados en el año 2010. Desarrollamos, en consecuencia, algunos de los planteamientos discutidos con los maestros participantes en las jornadas de cualificación que se realizaron en el marco del proyecto. Hablar



de actividad lúdica implica hacer una referencia inmediata a un conjunto de actividades de expansión de lo simbólico y lo imaginativo, en las cuales está el juego, el ocio, las actividades placenteras entre otras. La realización que se deriva de esta práctica transformadora se expresa en placeres, emociones y reacciones, frente a situaciones que nos agradan o desagradan en razón de historias personales, intereses y predilecciones conscientes e inconscientes que nos comprometen como sujetos.

La siguiente mirada sobre el concepto de *juego* es bastante amplia y compleja:

El juego puede ser innumerable y de múltiples especies: juegos de sociedad, de habilidad, de azar, juegos al aire libre, juegos de paciencia, de construcción, etcétera. Pese a esa diversidad casi infinita y con una constancia sorprendente, la palabra juego evoca las mismas ideas de holgura, de riesgo o de habilidad. Sobre todo infaliblemente trae consigo una atmósfera de solaz o de diversión. Todo juego es un sistema de reglas; éstas definen lo que es o no es un juego, es decir, lo permitido y lo prohibido. A la vez, esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables. No pueden violarse con ningún pretexto, so pena que el juego acabe al punto y se estropee por este hecho, pues nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir la voluntad de respetarla. Esta vez lo que llamamos *juego* aparece como un conjunto de restricciones voluntarias y aceptadas de buen grado, que instauran un orden estable, a veces una legislación tácita en un universo sin ley. Juego significa entonces libertad, que debe mantenerse en el seno del rigor mismo para que éste adquiera o conserve su eficacia (Caillois, 1986).

A fin de ahondar un poco en el concepto lúdico desde el arte, es importante cuestionar —o por lo menos reflexionar un poco— acerca de las falsas creencias o preconcepciones que se tienen usualmente entre “juego y arte”. Para algunas personas el juego se entiende como algo poco trascendente que se confunde en un simple entretenimiento, lo cual de alguna manera devalúa o desvirtúa la actividad artística, convirtiéndola en algo banal. Es necesario que al establecer la relación entre el arte y la lúdica, se sitúen el arte y el juego en un lugar de fundamental trascendencia para el desarrollo humano, como a continuación intentaremos argumentarlo.

Analizar el juego en el desarrollo filogenético de la especie humana, nos lleva a afirmar que todas las civilizaciones han jugado y juegan. Muchos de los juegos que se han dado en diferentes culturas guardan algunas semejanzas o similitudes entre sí, a pesar de haber sido practicados por grupos o culturas distantes temporal y espacialmente. Es importante denotar en este punto que el significado de la palabra *juego* varía entre las culturas y por tanto tiene una

significación distinta en los diferentes idiomas. En algunas lenguas, el juego se refiere a toda actividad lúdica en general, mientras que en otras se utilizan términos distintos para cada tipo de juego al que se hace alusión. Este planteamiento filológico sobre el juego ha sido ampliamente estudiado por Huizinga en *El Homo Ludens*. En nuestro idioma español, la connotación de la palabra “juego” abarca una amplia significación, razón por la cual acudimos a palabras complementarias para especificar actividades lúdicas específicas, tales como: juego infantil, juego deportivo, juego recreativo, etcétera.

Para este proyecto de innovación, entendemos el juego como una actividad específicamente humana, relacionada directamente con los procesos estéticos. Constituye una actividad realizada por el sujeto de una manera libre y espontánea, a través de la cual se jalonan procesos de desarrollo y aprendizaje. Desde la postura que asumimos para nuestro proyecto de innovación, consideramos pertinente ahondar en la visión psicológica del juego, profundizando en la perspectiva histórico-cultural, por cuanto aporta elementos significativos para el abordaje pedagógico del arte.

