

EL ARTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL, UNA PROPUESTA ARTÍSTICO
PEDAGÓGICA DESDE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

MAGNOLIA ROMERO GUERRA

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

2017


EL ARTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL, UNA PROPUESTA ARTÍSTICO
PEDAGÓGICA DESDE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
ARTES VISUALES

PRESENTADA POR: MAGNOLIA ROMERO GUERRA
CÓDIGO: 2014179018

TUTOR:
CESAR AUGUSTO PALENCIA


Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Visuales
2017

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 4 |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabajo de grado | Trabajo de grado |
| Acceso al documento | UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA CENTRO |
| Título del documento | El arte en la educación inicial, una propuesta artístico pedagógica desde las inteligencias múltiples |
| Autor(es) | Romero Guerra, Magnolia |
| Director | Palencia, Cesar Augusto |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 112 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | ARTE, EDUCACIÓN INICIAL, PRIMERA INFANCIA, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, PROPUESTA ARTÍSTICO PEDAGÓGICA, LINEAMIENTOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, SPECTRUM, DESARROLLO HUMANO. |

| 2. Descripción |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>El presente trabajo da cuenta de los resultados de un ejercicio de investigación de corte cualitativo desarrollado bajo la metodología educativa de revisión de referentes y documentos para realizar una propuesta artístico pedagógica para niños de dos a tres años, a partir de los aportes del Enfoque Spectrum y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en diálogo con los lineamientos pedagógicos artísticos del Ministerio de Educación Nacional para la primera infancia.</p> |

| 3. Fuentes |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Arendt, H. (1997). ¿Qué es política? Barcelona: Ediciones Paidós.</p> <p>Báquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. <i>Pedagogía y Saberes</i>, 73 -87.</p> <p>Berducio, H. (23 de 07 de 2013). Héctor Berducio - Procesalista. Obtenido de lichectorberducido.wordpress.com: https://lichectorberducido.files.wordpress.com/2013/07/23-libertad-jurc3addica.pdf</p> <p>Corte Constitucional Consejo, Superior de la Judicatura, Sala Administrativa - Cendoj. (2015). TITULO II De los derechos, las garantías y los deberes. En S. A. Corte Constitucional Consejo, Constitución Política de Colombia, Actualizada por los actos legislativos a 2015 (págs. 15-27). Bogotá, Colombia: Corte Constitucional Consejo, Superior de la Judicatura, Sala Administrativa - Cendoj.</p> <p>EL TIEMPO. (9 de julio de 2017). Periódico EL TIEMPO. Obtenido de ww.eltiempo.com: http://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-importancia-de-los-profesores-en-la-primera-infancia-107004</p> <p>Gardner, H., Feldman, H. D., Krechevsky, M., & (Comps.). (2000). <i>El Proyecto Spectrum Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles</i>. Mejía Lequerica Madrid: EDICIONES MORATA S. L.</p> <p>Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); (2001). <i>EL PROYECTO SPECTRUM Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil</i>. Mejía Lequerica - Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.</p> <p>Gardner, H. (1994). <i>Educación artística y desarrollo humano</i>. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Ibérica. S.A.</p> <p>Gardner, H. (1997). <i>ARTE, MENTE Y CEREBRO Una aproximación cognitiva a la creatividad</i>. Nueva York: Paidós.</p> <p>Gardner, H. (2001). <i>Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples</i>. Bogotá - Colombia: Fondo de Cultura Económica LDTA.</p> <p>GONZALES & DIAZ. (1987). <i>El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural</i>. Madrid, España: Popular.</p> <p>Guggenheim, D. (Dirección). (2010). <i>Esperando a "Superman" [Película]</i>.</p> |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 4 |

Jiménez, W. A. (2002). La infancia como sujetos de derechos según UNICEF Apuntes para una lectura crítica y de extrañamiento. Pedagogía y saberes No 37, 89 - 101.

LOPEZ FERNANDEZ CAO, M. (2006). El teatro necesidad humana y proyección sociocultural. Madrid: Fundamentos.

Márquez, G. G. (s.f.). Por un país al alcance de los niños. Gabriel García Márquez, Tres cuentos y una proclama. IDARTES, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Bogotá-Colombia: Rey Naranjo Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. 115 de 1994, (pág. ARTICULO 16). Bogotá -Colombia: Congreso de la República.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá - Colombia: Espantapájaros taller.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia. Bogotá-Colombia: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Arte en Educación Inicial, Documento No 21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá - Colombia: Rey Naranjo Editores.

NASSBAUM, M. (2012). Crear capacidades para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Penagos, R. Á. (2007). Subjetivación y subjetividad en Pierre Bourdieu. En R. á. Penagos, La Formación de las Subjetividades, un escenario de luchas culturales (págs. 121-138). Bogotá D.C.: Ediciones ANTROPOS.

Perinat, A. (2007). La primera infancia. Rambla de Poblenau, Barcelona: UOC,

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016 de julio de 2016). El PNUD en Colombia. Obtenido de [http://hdr.undp.org: http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2016/07/01/colombia-en-el-informe-de-desarrollo-humano-progreso-multidimensional-bienestar-m-s-all-del-ingreso-.html](http://hdr.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2016/07/01/colombia-en-el-informe-de-desarrollo-humano-progreso-multidimensional-bienestar-m-s-all-del-ingreso-.html)

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD. (1990). Desarrollo Humano Informe 1990. Tercer Mundo Editores S.A.

República de Colombia. (2006). COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA, Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA, Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá: COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA,

ROS Y JUCAR. (2014). Arte, Cultura y Desarrollo Humano: Capacidad para sentir, imaginar y pensar. Barcelona: Departamento de pedagogía sistemática y social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Samper, J. d. (2013). Cómo diseñar un currículo por competencias. Bogotá D.C.- Colombia: Magisterio, Pedagogía Dialogante.

Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaria de Educación Distrital, Universidad Pedagógica Nacional. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá: DVO Universal.


Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1987). Código civil, Ley 57 de 1887 Nivel Nacional. En S. G. D.C, Código civil, Ley 57 de 1887 Nivel Nacional (pág. LIBRO PRIMERO DE LAS PERSONAS). Bogotá, D.C.: Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Obtenido de www.alcaldiabogota.gov.co: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39535>

UNICEF. (2001). Estado Mundial De La Infancia. Nueva York, NY 10017, USA.: UNICEF.

4. Contenidos

En el documento encontrará una primera parte que descifra el papel de las artes en el desarrollo humano y la relevancia de estas en la educación, seguido se expondrá el marco teórico que se basa en dos autores: el Ministerio de Educación Nacional y la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco legal de la atención integral a la primera infancia; y los documentos de Howard Gardner que comprenden la Teoría de las Inteligencias Múltiples y el Enfoque Spectrum.

Instrumentos que transitan por las bases y fundamentos pedagógicos y artísticos como son, la definición de educación para la primera infancia sus objetivos y metas, el concepto de niño de la Educación Inicial y desarrollo infantil, la noción de inteligencia; sus estrategias pedagógicas como lo es

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 4 |

la definición de ambientes enriquecidos y de la actividad educativa de significado o experiencia artística, las herramientas que estructuran la evaluación del desarrollo infantil y las prácticas pedagógicas de los lineamientos del Ministerio, la función de las artes en la educación inicial, y la comprensión del proyecto Spectrum que entiende la teoría de las inteligencias múltiples y con ella el concepto de inteligencia, el desarrollo No Universal y los dominios o capacidades clave de las inteligencias artísticas y sociales.

Terminando en la tercera parte encontrará, una propuesta artístico pedagógica con base en las definiciones de niño encontradas en la revisión de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, y las estrategias pedagógicas como lo son los espacios enriquecidos y las experiencias artísticas en relación con definición de las capacidades clave de las Inteligencias kinestésicas, visuales y musicales, el concepto de arte del Enfoque Spectrum, y la resignificación del concepto objeto social encontrado en los lineamientos de la educación inicial y la teoría del desarrollo No Universal; además de unas conclusiones que dan cuenta de un análisis reflexivo sobre los objetivos y las metas de la educación inicial y el papel del arte y sus capacidades en los lineamientos, adicionalmente de las definiciones encontradas durante la revisión de los documentos que a su vez se encuentran en el marco teórico.

5. Metodología


Este ejercicio de investigación se encuentra enmarcado desde un enfoque cualitativo en la investigación educativa que busca dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar la realidad educativa en el ámbito de la primera infancia, formular juicios de valor sobre la situación, establecer un diagnóstico para poder intervenir, potenciar modificar o mejorar las situaciones educativas.

La metodología de la investigación educativa se instala en la revisión de referentes y documentos para reconocer un marco teórico inicial que da elementos para el diseño de un proyecto pedagógico, entendiendo un proyecto pedagógico para niños de dos a tres años en la educación inicial.

Esta población es estudiada mediante una etnografía como documentos, es decir, una revisión de referencias que evidencian los marcos específicos de la población que ofrecen los lineamientos para la E.I. del Ministerio de Educación Nacional como lo son los documentos de la serie de orientaciones pedagógicas para la primera infancia Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia, El sentido de la educación inicial, y el documento No 16 “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Formar para la ciudadanía, en relación con los documentos teóricos que implican el desarrollo del arte en los niños: El arte en la educación inicial, El Proyecto Spectrum, tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles, Estructuras de la Mente, La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, ARTE, MENTE Y CEREBRO y, la Educación artística y desarrollo humano de Howard Gardner y a partir de ahí se hace la construcción de la propuesta.

6. Conclusiones

- El desarrollo humano debe tener en cuenta la formación de capacidades humanas como pueden ser mayores conocimientos o un mejor estado de salud. Se parte del concepto de que la verdadera riqueza de una nación está en su gente. Lo cual conlleva generar ambientes propicios para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa y no sola la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera. (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD, 1990)
- El desarrollo humano y la cultura presentan vínculos y tienen en común un mismo fin generar las condiciones para que las personas alcancen altos niveles de satisfacción con sus propias vidas y con la sociedad en que viven.
- La educación inicial es la primera etapa de educación escolarizada acompañante de los procesos familiares que garantiza el cuidado y la protección del menor, procura la atención pertinente de sus necesidades físicas y emocionales, integra al niño al mundo de las normas y las buenas costumbres, las cuales tienen que ver con el cuidado de sí, de los otros y del medio ambiente, promueve el desarrollo locomotor, el razonamiento lingüístico y numérico.
- El arte en la E.I., es el lenguaje de expresión primigenio, base o inicial de conocimientos “más” elaborados.
- Howard Gardner afirma que existen diversas formas de inteligencia y que esa diversidad se basa principalmente en las organizaciones naturales de la mente del ser humano, por consiguiente, al igual que en las estructuras sociales, existen habilidades cognitivas como existen individuos, y estas por lo general son innatas, inherentes al ser humano, responden a la naturaleza plural y diferencia humana.
- Los niños en la etapa de la primera infancia son cuerpos o formas de conocimiento en potencia, inteligencias que se desarrollan y aprenden en un espacio cultural mediado por las interacciones sociales: con otras formas de ser y con los objetos que lo representan, los cuales, el conocimiento de los mismos (de las otras formas de conocimiento y de los objetos), determina el esquema corporal, la conducta, su imagen y los modos de pensar.
- El desarrollo artístico desde lo cognitivo no parte de la nada, de un impulso, de la necesidad de expresión, o de una emoción exclusivamente, sino de conocimientos y destrezas elevadas que se concretan en una forma abstracta o integrada de pensamiento.

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 4 | | |

- Son actividades educativas de significado o experiencias artísticas (estéticas) todas las actividades pedagógicas estructuradas que permitan la movilización y la construcción constante de los significados, es decir de los símbolos de la cultura. Comparten una estrecha relación con los espacios enriquecidos, lo que quiere decir, que los espacios enriquecidos proponen las relaciones: la interacción con los objetos, los saberes del niño y de los otros cuerpos de conocimiento, en donde la experiencia artística es el evento que sucede por medio de la propuesta.
- El desarrollo simbólico es un proceso mental que implica una estructuración y comprensión de saberes previos y hacer nuevos, es una función cognitiva que se genera en el pensamiento, La simbolización representa el punto más alto de la actividad intelectual humana. (Gardner, 1997, pág. 135)
- El ser humano a partir de los sentidos, la imaginación y el pensamiento construimos la realidad y conseguimos crear opciones de vida en cada uno de los diferentes contextos (GONZALES & DIAZ, 1987)
- La relación arte cognición se encuentra en la capacidad simbólica, en el juego de crear y resignificar los objetos que son conceptos sociales y culturales los cuales pueden ser observados en las concepciones de mundo real o imaginario que el niño establece.
- La inteligencia artística como expresión o producto del cerebro, al igual que el desarrollo simbólico verbal o numérico “tiene sus propias reglas y bases biológicas tiene sus propios cada una ópera de acuerdo con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases biológicas. Es entonces un error tratar de hacer comparaciones de inteligencias en particular: cada una tiene sus propios sistemas y reglas. Aquí puede ser útil una analogía biológica. Incluso aunque el ojo, corazón y riñones son órganos corporales, es un error tratar de comparar estos órganos en todas sus características particulares: se debe observar la misma moderación en el caso de las inteligencias”. (Gardner, 2001, pág. 65)

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Elaborado por: | Romero Guerra, Magnolia |
| Revisado por: | Romero Bonilla, Diego Germán |

| | | | |
|------------------------------------------|----|---------|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 22 | febrero | 2018 |
|------------------------------------------|----|---------|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| RESUMEN | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| Problema de Investigación | 3 |
| Objetivos | 5 |
| Objetivo General: | 5 |
| Objetivos específicos:..... | 5 |
| Justificación..... | 6 |
| Marco Metodológico | 9 |
| MARCO TEÓRICO | 12 |
| 2.1 A manera de introducción: Las artes en el desarrollo humano | 12 |
| 2.2 Educación en la primera infancia | 16 |
| 2.2.1 Metas de la educación inicial..... | 18 |
| 2.3 Definición de niño en la educación inicial | 21 |
| 2.3.1 El niño desde la ley o sujeto político..... | 23 |
| 2.3.2 Noción de desarrollo infantil | 25 |
| 2.3.3 Concepto de inteligencia en la educación inicial..... | 28 |
| 2.3.4 El niño productor: características del desarrollo de los niños en la edad de dos a tres años | 30 |
| 2.4 Estrategias pedagógicas de la educación inicial..... | 33 |
| 2.4.1 Competencias ciudadanas..... | 34 |
| 2.4.2 Lo que aprenden los niños en Educación Inicial, acerca de los contenidos ... | 35 |
| 2.4.3 Ambientes enriquecidos | 39 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.4. Experiencias Artísticas (Experiencias educativas de significado) | 41 |
| 2.4.5. La evaluación y cualificación de la experiencia educativa..... | 42 |
| 2.5 El papel de arte en la Educación Inicial | 46 |
| 2.6 El enfoque Spectrum, una mirada de amplio espectro | 49 |
| 2.6.1 Entendiendo el concepto de inteligencias..... | 51 |
| 2.6.2 Teoría de desarrollo No Universal, una alternativa para el desarrollo de la inteligencia | 55 |
| 2.6.3 Los dominios clave de las inteligencias artísticas y sociales (contenidos pedagógicos de Spectrum) | 61 |
| 2.6.4 Estrategias pedagógicas de Spectrum..... | 66 |
| PROPUESTA ARTÍSTICO PEDAGÓGICA..... | 70 |
| 3.1 Carta de navegación | 70 |
| 3.2 Justificación..... | 71 |
| 3.3 Objetivos | 72 |
| 3.3.1 Objetivos específicos:..... | 72 |
| 3.4 Definición de infancia | 73 |
| 3.5 Concepto de desarrollo artístico del niño de dos a tres años..... | 74 |
| 3.6 Estrategias pedagógicas..... | 75 |
| 3.6.1 El objeto social o simbólico | 75 |
| 3.6.2 Experiencias estructuradas y no estructuradas | 76 |
| 3.7 Actividades..... | 77 |
| CONCLUSIONES | 98 |
| REFERENCIAS..... | 105 |

RESUMEN

La presente monografía da cuenta de los resultados de un ejercicio de investigación de corte cualitativo desarrollado bajo la metodología educativa de revisión de referentes y documentos para realizar una propuesta artístico pedagógica para niños de dos a tres años, a partir de los aportes del Enfoque Spectrum y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en diálogo con los lineamientos pedagógicos artísticos del Ministerio de Educación Nacional para la primera infancia.