En aras de analizar el valor psicológico del juego, es importante destacar que el juego es un proceso que favorece el desarrollo del pensamiento y el desarrollo de la personalidad en el ser humano, dado que la relación entre el juego y la realidad se encuentra estrechamente articulada en la mente humana. Mediante el juego, la persona entra en contacto con el mundo físico y estimula su imaginación. La obra de Vigotsky contempla un punto de vista diferente del de sus dos grandes contemporáneos, Freud y Piaget. Sus planteamientos se desarrollan alrededor de un eje fundamental sobre la importancia del uso de herramientas por parte del hombre a través de toda la historia como esencia para el desarrollo del pensamiento y de la sociedad humana. Argumenta que el desarrollo a nivel tecnológico alcanzado por la utilización de diferentes herramientas en cada época ha determinado históricamente la estructura social y desde ella la influencia en la estructura mental de los individuos. Desde este punto de vista, se evidencia que el ser humano se encuentra inmerso en un contexto social y cultural en el que la colectividad ejerce una influencia significativa sobre él; el desarrollo se da de afuera hacia adentro y se relaciona directamente con el legado cultural y con el uso de herramientas e instrumentos que ofrece su grupo social.

Esta escuela formula entonces la base del proceso de interiorización y construcción individual a partir de una situación social; desde allí se plantea todo el proceso de desarrollo de los llamados *procesos psicológicos superiores*, los cuales son exclusivamente humanos. Allí estaría ubicada la actividad lúdica intencional del sujeto. En su obra, Vigotsky desarrolla un concepto fundamental: el de la zona de desarrollo próximo como aquella posibilidad que tienen los sujetos de construir

procesos de aprendizaje y evidenciarlos en desempeños a partir de un potencial que es jalonado por la sociedad y la cultura, mediante otro más especializado.

Particularmente en el tema del juego y su relación con el arte, Vigotsky establece que el juego crea una zona de desarrollo próxima en el niño:

Durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que el foco de un lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

Vemos entonces que también desde la perspectiva histórico-cultural, el juego cumple un importantísimo papel en el desarrollo del individuo dado que estimula el aprendizaje y desarrolla la imaginación del niño, como actividad rectora del desarrollo psicológico infantil. La posibilidad que da el juego de crear una situación imaginaria se constituye en un medio para desarrollar el pensamiento abstracto; en este tipo de acciones aparece el simbolismo del juego infantil, el cual brinda la posibilidad de transformar los objetos en símbolos que los sustituyen para realizar acciones lúdicas. En este tipo de transposiciones es donde se ubica la verdadera función simbólica del juego, la cual es la base también de la función simbólica del arte. El juego tiene entonces una naturaleza transicional debido a que el niño actúa con significados a los que generalmente se asignan a los objetos que manipula en sus juegos y crea con ellos acciones diferentes a las acciones y situaciones reales. A partir de esta situación los juegos más adelante se transforman en juegos de reglas. Se puede decir que todo juego lleva implícito un cierto contenido de reglas de conducta aunque éstas no estén enunciadas de manera explícita.

Muchos de los escritos de Vigotsky y otros autores de la perspectiva histórica cultural sobre el juego y los procesos creadores, articulan con la concepción artística con el juego, demostrando su interés por el arte infantil. Al respecto se plantea que el niño, por ejemplo, al dibujar representa un personaje y elabora un texto sobre este personaje; este tipo de sincretismo evidencia la raíz común de la que parten los diferentes aspectos del arte infantil. Es llamado un “tronco común” a partir de los juegos de los niños, que se convierte en una plataforma inicial del arte creador.

Los juegos infantiles se transforman progresivamente en la adolescencia en juegos de reglas, los cuales son fundamentales en relación con la creación artística, puesto que elevan la actividad laboral creadora. Las características de los juegos infantiles y adolescentes influyen en el proceso de creación artística de los adultos.

La obra de Vigotsky señala la importancia del juego en las distintas etapas de la vida y evidencia su importantísimo papel en el desarrollo personal, social y cultural. Sus planteamientos permiten extraer elementos y aplicaciones de tipo pedagógico útiles para orientar y estimular la inventiva artística desde la niñez, mediante la orientación de juegos creativos.