INTRODUCCIÓN

La investigación que a continuación se presenta, parte de la necesidad de comprender las artes y sus componentes como campo de conocimiento que posibilita y potencia el desarrollo intelectual, social y cultural en niños de la primera infancia. Por consiguiente, se hace necesario estructurar una propuesta artístico/pedagógica que armonice con los objetivos de los lineamientos para la educación inicial en Colombia (conocimiento de sí mismo, de los demás y del medio), el desarrollo integral de los niños, avance y progreso de conocimientos y destrezas físicas, sociales, emotivas y cognitivas, al mismo tiempo responder adecuadamente a la potenciación de los intereses cognitivos y culturales natos, a la creación de espacios para su libre expresión, al goce y disfrute de las artes que los niños tienen como derecho.

En el documento encontrará una primera parte que descifra el papel de las artes en el desarrollo humano y la relevancia de estas en la educación, seguido se expondrá el marco teórico que se basa en dos autores: el Ministerio de Educación Nacional y la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco legal de la atención integral a la primera infancia; y los documentos de Howard Gardner que comprenden la Teoría de las Inteligencias Múltiples y el Enfoque Spectrum.

Instrumentos que transitan por las bases y fundamentos pedagógicos y artísticos como son, la definición de educación para la primera infancia sus objetivos y metas, el concepto de niño de la Educación Inicial y desarrollo infantil, la noción de inteligencia; sus estrategias pedagógicas como lo es la definición de ambientes enriquecidos y de la actividad educativa de significado o experiencia artística, las herramientas que estructuran la evaluación del desarrollo infantil y las practicas pedagógicas de los lineamientos del Ministerio, la función de las artes en la educación inicial, y la comprensión del proyecto Spectrum que entiende la

teoría de las inteligencias múltiples y con ella el concepto de inteligencia, el desarrollo No Universal y los dominios o capacidades clave de las inteligencias artísticas y sociales.

Terminando en la tercera parte encontrará, una propuesta artístico pedagógica con base en las definiciones de niño encontradas en la revisión de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, y las estrategias pedagógicas como lo son los espacios enriquecidos y las experiencias artísticas en relación con definición de las capacidades clave de las Inteligencias kinestésicas, visuales y musicales, el concepto de arte del Enfoque Spectrum, y la resignificación del concepto objeto social encontrado en los lineamientos de la educación inicial y la teoría del desarrollo No Universal; además de unas conclusiones que dan cuenta de un análisis reflexivo sobre los objetivos y las metas de la educación inicial y el papel del arte y sus capacidades en los lineamientos, adicionalmente de las definiciones encontradas durante la revisión de los documentos que a su vez se encuentran en el marco teórico.

Problema de Investigación

Los primeros años de la vida son cruciales en el desarrollo humano. La primera infancia es la etapa en la que el cerebro se desarrolla más rápidamente y se establecen las conexiones que permiten el desarrollo de la inteligencia y los conocimientos significativos, los cuales acompañaran a los niños en el transcurso de la vida; de ahí la importancia de los espacios educativos pertinentes y de calidad, ya que luego la inteligencia y los aprendizajes son más difíciles de desarrollar o de cambiar.

La primera infancia es una etapa del ciclo vital en la que se sugiere ofrecer a los niños estímulos propios del desarrollo infantil, experiencias que tienen que ver con el campo del juego y las artes, experiencias visuales y plásticas, corporales, auditivas, olfativas o gustativas de forma ordenada, regular y bien estructurada, de lo contrario los niños como

posibles inteligencias se perderán para siempre, o tomaran caminos menos afortunados al desarrollo de sus capacidades.

A pesar de lo anterior, la importancia que debería tener la educación en estos primeros años en Colombia, es proporcionalmente contraria a lo que ha comprobado la neurociencia; la profesión de los encargados de impartir la educación inicial se reduce al nivel de formación técnica generalmente, en los que además, el concepto de desarrollo infantil continua basándose en la teoría del desarrollo universal de Jean Piaget quien ignora las manifestaciones sociales y artísticas propias de las culturas y de los seres humanos y estableció el pensamiento científico o lógico matemático y escritural como la única y valiosa forma de conocimiento humano (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 29)

En Colombia, a pesar de conocer la importancia de la educación en esta etapa de la vida persiste en la idea que un maestro o agente no profesional o técnico es lo pertinente para impartir la educación inicial, que es competente en el conocimiento y desarrollo de los saberes sensibles sociales y culturales, en realizar experiencias educativas de significado desde el arte, identificar las capacidades intelectuales de los niños, las cuales pueden ser artísticas y posibilitar desde su conocimiento el desarrollo integral de los niños de la primera infancia.

El problema de la educación inicial radica posiblemente en dos aspectos, primero en la poca importancia que se da al arte como campo de saber que desarrolla conocimiento, o segundo, en el total desconocimiento de las competencias que tiene el arte en sí mismo para la formación integral de los individuos y de las comunidades; situaciones que han conllevado a la profesionalización técnica para la primera infancia y, que se refuerza con la poca o nula contratación de maestros profesionales en artes en esta etapa del desarrollo.

Si bien es una problemática que ha permanecido durante el tiempo, y a la cual hasta hace poco se le ha dado la atención que se necesita se me hace pertinente indagar acerca de *¿Qué*

elementos del proyecto Spectrum y de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner aportan al diseño de una propuesta artístico/pedagógica para niños de tres años en la educación inicial, que apunte al desarrollo de la primera infancia según los lineamientos del ministerio de educación nacional?

Considerando que Gardner al igual que Piaget son los teóricos cognitivistas que han incursionado en el ámbito de la inteligencia y el desarrollo de las mismas pero que a diferencia de Piaget, Gardner comprueba científicamente que las artes también son una inteligencia.

Atendiendo al problema evidenciado, surgen los objetivos que enmarcan el tránsito de la siguiente investigación:

Objetivos

Objetivo General:

Diseñar una propuesta artístico pedagógica para niños escolarizados de dos a tres años, a partir los aportes del proyecto Spectrum y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en diálogo con los lineamientos pedagógicos artísticos para la primera infancia.

Objetivos específicos:

1. Reconocer las construcciones teóricas que articulen los lineamientos pedagógicos artísticos de la primera infancia y el proyecto Spectrum.

2. Realizar una revisión documental que permita identificar los aportes pedagógicos artísticos de la teoría del proyecto Spectrum para el desarrollo de una propuesta artístico pedagógica.

3. construir una ruta metodológica que articule la teoría del Enfoque Spectrum al diseño de una propuesta artístico pedagógica para niños de dos a tres años.

Justificación

El desarrollo cognitivo es una característica inherente en el crecimiento del ser humano, pero este siempre se ha asociado con áreas como las matemáticas, la literatura, el lenguaje, en donde pocas ocasiones se hacen propuestas para trabajar esta dimensión de desarrollo desde el arte, o desde la experiencia estética. Siendo la edad de la primera infancia el momento de la vida en donde esta potenciado más este desarrollo.

Aunque pueden existir diferentes perspectivas para indagar estas relaciones, se hace necesario observar el discurso artístico pedagógico en la educación inicial en relación con la teoría de las inteligencias múltiples y el proyecto Spectrum de Howard Gardner, ya que los lineamientos del ministerio (MEN) no retoman las disponibilidades de las artes como campo de saber que desarrollan conocimiento sino que por el contrario, estas continúan siendo objeto de instrumentalización en los centros de enseñanza convencionales, mientras que Howard Gardner y el Enfoque Spectrum hace referencia a las artes como cognición y le otorga a las artes un lugar privilegiado dentro de la cognición, le da la amplitud de inteligencia, marca los recorridos propios de las artes, retoma el desarrollo artístico como una forma de conocimiento, y pone en evidencia las capacidades clave y sus componentes fundamentales.

Adicionalmente a esto, y en vista de la necesidad de profesionales en artes en la educación inicial se me hace consecuente indagar sobre los aspectos que fundamentan estas dos teorías

para generar espacios educativos pertinentes que respondan a los diferentes lenguajes y dimensiones del desarrollo intelectual artístico de los niños y contribuir al desarrollo de conocimiento social más allá de la reglamentación y de la simple información, al mismo tiempo que dar cumplimiento el derecho del goce y disfrute de las artes y la libre expresión, es decir: a fortalecer el desarrollo integral de los niños de la primera infancia y la practica pedagógica artística de las maestras o agentes de la educación inicial.

Como dijo Gabriel García Márquez en el discurso en la ceremonia de entrega del informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo: contribuir a una educación social y artística desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar, sentir y ser, que nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo la creatividad inagotable y conciba una ética y también una nueva estética, que integre las artes y las ciencias a la canasta familiar como cognición para no seguir amándolas u odiándolas por separado como si fueran hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado y nos abra al fin una oportunidad diferente a la de técnico u operario sobre esta tierra (Márquez).

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario llevar la expresión artística al ámbito de la educación inicial para contribuir al cambio de pensamiento, ya que mediante el ejercicio artístico los niños dejan entrever los imaginarios, las experiencias y sus conocimientos, lo que conlleva a conocer y reconocerse en sus ideas, gustos, emociones y estéticas, ampliando así las posibilidades y capacidades intelectuales, la comunicación y el conocimiento.

Por medio de la práctica artística se fomenta la comprensión de las imágenes, se genera la alfabetización visual, es decir: se exponen y se conocen las ideas, los imaginarios y los conceptos (imágenes), de los otros del medio y de sí mismos, agudizando la percepción.

Lo que significa que la educación en artes contribuye al desarrollo del pensamiento crítico nutren el mundo interior para despertar la sensibilidad (pericia) de los sentidos para construir, o re-construir (de ser necesario) sus propios imaginarios o conceptos de mundo.

De acuerdo a lo anterior el desarrollo por medio del arte implica entonces dos procesos fundamentales: por un lado, favorece el conocimiento de un lenguaje que es social y cultural que necesita ser articulado o comprendido desde la primera infancia ya que permite crear formas simbólicas, es decir construir o crear sus propias imágenes o conceptos, que tienen que ver primeramente con el sentido del yo, el desarrollo de la personalidad y la identidad; mientras que por la otra parte, el arte promueve la comprensión de las formas simbólicas, las imágenes ya creadas por otras personas que ayudan a para comprender e identificarse o no en marco social, contribuye al ejercicio de discernimiento sobre qué tipo de imágenes de las que conocen los niños son las que deben seguir o transformar, y es equivalente a saber leer imágenes.

Por estas razones se me hace pertinente elaborar una propuesta pedagógica desde el arte para contribuir no solo al desarrollo intelectual de los niños si no al de los maestros de la educación inicial, para que logren salir del desarrollo científico como una única forma de desarrollo y conocimiento del mundo, para salgan de la opción del malabarismo (en el sentido peyorativo de la palabra), y la instrumentalización del arte y puedan encontrar al fin en la propuesta los contenidos y las maneras de ser de las artes, sus competencias.

Es necesario crear o fomentar los conocimientos en esta área del saber para que se empiece a cambiar el imaginario universal de las artes como una forma de recreación y divertimento, ya que si no se hace esto o se toman medidas de formación o guía los niños y los maestros no podrán comprender o discernir las imágenes de su entorno social y cultural.

De no contribuir con una propuesta artístico pedagógica la educación inicial seguirán siendo los centros de asistencia especializados en el cuidado y protección del menor, en el que su desarrollo intelectual quedara relegado a los procesos de saber que los objetos siguen

existiendo a pesar que no se les pueda ver, al gateo, caminar, hablar, comer solos, saber usar la cuchara, controlar los esfínteres y hacer silencio y poner atención en la escuela. (Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaria de Educación Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 95), o sea, seguiremos igual de mal o peor, ya que el desconocimiento de la ley no quiere decir que no exista y mientras más conocimiento mayor condenación.

Como lo dijo Jorge Eslava, director del Instituto Colombiano de Neurociencias citado en el periódico “El Tiempo”: *“En algún momento pensamos que la atención a la primera infancia era un oficio menor, que los niños más pequeños necesitaban menos (...). Hoy sabemos que es mejor entregar un avión a un piloto chifloreto que dar un grupo de niños pequeños a maestros que no tengan capacidades para educarlos”* (EL TIEMPO, 2017)

Ejercitar en la simbolización artística, la alfabetización visual, la precepción (intuición) de la realidad es comprender el mundo de las ideas, de las personas y sus organizaciones, es por medio del arte que se llega mejor a estos conocimientos.

Marco Metodológico

Este ejercicio de investigación se encuentra enmarcado desde un enfoque cualitativo en la investigación educativa que busca dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar la realidad educativa en el ámbito de la primera infancia, formular juicios de valor sobre la situación, establecer un diagnóstico para poder intervenir, potenciar modificar o mejorar las situaciones educativas.

La metodología de la investigación educativa se instala en la revisión de referentes y documentos para reconocer un marco teórico inicial que da elementos para el diseño de un proyecto pedagógico, entendiendo un proyecto pedagógico para niños de dos a tres años en la educación inicial.

Esta población es estudiada mediante una etnografía como documentos, es decir, una revisión de referencias que evidencian los marcos específicos de la población que ofrecen los lineamientos para la E.I. del Ministerio de Educación Nacional como los son los documentos de la serie de orientaciones pedagógicas para la primera infancia “Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia” (Ministerio de Educación Nacional, 2009), “El sentido de la educación inicial” (Ministerio de Educación Nacional, 2014), y el documento No 16 “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Formar para la ciudadanía... ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer” (Ministerio de Educación Nacional, 2004), en relación con los documentos teóricos que implican el desarrollo del arte en los niños “Arte en la educación inicial” (Ministerio de Educación Nacional, 2014), El Proyecto Spectrum, tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000), Estructuras de la Mente, La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (Gardner, 2001), ARTE, MENTE Y CEREBRO (Gardner, 1997) y, la Educación artística y desarrollo humano de Howard Gardner (Gardner, 1994), y a partir de ahí se hace una construcción de la propuesta.