Siguiendo la orientación de Vigotsky, Daniel Elkonin desarrolla algunas de sus teorías en la escuela soviética durante más de medio siglo. Su interés por el juego parte de las conferencias que Vygotski dictó en el Instituto de Pedagogía Herzen de Leningrado en 1933, sobre la psicología del preescolar; algunas abordaban el papel del juego en el desarrollo psíquico a la edad preescolar. En esta idea central se fundamentan sus posteriores investigaciones sobre el juego. Elkonin identifica diferentes clases de juegos: juego imaginativo, simbólico, social, cooperativo, de ficción, socio-dramático y creativo. En sus estudios sobre el juego, este autor afirma que a través del juego, los niños aprenden a manejar instrumentos y herramientas como preparación a la vida adulta y como posibilidad de desarrollo de su creatividad.

El análisis aquí presentado sobre el juego, su articulación con el arte y su influencia en el desarrollo del pensamiento, constituyó fuente básica y punto de articulación para el desarrollo de la innovación en arte y lúdica, con las especificidades de todas las instituciones participantes.

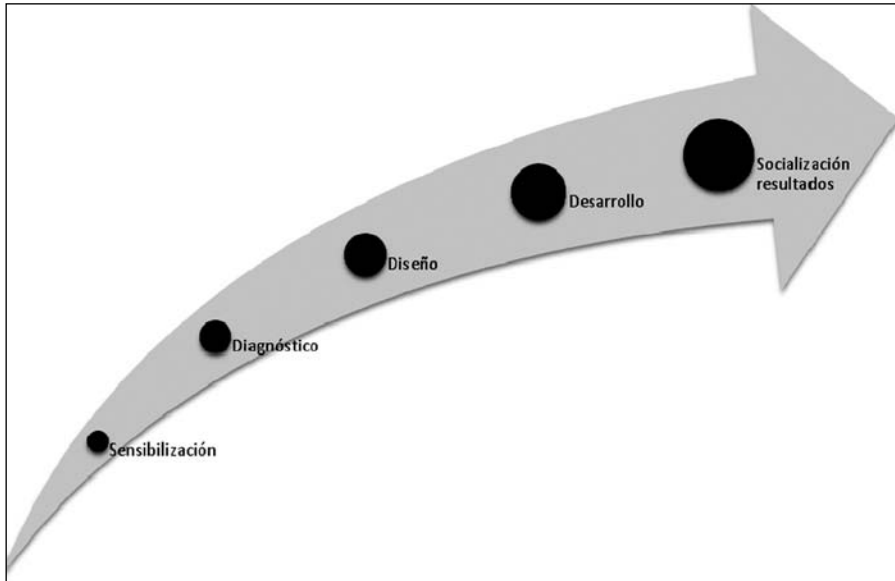
## Avances y aportes metodológicos

La perspectiva metodológica para el desarrollo de las innovaciones realizadas por el IDEP en el año 2010, estuvo sustentada en cinco grandes componentes o fases, las cuales fueron acordadas por todo el equipo de investigadores del instituto, a partir de la lectura y discusión de diferentes referentes conceptuales sobre la forma en que se llevan a cabo los proyectos de innovación y sobre la experiencia de proyectos anteriores ejecutados por el Instituto.

En consecuencia, se trabajó de manera unificada desde el siguiente esquema: sensibilización, diagnóstico, diseño, desarrollo y socialización de resultados.

*Fase 1: De sensibilización.* Se buscó realizar un proceso reflexivo con los grupos de maestros y maestras participantes, en el cual se hiciera un análisis retrospectivo sobre las propias prácticas pedagógicas, el sentido de plantear un proyecto de innovación y las posibilidades de transformación que se pudiesen generar en la escuela y en el aula, específicamente a partir del arte. Igualmente durante esta fase se apuntó a la consolidación de los equipos de maestros inves-

Figura 1. Etapas del juego



tigadores o innovadores en cada proyecto y se les incitó a verse como equipos con potencialidad transformadora, productores de conocimiento pedagógico. En el caso específico de la innovación en arte y lúdica, esta fase se centró en procesos reflexivos sobre la propia práctica frente al arte y a las posibilidades creadoras y transformadoras en la escuela.