La metodología utilizada para el desarrollo de la propuesta parte no solo de la revisión de los documentos relacionados con los procesos de educación inicial en artes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las teorías de Howard Gardner anteriormente mencionados, sino además, de los instrumentos prácticos enfocados al desarrollo de las Inteligencias Múltiples, las actividades establecidas por Howard Gardner en el Proyecto Spectrum “El Proyecto Spectrum Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil” (Gardner, Krechevsky, & Feldman, EL PROYECTO SPECTRUM TOMO II, 2001) destinadas para el desarrollo de las inteligencias artísticas.

Seguido de la revisión de documentos, se realiza lectura completa de textos seleccionados, se organizan las categorías centrales que conforman el problema de investigación, sobre los elementos que el Proyecto Spectrum y la Teoría de las Inteligencias

Múltiples aportan para el diseño de una propuesta artístico pedagógica, se analizan, se relacionan y en base a los resultados se realiza la propuesta.

MARCO TEÓRICO

2.1 A manera de introducción: Las artes en el desarrollo humano

Colombia se ajusta al concepto de desarrollo humano concebido y establecido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) “*como un concepto multidimensional en el que se resaltan tres dimensiones básicas, deseables por cualquier persona: un ingreso suficiente, que posibilite el acceso y disfrute de los bienes básicos, pero también de la propiedad, una vida larga y saludable, y un nivel educativo, mediante el cual las personas puedan aumentar la capacidad de dirigir su propio destino.* (PNUD, DNP, ACCI, PNDH 2003 Citado en (Política pública de la primera infancia 2006, 10)

Varias teorías económicas han tratado de explicar a través del tiempo el concepto de desarrollo humano, vinculándolo inicialmente a la capacidad de una sociedad para generar ingresos y así satisfacer sus necesidades tanto físicas como psicológicas.

Una concepción del desarrollo humano se presenta a partir de 1990 cuando las Organización de las Naciones Unidas ONU, a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D.) establece que:

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio estas oportunidades son infinitas y pueden cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, los tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable: adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades en esencia muchas de estas alternativas continuarán siendo inaccesibles” (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD, 1990)

Bajo esta concepción el desarrollo humano busca generar en las personas oportunidades que les permitan lograr una vida decente, y por lo tanto, también incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo.

Desde ese lugar, el desarrollo humano debe tener en cuenta la formación de capacidades humanas como pueden ser mayores conocimientos o un mejor estado de salud. Se parte del concepto de que la verdadera riqueza de una nación está en su gente. Lo cual conlleva generar ambientes propicios para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa y no sola la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera. (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD, 1990)

En conclusión, el desarrollo humano busca generar *“el proceso de ampliación de las posibilidades de elección de la gente, aumentando sus funciones y capacidades,”* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2004), situando al individuo como el centro de las políticas económicas y sociales de un país, región o localidad.

Al considerar el arte en relación con el desarrollo humano presenta altas complejidades según lo manifiestan Ros y Úcar Martínez (2014) los cuales basados en el denominado *“Enfoque de las capacidades planteado por Amartya Sen que “establece un marco normativo para la evaluación del bienestar de las personas y las comunidades a partir de la vida que valoran. Dentro de este marco el arte puede llegar a cumplir una función socioeducativa que posibilite la mejora y la transformación de la realidad en opciones de vida más positivas y valiosas”* (ROS Y JUCAR, 2014)

Es de destacar que Nussbaum (2012) en un análisis efectuado sobre el Enfoque de las capacidades plantea que esta teoría se entra en la creación de oportunidades sociales que contribuyan a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida. Igualmente esta nueva perspectiva ha producido un cambio en los Informes e Índices sobre

el desarrollo humano elaborados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (NASSBAUM, 2012)

Las capacidades, como anota Nussbaum (2012), *“se constituyen a partir de los distintos funcionamientos de la persona, a partir de lo que realmente es capaz de hacer o ser. Se relacionan con la elección y la libertad y vendrían a ser el conjunto de oportunidades reales de acción que las personas tienen (las pongan o no en práctica)”*. (NASSBAUM, 2012), Por lo tanto se determinan por la capacidad que una persona tiene para elegir y poner en práctica acciones que posibilitan por ejemplo su educación y salud.

El ser humano a partir de los sentidos, la imaginación y el pensamiento construimos la realidad y conseguimos crear opciones de vida en cada uno de los diferentes contextos (GONZALES & DIAZ, 1987)

La función de las artes bajo este argumento sería la *“apropiación” de los hábitos de percepción y de comportamiento para transformarlos en posibilidades de vida y desarrollo*” (ROS Y JUCAR, 2014). El arte por lo tanto contempla los valores y manifestaciones culturales que cada comunidad sustenta en representación de cada individuo y viceversa. Por lo tanto:

“El arte se encuentra como una de las maneras privilegiadas de adentrarse en el universo de nuestros procesos identitarios, revelando las matrices ancestrales y, a través de la convivencia con lo distinto, con la pluralidad, construir nuestras posibilidades de cantar nuestro propio canto en el encadenamiento renovado y humanístico de un mundo que da señales de agotamiento” (LOPEZ FERNANDEZ CAO, 2006, pág. 241)

Por lo tanto, el desarrollo humano y la cultura presentan vínculos y tienen en común un mismo fin generar las condiciones para que las personas alcancen altos niveles de satisfacción con sus propias vidas y con la sociedad en que viven.

Así mismo, el Enfoque de las Capacidades y del Desarrollo Humano planteado por Sen y Nussbaum, ofrece un marco multidimensional y multidisciplinar que permite plantear la cultura en general y el arte en particular como estrategia de capacitación. *Introducir y fomentar la expresión artística tanto en contextos educativos formales como no formales puede incidir en la transformación positiva de rasgos, actitudes y estados de la persona, o lo que es lo mismo puede contribuir a la adquisición de capacidades internas que posibiliten mayores niveles de desarrollo y de libertad.*” (ROS Y JUCAR, 2014)

Desde esta perspectiva, el estado en responsabilidad con la familia responde a las necesidades sociales de desarrollo humano y capital del país; proponiendo la estrategia de atención integral a la primera infancia donde el objetivo es promover y garantizar los derechos y el desarrollo integral de los niños, espacios que posibiliten su cuidado y atención al mismo tiempo que ofrezca oportunidades de ampliar el pensamiento y el espectro de las capacidades por medio de la exposición y participación de los bienes culturales o de las artes, mediante un trabajo intersectorial entre los principales actores del sector público, como lo son la Secretaría de Educación, la Secretaría de Integración Social, la Secretaría de Salud y la secretaria de Recreación y Deporte, los niños están sujetos al sistema de atención de desarrollo humano como ciudadanos civiles en ejercicio de sus derechos, con capacidad de goce y disfrute de sus bienes civiles con enfoque diferencial, que responde a sus formas de ser y de estar en el mundo, a sus intereses gustos y definiciones cognitivas para garantizar su pleno desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 60).

Los elementos que caracterizan la atención integral en la primera se rigen por el principio de integralidad, recoge las características esenciales de la infancia, sus potencias, como su capacidad de expresión (simbolización), creación y socialización, así como sus intereses y necesidades personales y educativos en espacios de cuidado y protección, además de los programas de arte y lúdica que ofrecen los ámbitos públicos y privados (Política pública de la primera infancia 2006, 43).

2.2 Educación en la primera infancia

La educación inicial (E. I.) es un espacio de formación que atiende la idea misma de educación, es un acto intencional que involucra entornos educativos como instituciones maestras, maestras, agentes educativos, y profesionales en la salud, atiende al objetivo de *“contribuir a la adquisición de capacidades internas que posibiliten mayores niveles de desarrollo”* (Ros & Úcar, 2013).

Es un estructurante de la atención integral a la primera infancia y componente del sistema nacional de educación, que tiene como objeto principal: la formación de sujetos ciudadanos que respondan al compromiso, el respeto por la diferencia, al cuidado del patrimonio simbólico y material de país, es decir al cuidado de los “objetos”; a la identidad y valor por la sociedad y las culturas; sujetos capaces de trabajar y vivir en comunidad que respondan adecuadamente a las normas y *“que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos”* (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 3)

Objeto general que responde específicamente al desarrollo personal y emocional, relacionado con las normas y conductas, al progreso físico o corporal que tiene que ver con los hábitos de vida saludable (nutrición y aseo), el desarrollo motor; y, al avance cognitivo en las bases iniciales escriturales y numéricos para la prestación de la formación que continúa en los años venideros, o sea, en la grafomotricidad o desarrollo motriz fino para que los niños lleguen a expresarse más adelante con facilidad por medio de los signos escritos, los cuales pueden ser numéricos o lingüísticos.

Es una educación diferencial con enfoque de derechos que promueve y garantiza el desarrollo integral de los niños: ofrece espacios de cuidado y protección, responde y atiende a las necesidades físicas y alimentarias para su adecuado desarrollo; y contribuye al ejercicio de derechos, a la libre expresión, a la participación activa y al desarrollo de la personalidad;

la E.I. contribuye en el avance y progreso social humano respondiendo a las necesidades sociales colombianas de pobreza y del conflicto armado.

Por tanto, la E.I. se apoya en las capacidades natas del ser humano como lo es la capacidad de comunicación y socialización para potenciar el desarrollo de habilidades y aptitudes relacionados con el conocimiento manejo y control de las emociones para la comunicación asertiva y la participación adecuada en el mundo social y cultural, y el desarrollo de vínculos afectivos por sí mismo, por los otros y por el medio (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 77).

Conocimientos sensibles que se generan por medio de las relaciones sociales de calidad, es decir, la atención eficaz y afectuosa de las necesidades e intereses individuales de los niños de acuerdo a su edad, como lo es la atención pertinente y oportuna en los cambios de pañal, en el proceso de control de esfínteres, en los momentos de su alimentación, en la enseñanza de las normas y hábitos del cuidado personal (Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaria de Educación Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 95) para que puedan sentirse apreciados y valorados, para que sean niños felices y confiados, seguros de sí, para que crezcan y fortalezcan sus cualidades sociales, para que transformen su pensamiento y logren contribuir al cambio social que necesita el país. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 8)

La educación inicial es entonces, la primera etapa de educación escolarizada acompañante de los procesos familiares, garantiza el cuidado y la protección del menor, procura la atención pertinente de sus necesidades físicas y emocionales, integra al niño al mundo de las normas y las buenas costumbres, las cuales tienen que ver con el cuidado de si, de los otros y del medio ambiente (Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaria de Educación Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 95), al mismo tiempo que promueve el desarrollo locomotor, el razonamiento lingüístico y numérico en los niños.

La E.I. es un complemento de los procesos educativos familiares entendidos como crianza, que fortalece y organiza los conocimientos que los niños traen de sus hogares e inicia los procesos de socialización y desarrollo necesarios para dar continuidad al proceso escolar iniciado para la sana convivencia.

Lo que significa que la E.I. no enseña contenidos disciplinares como el preescolar o la escuela, ni se enfoca académicamente en el desarrollo de conocimientos específicos, si no que por el contrario, el centro de los aprendizajes y de la acción educativa de la primera infancia se basa en los elementos naturales del desarrollo humano, el progreso físico y motor, el cuidado de si y las normas de operación y sociabilización.

2.2.1 Metas de la educación inicial

La meta general y predominante a futuro de la E.I. es formar sujetos ciudadanos que sean capaces de vivir y operar según las normas de la comunidad, de ahí que su enfoque de desarrollo apunte hacia los conocimientos de las formas de ser y de estar, hacia las *aptitudes intelectuales* y *operativas* que respondan al ámbito de las normas y las conductas o *actitudes* y *hábitos* citando a (Zabalza, 2000: 1) citado en Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 83).

Es decir al desarrollo del conocimiento de las prácticas y habilidades operativas valoradas por la sociedad, que para el caso son: son:

a) El desarrollo del cuerpo y sus posibilidades de acción, (desarrollo locomotor)

b) el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas como por el ejemplo la

racionalización de la causalidad, la sucesión numérica o ubicación en el tiempo y espacio, entender que día es hoy, lo que significa uno dos y tres, y primero, segundo y tercero

c) el desarrollo de la empatía y la comunicación eficaz para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia

d) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Es decir que la idea sujetos ciudadanos que promueve la E.I. responde al conocimiento de saber qué hacer y cómo ser en las interacciones sociales, como por ejemplo: sentarse bien, usar los cubiertos de manera adecuada, hacer silencio, estar sentados y atentos en la escuela, el teatro o el trabajo, controlar y manejar las emociones, coordinar el movimiento mano ojo, ser aseados y organizados, alimentarse bien, dormir, hacer ejercicio y respetar e identificarse con los otros su marco social.

Considerando lo anterior, la E.I. es la base que estructura y condiciona las conductas humanas, sus objetivos generales y específicos responden al orden general de la reforma, de la reinserción a la vida social al mismo tiempo que desarrolla habilidades de orden operativo e instrumental, saber hacer con el lápiz, la cuchara y las relaciones sociales o las personas; los lineamientos no educan para la paz sino que por el contrario forman en el ámbito de las normas y las conductas para la convivencia, al mismo tiempo que fortalece las aptitudes operativas humanas, la E.I. no es una proceso que se fundamenta en la potenciación de la creatividad o innovación.

Sin embargo, gracias al orden del desarrollo integral y sistémico de la infancia y a la comprensión del mismo que los lineamientos le da y coloca en los objetivos, estos, contienen en sí, conocimientos de doble filo que favorecen los intereses particulares o a la percepción individual que el maestro o agente educador en la E.I. este en la capacidad de intuir y ofrecer.

Por lo tanto, en el ejercicio de comprensión del saber ser como sujeto ciudadano, la E.I. también contribuye al ejercicio de pensar por sí mismo, a analizar, estructurar y reorganizar la información que le llega, a contrastarla y favorecer el desarrollo conceptual necesario para descifrar los símbolos del mundo, para comprender y entender el mundo, trazar derroteros y proyectar su vida (Colombia, Republica de, 2006, pág. 42). Es una capacidad intelectual humana y un objetivo implícito en el marco de la E.I. al cual no se le hace hincapié, pero que se reivindica en esta monografía.

Al reconocer esta competencia los niños de la primera infancia no solo se reconocen en los saberes culturales y capacidades intelectuales, sino también en los querer, en los gustos, intereses o afinidades, lo que conlleva por organicidad y no por vías del conductismo, a la comprensión de las formas de ser y de estar del mundo, y a la apropiación o re-creación de los constructos sociales determinados.

Por tanto, desde este lugar se podría decir que la E.I contribuye a pensar por sí mismo y a ser su propio agente.

Adicionalmente, la E.I. inicial busca recuperar el capital simbólico del país (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 120), es decir, recobrar las prácticas y saberes artísticos que por tradición han permanecido en el tiempo en las distintas regiones del país, como objeto o vehículo que lleva al desarrollo de la identidad el valor y el respeto por los contextos diferenciales, y las múltiples formas de pensamiento.

Objetivo que contribuye al conocimiento intelectual de las relaciones sociales que no son conductas sino formas de pensamiento que tienen conocimientos y al mismo tiempo son manifestaciones artísticas.

Es un objetivo que contribuye al desarrollo de la inteligencia, la perspicacia en la intuición para la lectura y resignificación de los imaginarios, la diferenciación entre lo que es, lo que

no es o, lo que debería ser. Amplía las posibilidades de pensamiento y el universo intelectual al mismo tiempo que despliega la configuración de las subjetividades, cierra las brechas sociales de género, raza y estrato social, que desestabilizan el desarrollo armónico e intelectual de los niños y de las sociedades; pero sobre todos los atributos evidenciados, es el objetivo que desarrolla verdadero entendimiento sobre los constructos sociales, que facilita los procesos de inmersión social en la primera infancia y además contribuye al alcance de la meta de sujetos para la paz.

2.3 Definición de niño en la educación inicial

El concepto de primera infancia o de niño en las leyes y en la E.I. colombiana, hace referencia a la etapa de desarrollo social biológico y cognitivo que va desde los cero meses hasta los seis años, es el periodo de la vida en el cual se hallan las máximas posibilidades de aprendizaje y desarrollo (República de Colombia, 2006, pág. 38), en el que se incrementan las conexiones y relaciones celulares o el desarrollo de conocimientos significativos (UNICEF, 2001). Es la época en la que se establece y configura la inteligencia, en la que se prepara al niño para el futuro éxito en la vida social

El niño en es por tanto un sujeto social que por naturaleza, trae consigo las capacidades y saberes necesarios para iniciar los procesos de comunicación (República de Colombia, 2006, pág. 10), lo que significa, que el niño es un ser con la capacidad de lenguaje que se encuentra inmerso en un grupo social determinado, que lo sujeta a normas y conductas políticas esenciales y específicas de convivencia y desarrollo: maneras de ser, de estar y de comportarse socialmente de acuerdo a su edad.

Por consiguiente, el niño es un sujeto que se encuentra en proceso de desarrollo, de formación social, en relación consigo mismo, con los demás en los contextos socioculturales, o sea, para su “inserción” social. Por tanto, el niño en la E.I. es un sujeto social con derechos

políticos y civiles con voz y voto, tienen la capacidad y el derecho a elegir, a participar en los temas que le conciernen.

Desde ese lugar, son niños con intereses y características individuales y colectivas propias de la edad: juegan, exploran y se expresan por medio de los diferentes sistemas simbólicos: la palabra hablada, el lenguaje musical, visual o plástico y la expresión corporal, los niños por naturaleza son bailarines, cantantes, músicos, actores, pintores, exploradores y creadores.

En el que su desarrollo/aprendizaje no está disociado de los procesos cognitivos: relacionados con el conocimientos de las formas y organización del mundo; los procesos biológicos, como la maduración y el crecimiento, así como tampoco de las dinámicas socioculturales, relacionadas en la E.I. con el saber de las formas que constituyen el mundo (volumen, cantidad, figuras trigonométricas) y las maneras de operar en el mundo a saber, el conocimiento de normas y de los papeles sociales (República de Colombia, 2006, pág. 33).

Lo que quiere decir, que los niños son cuerpos o formas de conocimiento en potencia (inteligencias) que se desarrollan y aprenden en un espacio cultural mediado por las interacciones sociales: con otras formas de ser y con los objetos que lo representan, los cuales, el conocimiento de los mismos (de las otras formas de conocimiento y de los objetos), determina el esquema corporal, la conducta, su imagen y los modos de pensar.

Ser niño en la E.I. es ser entonces, un proyecto de reconocimiento y de reorganización de ideas en relación al sujeto que se quiere formar; su conocimiento proviene de la percepción, de lo que ve y de lo que siente, por tanto, en las interacciones sociales y con los objetos que representan al medio social, el niño se va estructurando y constituyendo progresivamente (Ministerio de Educacion Nacional, 2009, pág. 86).

De este modo, se podría decir que hay dos definiciones de niño en la E.I. colombiana: el primero se refiere al niño como sujeto social o político, o desde la ley, y segundo el niño productor, relacionado a la capacidad de hacer, de apropiación de los valores sociales.

2.3.1 El niño desde la ley o sujeto político

En virtud de las conductas de la sociedad consiente, en aras de la construcción de una sociedad más equitativa justa prospera y en paz (UNICEF, 2001), la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) en armonía con la Constitución Política colombiana (Corte Constitucional Consejo, Superior de la Judicatura, Sala Administrativa - Cendoj, 2015), en el cual se sustenta el código civil (Código civil, Ley 57 de 1887 Nivel Nacional, 1987) y el código de infancia y adolescencia (Colombia, Republica de, 2006), establecen un cambio en la concepción social de infancia, en donde los niños son reconocidos como sujetos titulares de derechos, sin importar la diferencia de edad, de género, raza, condición biológica, etnia o estrato social (2006, pág. 33).

En la jurisprudencia, desde el momento de su gestación, el niño como sujeto social y como ciudadano esta cobijado en el marco de la ley del país a derechos y responsabilidades, goza de la calidad y cualidades de persona humana y atributos de la personalidad, capacidades sociales de poder hacer: expresarse y participar (Código civil, Ley 57 de 1887 Nivel Nacional, 1987).

Dotados al nacer con facultades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, poseen ante la ley capacidad jurídica de goce (expresión) y de ejercicio (participación), para adquirir y demandar derechos y obligaciones, para obrar por sí mismos, para discernir con responsabilidad y con libertad en actos sociales que le conciernen, tienen derecho a ser escuchados y a participar activamente dentro de su proceso de formación, o sea a trazar el marco de su proceso de desarrollo/aprendizaje.

Por tanto, en ejercicio, en la capacidad de obrar, y de enunciarse así mismo de manera autónoma, el niño de la primera infancia es un sujeto activo en acto político (Arendt, 1997),

su capacidad de acción va acompañada de la expresión y el lenguaje; características inherentes a la condición de seres humanos, rasgos que permite articular la experiencia de la acción con la expresión y tiene un papel determinante en la estructuración de las subjetividades (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 63), (2006, pág. 34), atributos de saber y poder hacer que desencadena la participación activa y la transformación de los imaginarios de la cultura de la cual es parte.

El niño de la primera infancia goza de libertad de expresión, la participación en contextos democráticos, a la opinión y a la consulta a que le pregunten ¿qué quiere?, ¿qué necesita?, ¿Cómo sería mejor?, ¿Qué le gustaría hacer?, ¿Cómo y de que maneras le gustaría participar, o conocer?; a la libre asociación, a la estructuración o re significación de los conceptos y a desempeñar un papel activo en la construcción de la sociedad y nuevas ciudadanías (República de Colombia, 2006, pág. 35), las cuales deben responder a las múltiples maneras de ser, de estar de los niños, en el que se valoren y potencien sus intereses intelectuales, sus creaciones y diversas expresiones.

Son sujetos garantes de derecho, lo que significa que es responsabilidad del estado la familia y la comunidad, velar por su atención y desarrollo integral; la atención pertinente, adecuada y de calidad en la salud, nutrición y educación, al amor, a la fraternidad y a la protección especial en situaciones de violación o amenaza de sus derechos (Jiménez, 2002, pág. 95).

Los niños son un proceso político que está en presente construcción que demanda acompañamiento, en el que los contextos locales y globales por los que transita la experiencia de vida juega un papel importante en los procesos de su configuración, pero no determinante, ya que son considerados sujetos libres y completos con una especificidad personal única socialmente activa (Colombia, Republica de, 2006), son capaces de interpretar reconfigurar y estructurar el universo de símbolos e incidir sobre su marco societal (Penagos, 2007).

2.3.2 Noción de desarrollo infantil

El desarrollo/aprendizaje del niño en la primera infancia, es un proceso integral y sistémico, que responde a los aspectos y ciclos de maduración infantil, a saber, el progreso cognitivo, lingüístico y socio afectivo, que se observan mediante el avance del tiempo de manera uniforme de acuerdo a la edad. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 19)

Lo que significa que, el desarrollo en la primera infancia, se divide en tres etapas o ciclos de maduración: el primero hace referencia a los niños de cero meses a un año, es la etapa en la que los niños están observando y conociendo el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 28); el segundo ciclo comprende los niños de uno a tres años, y es el periodo en el cual, los niños son capaces de usar los símbolos de la cultura (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 41) y, el tercer ciclo entiende la edad de tres a cinco años, y es cuando los niños saben comprender y manejar las emociones propias y de los demás. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 66)

Lo que significa que todos los niños pasan uniformemente por tres etapas o periodos de desarrollo: en la primera etapa, todos los niños que se encuentran en la edad de cero meses a un año conocen el mundo, o sea “saben”; en la segunda etapa o periodo, los niños de tres años ya saben del mundo pero ahora actúan por si mismos en él, o sea, el niño “puede hacer”, y en la tercera y última etapa de desarrollo, los niños conocen, y saben regular las emociones propias y de los demás, o sea los niños “saben” que “saben hacer”, es decir, “saben que saben” y que “pueden hacer”, es la etapa de desarrollo en la que el niño es capaz de desarrollar problemas complejos, en el ámbito de las relaciones.

Esto, en términos generales, ya que en cada ciclo se desenvuelven actitudes y destrezas de saber y poder hacer de acuerdo a los límites o características de cada ciclo o edad, por ejemplo: el bebé de 10 meses conoce el mundo y dentro de su saber y necesidades puede

hacer y resolver problemas, como movilizarse para alcanzar el biberón o llorar para expresar que tiene hambre.

Adicional a esto, la E.I. se apoya sobre la idea de desarrollo/aprendizaje sensorial (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 41), en que el aprendizaje se genera por medio de la experiencia, en la interacción con los otros y con los objetos que representan el medio social (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 45) Lo que quiere decir que los niños en la E.I. colombiana a nivel general, aprenden lo mismo, las mismas cosas: “saber” “saber hacer” y “saber que saben” de la misma manera.

Como lo diría Piaget: *“El individuo construye hipótesis en forma continua y con ello trata de producir conocimiento: trata de desentrañar la naturaleza de los objetos materiales en el mundo, cómo interactúan entre sí, al igual que la naturaleza de las personas en el mundo, sus motivaciones y conducta. En última instancia, debe reunir a todos en una historia sensata, una descripción coherente de la naturaleza de los mundos físico y social”* (Gardner, 2001, pág. 30).

Sin embargo, pese al avance universal en los conocimientos, los niños como seres únicos con capacidad de percepción en sus procesos de desarrollo/aprendizaje pueden ser diferenciados y tomar múltiples caminos ya *“están construyendo constantemente una idea de mundo basándose en sus modelos mentales del modo de operar las cosas, hasta que la experimentación y la experiencia los convencen de otra”* (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 28) citando a Piaget. Lo que quiere decir que, además del concepto de desarrollo/aprendizaje y de los lineamientos sociales previamente constituidos, los niños tienen la capacidad para deducir, interpretar o re-crear la experiencia dada; por medio de la sensibilidad los niños vuelven sobre sus saberes previos para concretar, alcanzar y resignificar el conocimiento, situación que los conduce a múltiples formas de entender el universo.

Así pues, el desarrollo relacionado con el aprendizaje en la infancia es “*un funcionamiento irregular de avances y retrocesos*”, en los cuales, un niño puede un día hacer una relación o analogía frente a algo que observa y al otro día no hacer ninguna diferenciación o relación entre las partes que lo contenían; pero esto no implica un retroceso en el desarrollo, sino un proceso en el que el niño está asumiendo la relación o el conocimiento, está comprendiendo su composición, sus partes, como funciona o a lo que se refiere, al igual que cuando se observa una obra artística.

Por tanto, el desarrollo entendido también como aprendizaje es un proceso que no tiene principio ni fin, o sea, que no parte de cero, así como tampoco termina en un tiempo, aspecto o tema determinado, así como también es un proceso mediado por normas estandarizadas y universales de inteligencia que satisfacen las necesidades sociales colombianas. Si bien los lineamientos reconocen las diferencias de los niños y las características infantiles, en cada ciclo de progreso se evidencia los mismos saberes por medio de una técnica: el conocimiento de sí, de los demás y del medio a través de la exploración del medio.

Para concluir, los niños de la primera infancia independientemente de la edad se desarrollan y aprenden lo mismo de la misma manera, los conocimientos responden a las capacidades “saber”, “saber hacer”, y “saber que saben” en los ámbitos de las relaciones sociales y de las operaciones en el mundo, a saber: El pensamiento inicial científico, comprensión del número, el volumen, la causalidad (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 43), el lenguaje y las habilidades para definir palabras y conocer hechos del mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 29). Lo que significa que la cognición o el desarrollo de la inteligencia en la E.I. se encuentra en el deber ser y en función de desempeñarse en el mundo, en el conocimiento de las formas y el uso adecuado de los objetos

2.3.3 Concepto de inteligencia en la educación inicial.

La E.I. estima como desarrollo cognitivo, a las capacidades esenciales que los niños movilizan o evidencian en el desarrollo y que consideran un adelanto en el saber hacer previo, o sea en los “haceres”, es una función mental que se evidencia en una acción que marca momentos cruciales que determinan la vida infantil, y que sirven de base para desarrollos posteriores más elaborados (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 17). Por ejemplo, cuando el niño aprende a caminar, es un desarrollo cognitivo que el niño reconozca su cuerpo, el peso, el equilibrio y la fuerza necesaria para caminar.

El desarrollo cognitivo es por tanto una capacidad que se evidencia en el “saber que saben” los niños, lo que conocen y saben hacer con el conocimiento previo de sí mismos, de los otros y de los objetos.

Para la educación inicial, este conocimiento es la “*más sorprendente de todas las maravillas del universo*” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 72), es la forma más elevada del pensamiento, ya que implica pensar en términos de predicciones y supuestos (formular hipótesis) para resolver problemas; “saber que saben” acerca del funcionamiento del mundo, del uso de los objetos y las maneras de operar en él es ser inteligente; en otras palabras, los niños son inteligentes porque saben, sienten, piensan y actúan (Samper, 2013, pág. 165).

Considerando entonces, que el desarrollo cognitivo es el conocimiento de un “saber hacer”, en relación con la habilidad de “poder hacer”. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 17), el desarrollo cognitivo es una función mental que involucra el cuerpo, es decir: el desarrollo motriz para los haceres, por ejemplo, desarrollar la coordinación mano ojo necesario para escribir, es la organización del pensamiento para poder hacer algo que no sabía. El desarrollo de la inteligencia en la primera infancia tiene que ver con el saber hacer de orden procedimental. La E.I. a estas acciones de “saber hacer” las llama “experiencias

reorganizadoras” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 22). Organizan las ideas y los conceptos para lograr metas u objetivos.