*Fase 2: De diagnóstico.* Tuvo como eje central el poder llegar a un buen nivel de conocimiento de cada institución participante en los proyectos, sus problemáticas, necesidades, intereses y antecedentes para que de esta manera la innovación formulada fuese absolutamente contextualizada a la realidad escolar de la institución en la que se llevaría a cabo. Durante el diagnóstico se evidenciaron las necesidades de cada colegio que buscaban ser trabajadas a partir del arte y la lúdica; en este sentido en los colegios se vieron situaciones relacionadas con procesos de convivencia, aprendizaje, motivación y hábitos saludables, entre otros.

*Fase 3: De diseño de la propuesta pedagógica.* Una vez efectuado el análisis y reflexión sobre los procesos y dinámicas institucionales que generaron en los grupos de docentes participantes el interés por iniciar un proyecto pedagógico innovador, se realizó de manera conjunta el diseño de dicho proyecto. En esta fase, se construyó el perfil general temático de la innovación, el cual sirvió como diseño preliminar general para todos los grupos; en este perfil se definieron ejes comunes a los tres colegios, teniendo como pilares el arte, la lúdica y el juego. Se llevó a cabo el análisis y discusión de los elementos conceptuales presenta-

dos en este artículo; de allí cada institución participante elaboró su fundamentación conceptual y diseño metodológico mediante la creación de secuencias didácticas, las cuales se pondrían en ejecución en los colegios, como estrategia de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta pedagógica de cada colegio dio cuenta de las necesidades, problemáticas e intereses que se habían identificado en la fase de diagnóstico, de manera que el proyecto resultara pertinente y contextualizado. En este sentido los proyectos formulados y posteriormente implementados por los tres colegios participantes en este eje temático fueron:

Tabla 1. Colegios involucrados en el proyecto.

Institución educativa	Proyecto
Colegio Prado Veraniego	“Escuela saludable a partir del arte para convivir”
Hogar de la Niña Veracruz	“Arte y lúdica como ejes dinamizadores de la convivencia y aprendizajes significativos”
Colegio Gabriel Betancourt Mejía	“PincelHadas”

El proyecto del Colegio Prado Veraniego tuvo como objetivo central: “Desarrollar una propuesta con los estudiantes de los grados 303 y 304 del colegio, que a través del arte y la lúdica permita responder con eficacia a la construcción de una escuela saludable que contribuya a mejorar la convivencia en la institución”. Las situaciones identificadas evidenciaron la necesidad de fortalecer hábitos saludables en los estudiantes y procesos de convivencia. De esta manera, se diseñó un proyecto innovador en donde, a partir de la realización de murales artísticos por parte de los niños, se abordaran temáticas y procesos de manera interdisciplinar, relacionados con estas problemáticas.

Los objetivos centrales del proyecto del Colegio Hogar de la Niña Veracruz fueron: 1) Diseñar un proyecto de innovación desde el arte que potencie el trabajo pedagógico de los docentes y promueva aprendizajes significativos en las estudiantes, y 2) Utilizar el arte como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del pensamiento en las niñas y mejorar la convivencia en las estudiantes. Las características y necesidades de la población estudiantil de esta institución motivó la pertinencia de fortalecer procesos de convivencia y plantear otras formas de relación interpersonal a partir del arte es importante destacar que en este colegio el Proyecto Educativo Institucional –PEI– tiene como eje las artes; no obstante el valor adicional del proceso que se acompañó desde el IDEP, a partir de la iniciativa de las directivas y los profesores, consistió en potenciar el arte como estrategia para un doble propósito: abordar los procesos de convivencia de las estudiantes,

tal como ya se explicó y generar una propuesta transversal e interdisciplinar en la que participaron todos los maestros y maestras de la institución.