Por consiguiente son capacidades mentales y habilidades motoras que se evidencian y desarrollan por medio de la interacción con los otros y con los objetos sociales, y se encuentran presentes en los ciclos de desarrollo infantil a saber:

Cuando los niños “saben que saben” que los objetos permanecen a pesar de que ya no los ve, en el caso de los bebés; en el uso social de los objetos; cuando “saben hacer” con los objetos relacionados al ámbito de la cultura, como por ejemplo, saber usar la cuchara; “saber que saben” o leer la mente de los demás, conocer el manejo de las emociones propias y de los demás, y por último, la formulación de hipótesis, que recoge todas las anteriores, hace énfasis en el “saber que saben” para establecer relaciones de causalidad lógico matemáticas emocionales y de usanzas para resolver problemas.

El desarrollo cognitivo se refiere entonces, a la inteligencia de saber desenvolverse en el mundo social, que en un futuro próximo será escolar (y laboral) con áreas de conocimiento disciplinares matemáticas y lecto escriturales (con un saber hacer en las normas y conductas laborales)

El niño en desarrollo cognitivo tiene que ver entonces con el avance en el pensamiento lógico matemático, con las formas de organización del ámbito social, con el conocimiento del uso de los objetos en relación con las funciones ejecutivas: con el alcance de metas, el inicio y fin de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación, y la planeación, es decir con la habilidad de llevar a cabo tareas eficientemente, con las formas de ser en el mundo para producir.

Para concluir, la noción de inteligencia o de desarrollo cognitivo en la E.I., se encuentra estrechamente relacionada o con el cuerpo como instrumento y totalidad, donde actuar (saber hacer) y pensar (saber que saben) son operaciones que no están separadas, por tanto el niño

en desarrollo cognitivo es un cuerpo integral, un cerebro como totalidad, único e irrepetible, que tienen la capacidad intrínseca de saber, son inteligencias en potencia que evolucionan mediante la interacción con otros saberes o cuerpos (objetos, comunidad estudiantil y padres responsables).

2.3.4 El niño productor: características del desarrollo de los niños en la edad de dos a tres años

Es la etapa del pensamiento simbólico, en la que el niño reconoce y empieza a dominar los diversos símbolos presentes en su cultura. El niño de tres años, puede y sabe moverse en el medio social y expresarse por medio de las diferentes formas simbólicas (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 57).

Para la E.I., la edad de los tres años, es el periodo de formación y desarrollo en el que el niño reproduce los conocimientos que previamente han sido asimilados en los años anteriores, es la fase en la que el niño sabe y puede hacer: el niño camina, habla, controla su lateralidad y la coordinación mano ojo, se conoce a sí mismo y se identifica como un ser individual dentro de una colectividad, es decir, el niño se reconoce como un sujeto social en un contexto cultural, con un lenguaje predeterminado con normas valores y conductas previamente establecidas y que el niño reproduce.

Por tanto el niño productor es aquel que ha conquistado el mundo, posee autonomía, conocimiento sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, el niño no va o hace lo que se le dice o simplemente espera, el niño actúa con voluntad de acuerdo a sus deseos, ha entrado al mundo de la comprensión de los significados (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 45), comprende el lenguaje hablado y las diferentes formas de expresión simbólicas, así como las maneras para llegar al conocimiento y alcanzar metas.

Lo que significa que en este periodo los niños se mueven como profesionales en medio de los diversos sistemas de comunicación humanos, por medio y a través del lenguaje verbal, plástico visual, corporal o kinestésico y musical, el niño de tres años dibuja, canta y baila al mismo tiempo que pasan con naturalidad y con emoción de una expresión a otra, tienen la capacidad de la sinestesia: *“El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín, ... es un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto”* (Gardner, 1997, pág. 149).

Es decir que los niños de tres años son movimiento puro, combinan las diversas formas de expresión, las oponen entre sí por el placer de conocer y poner en práctica lo que previamente saben hacer con el cuerpo, en ese descubrimiento de las posibilidades corporales aparece la creatividad o la intencionalidad artística, a saber: el conocimiento de saber lo que están haciendo y porque lo hacen, es decir, lo que saben hacer (expresarse por medio de los símbolos artísticos) y lo que quieren realizar (expresar).

Gardner afirma que la edad de tres años es el periodo de oro del desarrollo simbólico, de los conocimientos sociales y culturales, de la creatividad y del desarrollo artístico (Gardner, 1994, pág. 46). Aun así si su intención inicial responde al placer puro de moverse o experimentar, los niños descubren que en el ejercicio de expresión simbólica artística, de hacer o de poner al límite sus posibilidades se parecen a algo que conocen, que sienten y piensan, y por lo tanto quieren realizar.

Por lo tanto se podría decir que es la etapa de la cognición, tal vez la primera y la última en la que los niños evidencian un florecimiento de aptitudes simbólicas, habilidades físicas y mentales artísticas, sociales y además científicas, el niño artista y sujeto social a su vez se interesa por conocer las formas de ser del mundo físico de los objetos y de la naturaleza, le interesa descubrir los procesos de creación y las posibilidades de los objetos. Los niños

enroscan y desenroscan tapas, abren y cierran las puertas con diferentes intensiones y fuerza desbaratan y arma juguetes; es la etapa en la que aparece la definición del niño científico o artista *“descubren que para lograr una meta necesitan ejecutar varios pasos, emplear diversos medios”* (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 41),

Es el ciclo en el que los niños se mueven y avanzan formulando hipótesis, cuestionando todo, conociendo por prueba y error, tienen sentido del “Yo” y del “Tu” que define su especificidad y frente a los otros (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 57), tiene la capacidad de codificar y ser codificado comprende los sentimientos y las emociones en sí mismo y en los demás (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 24), dominan y atribuyen ideas deseos y emociones en los agentes educadores y en sus pares y utilizan ese conocimiento para lograr sus intereses. *“capaces de relacionar los deseos y los pensamientos de los otros, las características de los objetos, con los fines que persiguen. Una vez alcanzan sus objetivos y ejercitan la actividad realizada, los niños ‘saben’ como actuar la próxima vez;* (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 25).

Lo que quiere decir que el niño se encuentra en permanente construcción de las ideas, en juego simbólico, donde la imaginación es un elemento clave para la organización reorganización y apropiación de la información y los conceptos.

Los niños son productores porque evidencian un conocimiento que provienen de los saberes previos que los ayudan a generar otros conocimientos, es decir, los niños “pueden hacer” con el conocimiento: saben hablar y cuentan historias, saben para qué sirve el tambor pero le atribuyen otro valor, el niño pasa de ser una imitación o simulación a la creación de nuevos significados. Es la etapa del ciclo vital para resignificar las formas de ver, no solo para conocer y transformar el uso convencional de los objetos (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 52).

2.4 Estrategias pedagógicas de la educación inicial.

La E.I. con enfoque de derechos y en la construcción de nuevas ciudadanías, se basa en la transformación y reorganización social, por tanto las estrategias de formación se enfocan en el avance de competencias básicas ciudadanas, es decir: en el respeto por el medio ambiente, por los demás y por sí mismos.

Por medio de las características propias de la infancia: arte, juego, exploración del medio y literatura, los espacios enriquecidos, y las experiencias educativas de significado, los lineamientos buscan atender y reconocer la diversidad social y cultural de niños (Ministerio de Educación Nacional, 2009, págs. 9,11), es decir reconocer, identificar y acoger sus intereses, gustos, creencias, así como también reconocer, identificar y dar respuesta a sus debilidades cognitivas sociales, y emocionales, con el fin de propiciar espacios más plurales e inclusivos y contribuir así, a la cohesión social y al desarrollo humano del país (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 109).

Por consiguiente, las estrategias de desarrollo y promoción de las competencias básicas ciudadanas se basan en la formación de valores sociales, en conductas y practicas normativas que parten de las formas de ser y estar propios de la infancia y de las necesidades cognitivas y afectivas de los mismos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 48)

Por lo tanto, los contenidos parten de las necesidades evidenciadas en los contextos, de la idea de cognición/producción establecida anteriormente, desde: el pensamiento lógico matemático y las funciones ejecutivas principalmente.

Partiendo de la idea del niño como proceso, el aprendizaje y las estrategias pedagógicas se basan en la estimulación sensorial, en la experiencia vivida, en donde el aprendizaje pasa por el cuerpo y mediante el cuerpo, o sea por la exploración de los objetos culturales, que representan el mundo social de los niños.

Lo que quiere decir que la estrategia pedagógica de la E.I es ofrecer espacios de interacción pertinentes e innovadores que respondan a las maneras de aprender de los niños y a las necesidades políticas sociales del momento, especialmente al objetivo principal de vivir en comunidad, en donde el maestro o agente educador es un facilitador de la experiencia de aprendizaje, que potencia las actividades y acompaña los procesos de auto-formación, mas no los limita o contiene, (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 74).

2.4.1 Competencias ciudadanas

El conocimiento de sí mismo, de los otros y del medio que rodea al niño (barrios, localidades, ciudades, municipios, etc.) son las capacidades básicas, los conocimientos que estructuran su desarrollo social y es una de las partes esenciales que organizan el término de competencias ciudadanas, es decir que las capacidades básicas hacen referencia al acto de conocimiento, a la comprensión del saber, o sea al acto de saber.

Al acto de saber o conocer; saber sobre sí mismo, los demás y el medio, se le añade las competencias ciudadanas, o los contenidos implícitos en el saber los cuales comprenden son los “saberes” y los “haceres” de orden comunicativo y de comprensión de las emociones de sí mismo y de los otros (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 8), lo que quiere decir, que ser competente o ciudadano en la E.I. significa “saber hacer”: saber ser consigo mismo, con los otros, con el medio ambiente y en los contextos de socialización: la familia, la escuela y la comunidad.

“Saber hacer” implica no solo el acto de conocer, sino de pensar, es la capacidad de “saber que sabe” o pensar por sí mismo y actuar según se piensa, o se sabe. Es saber usar el conocimiento y actuar de acuerdo a él para alcanzar metas, que para el caso, es establecer relaciones de confianza reciprocidad y participación de acuerdo con las normas de respeto,

solidaridad y convivencia, la formación de hábitos de cuidado e higiene personal (Ministerio de Educación Nacional, 1994), para la creación o “saber hacer” de productos *abstractos o concretos* (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 7), o sea, productos de valor simbólico o artístico (obras de arte por ejemplo) o habilidades o destrezas motoras que sirven, o son de valor en la comunidad.

Los sujetos ciudadanos o el adulto competente es aquel que ha desarrollado *aptitudes intelectuales y operativas*: conocimientos y habilidades que respondan al ámbito de las *actitudes* y de los *hábitos*, saber ser o actuar en un medio social determinado (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 83) que en el caso de los niños de la primera infancia es saber comportarse adecuadamente de acuerdo a las normas y conductas valoradas por la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 95).

2.4.2 Lo que aprenden los niños en Educación Inicial, acerca de los contenidos

Lo que aprenden los niños en la E.I., el “saber hacer”, y lo que promueven los agentes educativos principalmente es el conocimiento de las normas y las conductas sociales establecidas en relación a: 1. El cuidado de sí, 2. Las relaciones sociales de calidad, y 3. El cuidado del medio ambiente, ahondando un poco más, se refieren específicamente a

1. *Cuidado de si*: hábitos saludables de higiene y alimentación para el adecuado desarrollo físico, biológico e intelectual, tiene que ver con saber y saber hacer en su aseo personal, saber que sabe, o que debe lavarse las manos antes de comer, vestirse adecuadamente, peinarse, lavarse los dientes, usar la cuchara adecuadamente, comer frutas y verduras, sentarse bien, tomar agua, hacer ejercicio etc.

Por ejemplo:

2. *Relaciones sociales de calidad*: o interacciones sociales, implica el conocimiento el afecto y el respeto por los demás y la diferencia, tiene que ver principalmente con el desarrollo del respeto por sí mismo con los otros y con el medio ambiente, con el sentido de la colaboración y la participación, valorar la diferencia, el sentido de pertenencia, apropiación e identidad y saber comunicar, narrar sucesos.

3. *El cuidado del medio ambiente*: o protección y afecto por el medio ambiente, relacionado con la comprensión del cuidado y uso correcto de las materias tangibles y simbólicas que lo contienen, es decir, con el valor por los objetos que componen la sociedad y por las diversas manifestaciones culturales, entramado a su vez, con el desarrollo cognitivo de la E.I. como lo es el conocimiento de las formas de ser y de hacer del mundo; por ejemplo:

a). El cuidado y protección de los recursos naturales, el agua, la energía, las mesas, las sillas, los juguetes u objetos que el niño utiliza en su diario vivir, hace referencia además, al conocimiento de los usos de los objetos como por ejemplo el saber usar la cuchara (que es para comer, no para jugar en el momento de recibir los alimentos) o saber que es, para qué sirve y como se utiliza el rastrillo (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 23, 24), en el caso de los niños que viven en el campo.

b). El conocimiento de las formas de organización del mundo, categorizar los objetos por formas colores, tamaños, texturas, volumen y cantidades tener sentido de la secuencia, que va primero, segundo, tercero, etc. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 46), conocimiento de causalidad que si no se utiliza un objeto adecuadamente se puede dañar, en donde mezclar vinilos de colores da siempre resultados distintos, tiene que ver con saber que toda acción desencadena un efecto, con la construcción de hipótesis, (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 72),

c) relacionado a su vez, con saber usar el cuerpo en los espacios, con el sentido de la lateralidad y el equilibrio saber cuál es la derecha o izquierda para saber desplazarse en el espacio con los otros, con el desarrollo motriz la coordinación mano-ojo, saber usar las manos

y los dedos para poder usar el lápiz , la crayola, el pincel y las tijeras para saber cortar, rasgar, pegar, colorear, pintar, dibujar y escribir, o sea aprender a usar y utilizar el cuerpo como instrumento de producción (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 22, 23), como aprestamiento para el avance de habilidades lógico matemáticas y lecto-escriturales (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 91), (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 44).

d) El desarrollo del conocimiento y respeto por las expresiones y productos culturales simbólicos, como las creencias y saberes de tradición, modos de ser y de concebir el mundo en las diferentes culturas de la región, la ciudad o del país, son contenidos que tienen que ver también con el cuidado y protección del medio ambiente. Se definen en el conocimiento y respeto sobre las formas de ser y de pensar el mundo, así como en el sentido de pertenencia e identidad por las expresiones culturales de las regiones en donde viven los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 77), (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 92).

Los contenidos de la E.I.son todos aquellos que tienen que ver con: a) el cuidado de si, o sea con los hábitos de higiene y salud; b) el cuidado y respeto por los demás y c) el cuidado y respeto por los recursos naturales, en conjunto con el conocimiento simbólico cultural del país entramados estos a su vez, o en relación con el desarrollo de habilidades lógico matemáticas y lecto escriturales como aprestación o para la vida escolar posterior (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 22, 25,26).

Los contenidos tienen que ver con los conocimientos que organizan el mundo, mas no con los conocimientos culturales artístico o simbólicas, estos responden exclusivamente a *“metas relevantes de supervivencia como, por ejemplo, socialización, convivencia, crianza, alimentación, salud, higiene, protección del ambiente y consecución de recursos económicos”* (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 95).

El desarrollo o el despliegue de los contenidos en la E.I. se analizan o valoran mediante los “saberes” y los “haceres” que los niños traen consigo al ámbito educativo y que se

evidencian por medio de la vivencia cotidiana y en las actividades que representan la infancia como lo son: la llegada al jardín, los espacios y tiempos de alimentación, el tiempo de sueño, las horas del juego, el tiempo para organizar los juguetes y la participación en las actividades cotidianas de la infancia; además de los tiempos y espacios adecuados previamente por los agentes educativos para propiciar la exploración del medio y la expresión simbólica o artística (Ministerio de Educación Nacional , 2014, pág. 77).

El desarrollo de las competencias ciudadanas o los contenidos proviene de las necesidades o falencias que presentan los niños en el ámbito educativo inicial, se basan en las situaciones “problema” que se evidencian en la convivencia y en el desarrollo infantil, parte de lo que los lineamientos definen como desarrollo integral: saber hacer en las relaciones sociales, en la mediación de las emociones propias en relación con los demás, en el avance total y sistémico de los niños en las áreas cognitivas sociales y emotivas (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 93, 94).

Los contenidos pedagógicos de la E.I. tienen sentido en sí mismos, provienen de las necesidades y son determinantes en la planeación y desarrollo de las actividades, así como también en la definición y evaluación del progreso de los niños de manera significativa. Los contenidos contextualizados son entonces, aquellos que trazan el camino pedagógico, son los fines y las metas del desarrollo infantil colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 72).

El desenvolvimiento de los contenidos no son áreas de conocimiento disciplinar que se desarrollan/aprenden en contextos espacio temporales únicos y determinados, sino que por el contrario son contenidos que atraviesan todas las instancias de la vida escolar de los niños; son el eje transversal de la practica educativa inicial, en donde, es responsabilidad de la comunidad educativa en general planear y desplegar los contenidos de maneras diversas e innovadoras, respondiendo a las cualidades y características de ser niño en la E.I., así como evaluar y cualificar las estrategias y las actividades planteadas en y por los contextos. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 10).

A manera de síntesis, si bien es imperante conducir al niño por contenidos conductualizantes para ayudarlos a vivir en paz, existe otro camino menos regulador pero determinante en el desarrollo/aprendizaje por el cual se puede llegar al mismo objetivo, es el del conocimiento por medio de las representaciones artísticas culturales; si los niños conocen los porqué de las diferentes y diversas maneras de ver y de ser en el mundo, aprenderán por discernimiento los valores, las necesidades y problemáticas de las conductas sociales.

Por lo tanto, es necesario dar cabida a nuevas metodologías que no partan del adiestramiento, de la reproducción de lo mismo sin ninguna comprensión. Es imperante crear estrategias y espacios de conocimiento del mundo real, en donde el objetivo sea la construcción de suposiciones apreciaciones y significados, en el que los niños puedan ver y conocer su mundo y lo que implica ser ciudadano.

Más que enseñarles cómo vestir y comportarse adecuadamente, es enseñarles a pensar, a reflexionar a comprender la información, para que encuentren por si mismos lo que es y lo que no es. Por lo tanto hace imperante responden al objetivo de transformación social y no a la reproducción automática de las conductas de la misma. Para que haya construcción de nuevas ciudadanías debe haber un cambio en los contenidos que se enseñan. No vale utilizar las artes como medio de sensibilización o reproductor de los saberes sociales previamente establecidos cuando su fin en sí misma es social: conocer, organizar y re-crear el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

2.4.3 Ambientes enriquecidos

El término de ambientes enriquecidos hacen referencia al estado anímico y físico del espacio educativo que es intervenido de manera física o simbólica, son espacios de

interacción social donde la calidez humana: el afecto, el cuidado y la protección, son parte fundamental para el adecuado desarrollo de la experiencia educativa y de los aprendizajes.

Hace referencia a los lugares espacio temporales, o zonas transitorias del espacio institucional: escuela, salón, comedor, sala, etc., que están determinadas por una ambientación intencionada, previamente estructurada de acuerdo a los necesidades e intereses de los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 71).

Un espacio educativo significativo o ambiente enriquecido debe favorecer la resolución de problemas, es una situación que exige el uso de los conocimientos lógico matemáticos y las competencias básicas ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 87)
Favorece

Los ambientes enriquecidos físicos o simbólicos deben estar planeados y creados para su intervención, para el juego libre y el disfrute de los niños con las materias. Son espacios de exploración sensorial donde está permitido tocar, desbaratar, resignificar, jugar, preguntar, sentir y transformar. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 72). Son lugares que propician la imaginación y la creatividad, en donde el niño es el actor principal en el proceso de desarrollo de conocimiento, se caracterizan por el respeto a la libertad de expresión de las emociones, de los sentimientos, de las preguntas y de los haceres (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 71).

Los ambientes enriquecidos se apoyan en las interacciones naturales de los niños: el juego, la exploración del medio, la expresión artística y la literatura; contribuyen a cambios en la estructura y organización de pensamiento, es decir que movilizan o deben movilizar los conocimientos, los saberes y los haceres de los niños; permiten aprender por prueba y error, repetición, emoción apreciación y apropiación.

Los espacios y los materiales a utilizar deben estar al alcance de los niños, para que estos se movilen fácilmente entre ellos de acuerdo a sus gustos, inquietudes e intereses. Los

materiales deber ser seguros y confiables, no pueden exponer la salud física de los niños, de esta forma se generan tiempos plenos de exploración en los que el acompañamiento y observación por parte de los agentes educadores no se ven interrumpidos. Deben estar “organizados” a maneras de rincones temporales visibles. Lo que quiere decir, que, el espacio físico intervenido debe contener en sí mismo múltiples y variados ambientes, que respondan al desarrollo integral de los niños, a sus gustos e intereses intelectuales, culturales y simbólicos.

Es decir, que un ambiente enriquecido debiera ser rico en interacciones físicas, sociales e intelectuales, en cual se puede transformar todo el tiempo, por los niños y por el agente educador de acuerdo al desarrollo de los mismos.

De igual manera, un espacio enriquecido o abundante en actividad física, intelectual y social no solo se encuentra, o se debería esperar o desarrollar en el área “institucional educativa”, ya que dentro de la definición, se consideran espacios significativos: todos los lugares en donde haya interacción social y cultural, por lo que, dentro de los espacios enriquecidos se encuentran: las bibliotecas, los parques, los museos, las casas de la cultura, las ludotecas, las salas de cine, los murales de la calle o espacios donde los procesos de participación, apropiación y transformación cultural se puedan observar, fortalecer y generar.

2.4.4. Experiencias Artísticas (Experiencias educativas de significado)

Son actividades educativas de significado o experiencias artísticas (estéticas) todas las actividades pedagógicas estructuradas que permitan la movilización y la construcción constante de los significados, es decir de los símbolos de la cultura. Comparten una estrecha relación con los espacios enriquecidos, lo que quiere decir, que los espacios enriquecidos proponen las relaciones, la interacción con los objetos, saberes, u objetivos del docente y los

conocimientos de los niños, y la experiencia artística es el evento que sucede por medio de la propuesta.

Son un evento que pasa por el cuerpo, sucede en tiempo presente, tiene principio pero no tiene final, se sabe cómo y cuándo empieza, pero no cuándo ni cómo va a terminar o a que construcciones puede llevar. Al igual que la experiencia reorganizadora o desarrollo cognitivo, la experiencia artística o de significado es un proceso irregular que no se puede medir. Es un espacio no lugar (de pensamiento) donde se desarrollan procesos cognitivos.

Por tanto, la experiencia artística o de significado, comprendiéndola y organizándola de esta manera, es un proceso íntimamente relacionado con la definición de experiencia reorganizadora o el desarrollo en las artes, específicamente con la pedagogía de las aficciones, son el conocimiento del mundo y de los propios intereses que pueden ser distintos a la idea de mundo y en el que la afectación o cambio en el pensar se da por medio del cuerpo, favoreciendo así, la producción de nuevas imágenes y discurso. (Gallo, 2012)

2.4.5. La evaluación y cualificación de la experiencia educativa

Los estándares de evaluación de las competencias ciudadanas se establecen entonces mediante las medidas base de saber y saber hacer, o sea “poder hacer” dentro de las lógicas en las que se desenvuelve la vida social (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 8) y el desarrollo cognitivo de los niños de la primera infancia. Lo que quiere decir que, saber ser ciudadano al mismo tiempo o a su vez debe, poder hacer dentro del mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 41, 42): comprender actuar y producir de acuerdo a las formas de organización sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 95) producción relacionados con el desarrollo de habilidades motoras, verbales lógico matemático y emocionales. (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

La evaluación del desarrollo integral de los niños con base en competencias ciudadanas es un proceso en el que se tiene en cuenta varias realidades: por un lado, las características propias de la infancia, el conocimiento de las potencias, de las necesidades y debilidades, los intereses gustos e inquietudes de los educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 77), adicionalmente, el conocimiento de las creencias sociales relacionados con los hábitos que traen los niños al espacio estudiantil, lo que significa que para la definición de los “ítems” de evaluación y desarrollo se parte de las situaciones propias de los contextos.

Por consiguiente, en las valoraciones se tienen en cuenta no solo los contextos, sino la noción de desarrollo infantil, que sostiene que no todos los niños son iguales, no todos tienen las mismas dificultades, no todos tienen los mismos gustos e intereses, pero si un mismo objetivo formativo, por lo tanto, los estándares de evaluación dependen de un lugar a otro, pero si son únicos estáticos o globales.

Los contenidos con base en las necesidades, son la guía pedagógica que orienta la evaluación, el avance o retroceso de los niños, por lo cual es necesario para la evaluación analizar y observar, utilizar las estrategias de conservación de la información para poder “*volver sobre lo observado*” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 111) y discriminar el proceso de formación ciudadana.

2.4.5.1 La observación

La observación es la capacidad que implica ver, descubrir y exponer, analizar para discriminar y llegar a conocer o interpretar el medio (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 39), lo que para el caso es el avance y progreso de los niños en las competencias ciudadanas, la comprensión de sí mismo, de los demás y del medio ambiente por medio de las actividades cotidianas o las experiencias educativas de significado.

Hacer uso de la observación como investigación, implica la rutina de la planeación: escribir y describir la actividad paso a paso, establecer objetivos, las competencias a desarrollar, los contenidos a desplegar, los elementos u objetos a utilizar, los espacios, los tiempos y la sistematización de las actividades realizadas, es decir, la comprensión de los sucesos en relación a los objetivos planteados, apoyados en las herramientas del análisis como lo son la fotografía, el video el audio, y la bitácora.

El saber pedagógico (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 43), es una estrategia rica que orienta y alimenta la práctica pedagógica, centra las actividades y su desarrollo en los objetivos, es un apoyo metodológico que contribuye a la organización del pensamiento, favorece la construcción de metodologías, encamina la evaluación y los contenidos.

Lo que significa que los elementos que guían la observación y la planeación responden a los conocimientos previos que traigan los niños acerca de, *lo que logran y lo que están en vía de lograr*. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 109), es decir, lo que saben hacer y lo que no saben hacer, lo que conocen y lo que desconocen: observar y saber que saben hacer los niños, y cómo lo hacen, es lo que determina la práctica pedagógica.

La observación como herramienta de la investigación y del análisis del desarrollo infantil requiere por tanto, de un maestro o agente educador que adopte una actitud abierta tranquila, desinteresada y libre de prejuicios para que la situación observada no sea sesgada o usada en el beneficio del observador (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 108). Es decir, el maestro observador además de planificar la actividad, debe ser abierto a lo que pueda encontrar, a pesar de tener claras los objetivos, debe tener la capacidad de asombro, de ver más allá de los límites de la planeación, de lo que debería ser, además de ser honesto con la información.

2.4.5.2 La cualificación

El acto pedagógico en la E.I. es una constante interrogante, implica la observación y el análisis sobre la acción educativa, es el lugar donde se expone el sentido y la eficacia de las experiencias desarrolladas.

Por tanto, es fundamental habilitar un espacio para la valoración de lo planeado vs lo ejecutado alrededor de los resultados, observar las intenciones de las experiencias si se alcanzan o no, si la estrategia fue la adecuada o no, y ¿por qué lo fue o no? si los materiales dieron los frutos esperados y la adecuación de los espacios fue lo oportuno a la luz de los intereses y características de los niños; son las frecuentes preguntas que dan sentido y pertinencia en los procesos de desarrollo/aprendizaje, sobre todo cuando no se cuenta con el profesional en el área de las artes, y en los que los agentes educadores de la primera infancia están en constante comprensión y construcción del concepto de arte. Es una de las aportaciones que dejan los lineamientos a la educación, y debería ser una de las necesidades del contexto educativo.

La cualificación es entonces, el intercambio de ideas saberes y prácticas entre maestros y comunidad educativa, es fundamental para el desarrollo y construcción de conocimiento acerca de los niños, las prácticas y estrategias pedagógicas colombianas, favorece la pertinencia de las actividades, dotándolas de sentido y significado además de perfeccionar las técnicas para el desarrollo humano.

Por consiguiente, la cualificación considera las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera y como se propician los espacios y las formas de encuentro y de reconocimiento respetuoso en los niños?
2. ¿De qué manera inciden las expresiones de sentimientos de los niños en la transformación de su entorno o en su constructo social sobre su contexto? ¿Qué conocimientos pueden elaborar los niños acerca de su entorno y situaciones cotidianas?

3. ¿Cómo propiciar la construcción de la identidad cultural, social y personal de las niñas y los niños con ayuda del entorno en que se encuentran, de las tradiciones en que participan y de la resignificación de su realidad actual?

5 ¿Cómo participan las niñas y los niños y de qué manera su participación potencia su propio desarrollo?

6 ¿Qué actividades generar, qué acciones proponer, qué ambientes propiciar y cuáles interacciones pueden contribuir a crear nuevos desarrollos para la primera infancia? (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 68)

2.5 El papel de arte en la Educación Inicial

El ser humano desde su existencia ha evidenciado la necesidad de comunicar y expresar su mundo individual y social, en la cultura occidental (y aun en la nuestra), se admite que la expresión por medio de pictogramas (o dibujos) como se conoce hoy en día al Arte Rupestre, fue la primera versión del lenguaje humano, o por lo menos la conocida hasta el momento, relacionado además con el lenguaje gestual y los sonidos onomatopéyas antes que la expresión por medio de la palabra hablada o escrita, de ahí el concepto de la expresión artística como lenguaje inicial de la comunicación humana.