Finalmente, el proyecto desarrollado por el Colegio Gabriel Betancourt Mejía se trazó como propósito fundamental: fomentar la expresión y la convivencia en los niños de primer ciclo del colegio, a través del uso de diversos lenguajes: la palabra hablada, escrita, dramatizada e imaginada. El objetivo transversal de este proyecto fue generar espacios de la expresión artística como mediación fundamental en los procesos pedagógicos. En el caso de esta institución, las maestras participantes evidenciaron la necesidad de crear diferentes espacios y formas de expresión, como estrategia para fortalecer los procesos de comunicación y desarrollo socio-afectivo de los niños en el ciclo inicial. Se buscó analizar la manera en que el arte puede constituirse en proceso y estrategia central para el desarrollo de las diferentes dimensiones, especialmente de la expresivo-comunicativa en esta etapa inicial de la escolaridad.

*Fase 4: Puesta en marcha de la propuesta pedagógica innovadora.* Consistió fundamentalmente en la implementación de las diferentes actividades que formaban parte de la secuencia didáctica diseñada por cada grupo de docentes. En esta fase se pudieron vivenciar aquellas estrategias didácticas y metodológicas alternativas creadas por los profesores que posibilitaron generar cambios, transformaciones y novedades al interior del aula. Cada colegio diseñó e implementó una secuencia didáctica que diera respuesta, a través del desarrollo de actividades y procesos, a los objetivos planteados en la fase inicial del proyecto. La secuencia didáctica obedeció a la siguiente estructura metodológica:

Tabla 2. Matriz de secuencia didáctica

Actividad	Intencionalidad pedagógica	Saberes previos	Contenidos y procesos a desarrollar	Instrumentos de registro	Seguimiento y evaluación

La matriz para la formulación y puesta en marcha de la secuencia didáctica llevó a los maestros a pensar en el propósito pedagógico de cada una de las actividades realizadas en la implementación del proyecto y su articulación con los procesos que se pretendían fortalecer. Igualmente la estructura metodológica dio cuenta de la evaluación y seguimiento permanente del proceso y del uso de instrumentos de registro como estrategia central para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación pedagógica.

*Fase 5: De socialización.* Tiene como propósito presentar los avances, resultados y hallazgos de cada proyecto a la comunidad académica. Particularmente

con los grupos participantes tuvieron en cuenta las ocho fases propuestas por De la Torre, para el desarrollo de una innovación. Es importante aclarar que las cinco fases marco planteadas por el equipo del IDEP en nada riñen con las que aquí se presentan. Adicionalmente aclaramos que éstas fases fueron desarrolladas de manera implícita en el proceso metodológico de cualificación y acompañamiento. Las fases o momentos señalados son:

- **Comprensión del proceso:** momento o fase de todo proyecto de innovación corresponde a la importancia de establecer roles y expectativas para cada uno de los actores y beneficiarios de la innovación enmarcados en tiempo, espacio, acciones y necesidades, así como la definición previa de etapas y procesos, criterios de evaluación y fuente de información, que se tendrán en cuenta en el desarrollo de la misma.
- **Análisis de la información:** está directamente asociado al aspecto con más énfasis a lo largo de este documento, en el sentido de contextualizar todo proyecto de innovación, a partir del análisis a profundidad de la realidad escolar que se pretende transformar con el proyecto.
- **Establecimiento de prioridades:** a partir del análisis mencionado se deben plantear los objetivos, actividades, procesos y responsables. Este aspecto da flexibilidad a la innovación a partir de una visión del contexto.
- **Visualización de la situación:** es posible enmarcar toda la información dentro de matrices que obedecen a criterios específicos de medición materializados en instrumentos. A este respecto, en la innovación en arte y lúdica se utilizó como instrumento central de visualización la elaboración de las matrices de secuencia didáctica del proyecto.
- **Definición de las estrategias:** se pretende consolidar puntualmente diferentes estrategias didácticas y metodológicas que permitan el logro de los objetivos.
- **Instrumentación del plan:** constituye la materialización de la innovación con la cual es posible demostrar la veracidad del proceso, por lo general se ajusta a medida que los problemas surgen.
- **Evaluación:** el proyecto de innovación amerita un proceso permanente de seguimiento y evaluación. Se puede afirmar que una innovación se logra en la medida en que se han producido cambios, lo cual permite evidenciar algunas de las transformaciones previstas
- **Gestión de cambio:** consideramos este punto el más álgido y determinante de un proyecto de innovación, por cuanto a éste se le puede atribuir su per-