Por consiguiente las artes en la E.I. es el lenguaje primigenio por medio del cual los niños de la primera infancia (periodo inicial de introducción en el mundo social hablante) se comunican, expresan emociones y se introducen en las normas del mundo que habitan. Es un medio para impulsar los conocimientos necesarios para su inserción social *“El arte (...) propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros”*. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 13)

Los lineamientos para la E.I. categorizan el arte como el medio, el fin y la forma para la organización de la idea de mundo al que han llegado los niños, es el integrador de los principios fundamentales de la educación nacional en Colombia y la herramienta estratégica para desarrollar actividades que propicien el interés por los aprendizajes en otras áreas del saber.

Las expresiones artísticas, musicales, dramáticas, plásticas y visuales son el espacio para el conocimiento y el cuidado de sí, de los otros y del contexto social que habitan los niños, la E.I. recoge el arte y el desarrollo simbólico para crear espacios alternativos gratos e incitantes para el aprehendizaje de los papeles sociales, el sentido de la organización y cuidado del mundo y de los objetos sociales relacionados con los trabajos (papeles) de la comunidad, el conocimiento y apropiación de las normas y conductas sociales.

La “sensibilidad” de las artes en los lineamientos hace referencia a la capacidad de ser sensible frente a las emociones de sí mismo y de los otros, tiene que ver con el desarrollo de la empatía y la emotividad, y estos a su vez los relacionan con los espacios de “comunicación” (catarsis), por ejemplo la sensibilidad de la música en la E.I. *“busca transmitir emociones y sentimientos, y es en la interpretación en donde el discurso se completa. Así mismo, se adquiere el gusto por algunos estilos musicales u otros, no solo por lo que se quiere escuchar, sino por lo que se quiere emitir o contar”* (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 29), mientras que para Gardner la sensibilidad artística hace referencia a la agudeza del órgano que domina la inteligencia, es decir al desarrollo de la habilidad que puede ser auditiva en el caso de la música: se es sensible a la dinámicas de tiempo y pautas rítmicas, a la diferencia del tono musical, a la habilidad de reconocer con la escucha los estilos musicales, su estética y armonía, y el sonido de los instrumentos correspondientes (Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, pág. 90)

La sensibilidad es la capacidad de percepción para establecer, atribuir y crear en el arte, y es utilizado para sensibilizar, para comprender las emociones propias y de los demás.

El sentido de la estética en la E.I. hace referencia a la forma y a los ¿cómo? de organización, es decir están relacionadas con el aseo y orden de los espacios y el cuidado de si, *“La estética se relaciona con las diferentes maneras en las que se percibe, se organizan los ambientes y espacios y se determina la propia sensibilidad. A su vez, esto lleva a cada persona a definir su gusto estético, mientras los grupos sociales llegan a establecer una serie de tendencias o acuerdos entre los que se cuentan los cánones estéticos o modelos de belleza. Por lo tanto, se hace evidente cómo la estética se refleja en los rituales de la vida cotidiana: como arreglar un florero, disfrutar una película, tender la cama o peinarse, entre otras”* (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 15) y con la oportunidad comprender o desarrollar las aptitudes o el conocimiento lógico matemáticos *“Muchas de las vivencias cotidianas están asociadas a los elementos del lenguaje visual y plástico, entre los que se destacan el punto, la línea, la forma, el color, el tamaño, el volumen, la textura y el espacio. Al peinarse, por ejemplo, se tiene la oportunidad de ponerse en contacto con la textura del cabello, con su color, su volumen, su suavidad o rigidez, a la vez que se ofrece la oportunidad para jugar a hacer formas. De esta manera se incorporan estos elementos a la experiencia sensible individual, propiciándose también un intercambio social”*. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 41)

Desde este lugar el sentido de la E.I. a través de las artes se asemeja al mito de la caverna de Platón, en la que los niños son los prisioneros que están anclados a los conocimientos previos, y no conocen más allá de lo ven o de lo que oyen porque no han logrado salir y ver, en donde los caminantes que transportan las estatuas son la maestra o el agente educador que proyecta sus imágenes (concepciones) en los niños y estos al no tener otra educación y no ver más que las sombras proyectadas las reconoce como conocimiento real o en su defecto como simple información, lo que significa que el desarrollo/aprendizaje cultural o cognitivo de los niños se fundamenta sobre supuestos enquistados por medio de las representaciones (imágenes) de otros que la repiten a manera de información.

A diferencia de las imágenes (enseñanzas) del mito de la caverna, en donde se proyectaban las imágenes (enseñanzas) sin contemplarlo, las artes en la E.I. como analogía

con la imagen que enseña si son intencionadas, es premeditado instrumentalizar las artes, así como es premeditado el objetivo de formar personas en aptitudes y hábitos.

2.6 El enfoque Spectrum, una mirada de amplio espectro

Partiendo de la necesidad de desarrollar métodos de evaluación que hicieran justicia a la variedad de expresiones, habilidades e intereses que expresaban los niños en el Kínder Garden, y en el reconocimiento de la diversidad de las capacidades cognitivas que se evidenciaban en las diferentes culturas, Howard Gardner y David Feldman en compañía de Henry D. Feldman y el filósofo Nelson Goodman organizan el proyecto Spectrum en 1984 (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 23) en base a la teoría de las Inteligencias Múltiples y el desarrollo No Universal, con el objeto de observar las capacidades esenciales de las inteligencias artísticas, sus límites y características, además de observar cuales eran las actividades de mayor interés o más destacadas de los niños de cuatro años en adelante en los jardines infantiles de estados unidos, y descubrir cuándo o a que edad podrían detectarse dichas habilidades cognitivas.

El proyecto Spectrum nace de la preocupación generalizada de la educación pública en estados unidos, por los estándares de evaluación que determinaban el coeficiente intelectual de los niños, valoración que los limitaba dentro del campo de las oportunidades y posibilidades de estudio, como la escuela, la universidad y trabajo posteriores. Circunstancias que terminaban por etiquetar a los niños como un producto ya terminado, sin posibilidad de mejora.

Dependiendo de los resultados de inteligencia, los niños podrían ingresar o no a las mejores escuelas y universidades de estados unidos, podrían tener los mejores trabajos o no y por consiguiente los mejores salarios y una calidad de vida mejor, igual o peor. Si los resultados de las pruebas de inteligencia o de coeficiente intelectual alcanzaban el nivel

deseado, los niños tenían asegurado su futuro, los que no, quedaban a expensas de las posibilidades económicas de la familia para poder darle una mejor educación, quedando predestinados a la desescolarización, a permanecer y continuar en el círculo de pobreza, a ser madres jóvenes solteras, delincuentes, o empleados de bajo nivel (Guggenheim, 2010)

El problema de las evaluaciones de inteligencia hasta ese momento, era que solo un determinado grupo de niños alcanzaban un “buen” resultado: el esperado por los criterios de valor en la sociedad norteamericana.

La dificultad para aprobar las evaluaciones de inteligencia hasta ese momento radicaba, en que estaban siendo pensadas desde una única concepción de inteligencia, y desde una única concepción de desarrollo. Por lo tanto, el problema no eran los niños que no tenían las destrezas necesarias para desarrollarse plenamente en la escuela y en la vida, el problema era que el criterio de valor de inteligencia en los test estaba puesto exclusivamente en las habilidades y destrezas científicas.

Gardner motivado por las diversas formas de conocimiento y desarrollo humano evidenciados en los productos de la sociedad y por la teoría del desarrollo próximo de Lev Vygotsky (Gardner, 2001, pág. 97) además, de los intereses artísticos de los niños, se aparta de la teoría universal de desarrollo cognitivo de Piaget quien ignora las artes completamente, centrándose exclusivamente en el desarrollo del pensamiento lógico matemático (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 29) y se dedica a ampliar la definición del pensamiento y creación humana.

Antes que Spectrum, se origina la teoría de las Inteligencias Múltiples (I.M.), la cual evidencia y establece que existe una gran variedad de capacidades intelectuales diferentes a las destrezas básicas que estableció Piaget y que hoy continua vigente en el sistema educativo nacional, es decir, el desarrollo científico, de las destrezas lógico matemáticas y lingüísticas (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 22).

2.6.1 Entendiendo el concepto de inteligencias

Howard Gardner afirma que existen diversas formas de inteligencia y que esa diversidad se basa principalmente en las organizaciones naturales de la mente del ser humano, por consiguiente, al igual que en las estructuras sociales, existen habilidades cognitivas como existen individuos, y estas por lo general son innatas, inherentes al ser humano, responden a la naturaleza plural y diferencia humana.

De este modo, Gardner define la inteligencia como “*la capacidad de resolver problemas o hacer productos valorados por una sociedad*” (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 33), según la historia de la inteligencia, la cual no inicia con Howard Gardner da cuenta por más de dos milenios que los seres humanos en nuestras organizaciones hemos valorado las capacidades mentales y los productos de la persona que los contiene, o que es capaz de ejecutar, un ejemplo de esto es el valor que se tiene a Platón y su filosofía, a Leonardo Da Vinci quien además de ser inventor e ingeniero es un artista, o en el caso colombiano el inmunólogo Manuel Elkin Patarroyo quien creó la primera vacuna contra la malaria.

De acuerdo con lo anterior el concepto de inteligencia de Gardner se divide en dos facultades: la primera en la capacidad de resolver problemas, es decir, dar respuesta a necesidades que pueden ser de salud física y mental, de avance o progreso tecnológico, espiritual o social, y la segunda en el ingenio de crear productos valorados por la sociedad, como por ejemplo, El Lago de los Cisnes del Bolshoi o la cura para el cáncer, la rueda o el celular.

Desde este lugar, inteligencia es la capacidad de resolver problemas y crear productos de valor para la sociedad los cuales cobijan todos los aspectos y necesidades humanas, los de

orden simbólico sensibles y sociales relacionados con las ciencias humanas, entre ella las artes y los científicos o ciencias duras que cobijan la física, química y matemática,

Lo que sigue es que los seres humanos poseemos una inteligencia de ocho, organizadas y categorizadas según sus propias reglas de operación, a saber: *las capacidades simbólicas o artísticas* categorizadas en: aptitudes musicales o Inteligencia Musical, espaciales, Inteligencia artística o espacio visual, kinestésicas o Inteligencia Cinético Corporal; *las emocionales* o capacidades intra e interpersonales relacionadas con la comprensión de sí mismo y de los demás, la Inteligencia Naturalista y las encontradas por el padre de la cognición Jean Piaget, *las capacidades verbales* o inteligencia lingüística y lógico matemáticas que son las que se encuentran normalizadas en la educación, son las categorías de análisis de inteligencia de los test de evaluación por los cuales los niños en estados unidos y muchos otros están siendo medidos y valorados (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 33).

Retomando lo anterior cada inteligencia opera de un modo distinto y diferente entre una y otra, no es cierto que los expertos en música sean diestros o maestros en matemáticas, o que la música puede ser una herramienta “más eficaz” para llegar a la inteligencia lingüística o a la escritura (como se utilizan en la E.I.) (Gardner, 1997, pág. 178), si bien parecen tener relación y compartir conocimientos, sus productos son distintos y las formas de llegar al conocimiento tiene rutas biológicamente diferentes, por ejemplo un niño que tenga aptitudes matemáticas confunde un tono con la campana específica que lo produce, así como tampoco puede comprender que muchas campanas pueden producir el mismo tono o que una campana que se mueve retiene su tono, del mismo modo no puede reconocer la diferencia interpretativa en dos canciones iguales (Gardner, 2001, pág. 95). *La "inteligencia logicomatemática" no tiene sus orígenes en la esfera auditivo oral. En vez de ello, los orígenes de esta forma del pensamiento se pueden encontrar en una confrontación con el mundo de los objetos* (Gardner, 2001, pág. 108).

Ahora en el sentido contrario, el niño con inteligencia musical que comprende y distingue el tono del timbre, el ritmo, la interpretación y la sensibilidad estética de manera orgánica, en el cual su intelecto procede principalmente de la percepción auditiva (Gardner, 2001, pág. 104), es decir, del canal auditivo oral, no podrá comprender o no al menos de manera orgánica y natural como lo comprende el niño con inteligencia matemática, las relaciones lógicas en el movimiento de una lombriz, o que contar un conjunto de diez peces diez veces en orden distinto cada vez da el número único de diez, en el sentido más básico y simple de las relaciones y de la abstracción (Gardner, 2001, pág. 108).

“desde el punto de vista matemático, la música es sólo otro patrón, sin embargo para el músico los elementos en patrones deben aparecer en sonidos, y no son reunidos en forma final y firme en determinadas maneras por virtud de la consideración formal sino porque tienen poder y efectos expresivos”. (Gardner, 2001, pág. 107).

O para comprenderlo mejor, es el ejemplo del físico, que tiene la facultad de calcular la fuerza, las pautas, el tiempo y el apoyo necesarios para que un bailarín realice una serie de giros de 360° de forma consecutiva en 15 segundos, pero él no sabe hacerlo ni sentirlo en con su propio cuerpo.

Otra de las características de la inteligencia es que se puede proceder en ella en diversos grados, es decir, la inteligencia misma comprende formas distintas de operar o producir diferentes a la del orden principal o de importancia, lo que significa que no todos los seres humanos poseemos una inteligencia y creamos o producimos lo mismo de acuerdo a ella, por ejemplo: la Inteligencia Kinestésica o corporal se encarga del conocimiento de la mecánica del movimiento en el cuerpo humano (Gardner, 2001, pág. 180), por ende su producto principal es la danza, el cuerpo en movimiento, sin embargo, una persona que tenga la capacidad kinestésica en una relación un poco menos profunda con el cuerpo su producto puede ser la creación o construcción, el ensamblaje y el desmonte de máquinas y motores, su producto de valor para la sociedad es su ingeniería (Gardner, 2001, pág. 184,185), lo que indica, que las inteligencias se movilizan en diferentes niveles, y pueden funcionar de manera

relativamente independiente a la inteligencia o al producto principal de la habilidad cognoscente.

En conclusión, las inteligencias bien sean artísticas, emocionales verbales y lógico matemáticas se diferencian por que responden a dos maneras de procesar la información "*saber cómo*" frente al "*saber qué*" (Gardner, 2001, pág. 96); "saber cómo" que responde al ámbito de hacer de producir o resolver problemas y el "saber que" que se entiende sobre el tema en específico en el campo de saber, he aquí la diferencia y la virtud de las artes como cognición en sí mismas, el artista consumado o el empírico en cualquiera de sus áreas de saber, discierne por organicidad la anatomía, antropología, física, matemática, química, historia y hasta política.

El artista tiene la capacidad de abstraer el lenguaje verbal y científico para exponerlo como obra de arte, es muy distinto escribir y entender lo que significa la palabra "viuda" a leerlo o escribirlo con el movimiento, lo que indica que el desarrollo intelectual humano y la historia del arte que nos contaron se dio al revés, los artistas de la cueva de Lascaux Francia no aprendieron a dibujar sin antes dominar la anatomía o la antropología de los cuerpos de los bueyes y caballos, la química en las plantas de la tierra y en los animales para hacer los pigmentos y poder dibujar, hubo primero que conocer muy bien el cuerpo y la mecánica de los movimientos en los animales antes para poder hacer una abstracción o representación de ellos, además de desarrollar la destreza motriz para realizar el trazo sin equivocación.