manencia y sostenibilidad dentro del contexto es decir, consiste en asumir el cambio como forma cotidiana de operar y funcionar. A este respecto, es importante que se puedan generar las estrategias para verificar este proceso, pasado algún tiempo del acompañamiento del proyecto desde el IDEP.

## Algunos resultados

Los tres colegios participantes en el proyecto de innovación en arte y lúdica reportan dentro de sus principales resultados avances significativos que podrían agruparse en tres grandes ejes:

El arte como eje transversal, proceso y estrategia en la escuela: los tres proyectos desarrollados en este eje, tuvieron como característica en común que no fueron realizados por maestros de arte ni desde el área disciplinar del arte propiamente dicha. En este sentido, tal como se planteó en apartados anteriores, ninguno de los proyectos apuntaba al arte por el arte ni a desarrollar explícitamente habilidades o competencias artísticas en los estudiantes. Los procesos que se buscaban fortalecer estaban relacionados con aspectos convivenciales, expresivos y de hábitos en los estudiantes. Así las cosas, se puso de manifiesto la potente posibilidad que tiene el arte de jalonar otros procesos y dimensiones en el ser humano.

El arte como pretexto para la interdisciplinariedad: otro aspecto relevante en este proyecto, puesto en evidencia en las tres instituciones, está relacionado con la posibilidad que se generó para el diálogo interdisciplinar a partir del arte como estrategia. En las tres instituciones los diferentes lenguajes de las artes abrieron canales de comunicación entre distintas áreas del conocimiento y saberes disciplinares.

Posibilidades y retos investigativos de los maestros: a lo largo del proceso se fortalecieron los grupos de docentes investigadores en su consolidación y en la reflexión sobre las alternativas de innovación e investigación que se generan en la escuela. Los informes finales de los proyectos realizados en este eje temático ponen en evidencia los avances significativos realizados por los maestros participantes a nivel de sus preguntas, sus reflexiones y la generación de conocimiento pedagógico desde el desarrollo de sus proyectos de innovación en arte y lúdica.

## Referencias bibliográficas

Araño, J. (1994).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). *Innovación educativa*. México: Anuiés.

Barrantes. (1993).

Blanco, R., & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Calderón López Velarde, J. (1999). Innovación educativa. *Investigación Educativa* (1).

Castañeda, & Camargo. (1995).

Gardner, H. (1994).

Hart, A. (2002).

Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra: Unesco-OEI.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. Ginebra: Unesco-OEI.

Jiménez. (1998).

Libedinski, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Madrid: Paidós.

Martínez, N. (2002).

Moreno. (1994).

Moreno Bayardo, M. G. (1995). Investigación e innovación educativa. *Revista La Tarea*(7) . Obtenido de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Morrish, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca, España: Anaya.

Ortega, & Ramírez. (2007).

Panadès, & Balada. (2002).

Parra, R., Castañeda, E., Camargo, M., & Tedesco, J. M. (1997). *Innovación escolar y cambio social*. Bogotá: Fundación FES-FRB-Colciencias.

Puig, P. E., & Puig, I. (1999). *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Restrepo. (s.f.).

Rivas Navarro, m. (1983). *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*. Madrid: Universidad Complutense.

Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Sánchez-Cortez, E., & Simo, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: CIDE.

Tack, R. (1983).