El desarrollo artístico cognitivo no parte de la nada, de un impulso o necesidad de expresión o de un sentir meramente, sino de conocimientos y destrezas elevadas que se concretan en una forma abstracta o integrada de pensamiento.

Las obras de arte bien sean en su individualidad corporales, musicales o plásticas son una abstracción de los que vemos, de lo que vivimos y comprenden la integración de varios conocimientos, no solo sensibles. Es un acto intencionado con comprensión y conocimiento.

2.6.2 Teoría de desarrollo No Universal, una alternativa para el desarrollo de la inteligencia

El desarrollo no universal es la teoría alternativa y complementaria del desarrollo universal de Piaget, la cual se centra en los procesos de desarrollo artístico, en el lenguaje corporal, visual o plástico, musical, y gestual de niños de 4 años hasta la edad de producción artística (Gardner, 1994, pág. 49).

Es el estructurante del enfoque Spectrum y eje fundamental en la configuración de las Inteligencias Múltiples ya que es la teoría que se encarga de categorizar las capacidades fundantes de cada inteligencia y organizar los procesos para su desarrollo. Es la teoría y el método que comprende los modelos y pautas, los criterios y las condiciones del desarrollo artístico.

Basando su discurso en la observación de las capacidades artísticas presentes en los niños escolarizados en el grado de jardín, y en las diversas formas de conocimiento y desarrollo humano evidenciados en los productos de la sociedad, específicamente en los contextos culturales en los que se comprobaba claramente un conjunto de habilidades intelectuales valorados por la comunidad, y en la solución de problemas genuinos (Gardner, 2001, págs. 60, 61), Felmand se aparta de la teoría universal de desarrollo cognitivo de Piaget y entra a desglosar el entramado de las reglas y restricciones que operan en los diversos sistemas simbólicos humanos distintos a la capacidad verbal y numérica.

Un ejemplo de ese trabajo fue la observación de los Puluwats, población indígena de los estados Federados de Micronesia, quienes a muy temprana edad han desarrollado en los miembros de su población la habilidad espacio visual para navegar en canoas de una isla a otra (Gardner, 2001, pág. 162)

Los Puluwats aprendieron dentro su cultura costera a ubicarse espacial y temporalmente en el mar, a reconocer y recordar los puntos o direcciones de donde salen y se ocultan determinadas estrellas, los movimientos y la ubicación del Sol dependiendo de la hora y de la estación, la percepción, el conocimiento intuitivo del significado del movimiento de las olas, su alteración, los cambios en el viento y en el color del agua cuando se acercan a un arrecife, así como también desarrollaron control corporal para manejar la escota, conocen bien la fuerza que deben ejercer en determinados momentos, la potencia y el equilibrio para dirigir la canoa.

Los Puluwats son evidencia viva del desarrollo de una habilidad o inteligencia marítima, que surgió de la situación geográfica costera para solucionar problemas de subsistencia; los navegantes de Micronesia son brújulas humanas que responden a problemas sociales de comunicación, transporte y alimentación, al mismo tiempo que dan cabida a otros beneficios o formas de inteligencia como el turismo y el comercio.

Para Feldman los Puluwats poseen la inteligencia espacio visual desarrollado a fuerza de la necesidad (para solucionar un problema comunal) y saber navegar es el producto, por ende su trabajo es de gran valor entre los habitantes de la isla y en todos aquellos que las visitan. (Gardner, 2001, págs. 162, 163)

A diferencia de los Puluwat que han desarrollado la Inteligencia Espacio Visual para solucionar problemas marítimos, se encuentra la tribu Anang de Nigeria quienes aprecian en demasía el conocimiento y la habilidad musical (Gardner, 2001, pág. 95). Para los Anang y para los antropólogos que han seguido a la comunidad, consideran que no hay miembro que no sea musical y los Anang, como cultura se afirman como expertos en música.

Conocimiento y pericia que han desarrollado por medio de la formación progresiva de sus miembros, con una semana de nacidos los niños Anang pasan de un nivel inicial musical y danzario a otro más avanzado a medida que adquieren conocimientos y destrezas que desarrollan por medio de los padres y maestros que también son músicos.

“Los infantes de apenas una semana de edad son iniciados en la música y en la danza por sus madres. Los padres fabrican pequeños tambores para sus hijos. Cuando llegan a los dos años, los niños se incorporan a grupos en los que adquieren muchas habilidades culturales básicas, incluidos los cantos, bailes y ejecución de instrumentos. Cuando tienen cinco años, los pequeños Anang pueden entonar cientos de canciones, tocar varios instrumentos de percusión, y realizar docenas de intrincados movimientos de danza” (Gardner, 2001, pág. 95)

Lo que significa que las operaciones fundamentales, o sea, las inteligencias tienen sus propios modos de hacer y de producir, por lo tanto el análisis concienzudo de las culturas como los Anang y los Puluwats entre otras, estableció el saber hacer de las inteligencias, sus características y contenidos así como también la metodología para su desarrollo.

Agregando a lo anterior, en el caso de las formas de operar simbólicas, la información que arroja la investigación, dio como resultado el esquema o modelo de desarrollo artístico: las etapas de conocimiento para alcanzar el dominio completo de la inteligencia o las capacidades clave o los conocimientos que una persona o niño debe tener para ser lo que se denomina un buen productor artístico, o artista (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 34).

Por consiguiente, el desarrollo No Universal es la teoría que establece que existen múltiples inteligencias además de las verbales y matemáticas las cuales están gobernadas por restricciones genéticas que guían y establecen el desarrollo de forma individual desde el principio (Gardner, 2001, págs. 39), pero que no son inmutables, es decir que los seres humanos además de la predisposición a determinadas operaciones mentales nacemos con la capacidad de la plasticidad (Gardner, 2001, págs. 40), con la maleabilidad mental o capacidad de adaptabilidad a la cual se le puede atribuir o explotar una infinidad de operaciones o inteligencias.

De acuerdo con lo anterior y en concordancia con las historias de los Puluwats y de los artistas Anang, esto significa que la inteligencia se puede reforzar o desarrollar siempre y cuando el niño se encuentre en un ambiente formativo que ejerza un esfuerzo en el conocimiento en un área del saber específica (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 17), es decir, en un espacio rico en interacción con profesionales y materiales propios del área del conocimiento desde la infancia, dentro del cual el proceso es medido por lo que el niño sabe en cuanto a lo que sabe hacer, entre ello, conocer el uso de los objetos o herramientas propios de la inteligencia (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 29), como por ejemplo en el caso de los niños Anang, sus herramientas e instrumentos iniciales son el cuerpo seguido del tambor.

Lo que quiere decir, que los niños son inteligencias en potencia que avanzan en el conocimiento de una manera regulada y progresiva, dentro del cual como seres sociales su avance cognitivo parte también de la interacción constante con los maestros, los objetos y los saberes propios de la inteligencia o de la cultura, es decir, con los conocimientos que tienen sentido en sí mismos y con formas iniciales de aprendizaje que avanzan en una sucesión de etapas que van desde los *universales* o *intuitivos* (Gardner, 1994, pág. 54), hasta los *únicos* (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 30).

En resumidas cuentas, para desarrollar la inteligencia artística (o cualquier otra) los niños deben pasar por las siguientes etapas de conocimiento:

1. *Etapas de conocimientos Universales*: comprende el periodo de la primera infancia y consta de los saberes generales que se dan en todos los individuos de manera indiscriminada sin importar el lugar de origen o comunidad, como por ejemplo saber hablar y caminar para un niño occidental o saber cantar y bailar al ritmo del tambor en el caso de los niños Anang. Para Gardner y Piaget es la etapa en la que se asientan los saberes fundamentales de la inteligencia: las habilidades y los conocimientos, ya que el origen del conocimiento se da primeramente en el sistema sensoriomotor o intuitivo del niño (Gardner, 1994, págs. 58).

Los conocimientos en esta etapa van desde el conocimiento *intuitivo* hasta el *Conocimiento simbólico de primer orden* o *Conocimientos Panculturales* y se comprenden de la siguiente forma:

a). *Conocimiento Intuitivo*, son conocimientos iniciales atribuidos a la etapa inicial de vida, es decir al periodo de la primera infancia, especialmente niños de cero meses hasta dos años, periodo en el cual se comprende que los objetos existen así no estén a la vista y en el cual el aprendizaje se da por medio de la exploración, de las interacciones con las personas y los objetos. (Gardner, 1994, págs. 54)

b). *Conocimiento simbólico de primer orden* o *Conocimientos Panculturales*, son aquellos que encuentran evidentemente en la práctica social y cultural tales como el lenguaje hablado, las imágenes, los gestos, la música y la danza; estos se aprenden fácilmente porque son parte esencial de la especie humana, o sea porque son conocimientos natos propios de la socialización. Estos conocimientos están relacionado con la etapa de desarrollo que parte de los dos a cinco años y por lo general son niños previamente escolarizados (prescolar) (Gardner, 1994, pág. 55)

2. *Conocimientos únicos*: son los conocimientos que van desde los específicos que representan a la cultura, tales como la aritmética, la escritura y la lectura, Feldman los llama conocimiento *notacional* y *forma conceptual* del saber, están relacionados con la apropiación del sistema de valores o de símbolos con los que opera la inteligencia y las sociedades, es decir con el conocimiento de los modos de ser y de hacer, con las técnicas y uso de los instrumentos o de los objetos que se relacionan con un campo específico del saber, por ejemplo, las canoas para los niños Puluwats que quieren ser navegantes o las acuarelas para el artista plástico. Son conocimientos de orden técnico y de precisión conceptual que se desarrollan por medio de espacios únicos de formación con profesionales en el área a cargo, y se comprenden de forma diferenciada como: a). *Conocimiento Cultural*, b). *Conocimiento Disciplinar* o *etapa notacional* y, c). *Conocimientos Idiosincráticos* o *forma conceptual* hasta llegar a *los Únicos*, a saber: la etapa de producción y de avance de la inteligencia.

a). *Conocimiento cultural o notacional*; hace referencia a la etapa inicial de la escolarización en la que los niños aprenden a usar los códigos simbólicos más formales: los símbolos numéricos y las letras, los niños conocen la escritura y la lectura, es la etapa o ciclo de vida que va de los cinco a siete años (Gardner, 1994, pág. 56)

b). *Conocimientos idiosincrásicos*, es la información que la cultura transmite a los jóvenes, son los conocimientos basados con las normas y las creencias de la comunidad (Gardner, 1994, págs. 57).

c). *Conocimiento disciplinares o especializado*, es el discernimiento del uso de las técnicas específicas de la inteligencia de la cultura u organización social, es decir con el saber hacer de un determinado oficio, como por ejemplo saber manejar las técnicas musicales del canto propias de la comunidad estos saberes van de niveles técnicos hasta el especializado o conocimientos *únicos* los cuales comprenden el dominio de las capacidades clave del área de conocimiento, o sea, es el periodo de producción y creación de la inteligencia. Es una etapa atribuida al periodo a la edad de jóvenes adultos y la vida posterior. (Gardner, 1994, págs. 58)

Como se ha analizado, el desarrollo de la teoría No universal convoca un conjunto de secuencias en conocimientos y métodos que deben dominarse. El aprendiz Anang debe alcanzar el dominio de todos los sistemas simbólicos que representan su cultura, es decir, que al alcanzar la maestría, el aprendiz no solo debe comprender los conocimientos notaciones (lecto escriturales, históricos o espirituales), sino que además debe saber hacer música

Lo que significa que la inteligencia musical se desarrolla en la medida en el que el niño Anang es introducido en la práctica del oficio, es decir: en el saber hacer del oficio, en los procedimientos técnicos necesarios para tocar el tambor, cantar y bailar, lo que implica tiempo y dedicación en la práctica, el desarrollo de destreza y pericia que solo se da en la experiencia. Los niños Anang deben ser cuerpos codificados en la música.

“En realidad, se podría decir que el individuo más especializado en una sociedad ha integrado de un modo idóneo estas diversas formas de conocimiento en el interior de la envoltura de una disciplina u oficio culturalmente valorado” (Gardner, Educación artística y desarrollo humano, 1994, pág. 58)

En síntesis, el desarrollo no universal apunta a los que hoy en día se conoce como el progreso por estimulación temprana, método o estrategia educativa que inicia en la etapa del desarrollo de la inteligencia es decir, en la primera infancia y avanza en una constante dirección hasta llegar a la maestría, y no por etapas de maduración biológicas naturales como lo estableció Piaget en los inicios de la psicología evolutiva.

La teoría No Universal de Felmand amplía el concepto de inteligencia y desarrollo iniciado por Piaget, logra comprender las formas de adelanto en la cognición humanas, además de proporcionar información acerca del progreso o avance en el cambio de la conducta (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 32).

2.6.3 Los dominios clave de las inteligencias artísticas y sociales (contenidos pedagógicos de Spectrum)

Los dominios hacen referencia a las capacidades clave que una persona debe alcanzar para el desarrollo de capacidades más adelantadas, para poder resolver problemas o crear productos que sean de valor para la comunidad, o en términos pedagógicos, las capacidades clave hacen alusión a los contenidos que un niño debe aprender en un campo de saber.

De acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría del desarrollo No Universal, los dominios comprenden el saber hacer dentro de una inteligencia, es decir: por cada inteligencia, existe un dominio. En ese orden de ideas los dominios se comprenden en:

Dominio del Lenguaje, de las Matemáticas, Ciencias naturales, Movimiento, Expresión artística, Conocimientos sociales y Dominios Músicos (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 31), para efectos de la presente monografía solo se observaran los dominios que tiene que ver con las inteligencias artísticas y emocionales.

| Dominio | Definición | Capacidades clave |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Dominio Musical</i> corresponde a la Inteligencia Rítmico – Musical comprende características o componentes de la Inteligencia Cinético – Corporal.</p> | <p>Es la capacidad de entender, interpretar y reconocer la estructura de una pieza musical y las cualidades que en ella se encuentran, tales como el ritmo, la melodía y los tonos; los niños tienen la capacidad de expresar ideas, sentimientos y emociones a través de la música.</p> | <p>a) Percepción musical Se es sensible a la dinámica (fuerte y suave); al tiempo y a las pautas rítmicas, diferencia el tono, reconoce e identifica los estilos musicales con facilidad, es capaz de relacionar el sonido de los instrumentos con los instrumentos correspondientes</p> <p>b) Producción musical El niño es capaz de mantener el tono preciso, le tiempo y las pautas rítmicas exactas. Muestra expresividad cuando canta o toca un instrumento, recuerda y reproduce con facilidad las propiedades musicales de las canciones.</p> <p>c) Composición musical El niño crea composiciones sencillas Y es capaz de crear un sistema sencillo de notación (Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, pág. 90)</p> |
| <p><i>Dominio de las Artes visuales</i> responde a la</p> | <p>Es la capacidad de ver y reconocer, de codificar y decodificar información gráfica y visual, para</p> | <p>Los niños con evidencian las competencias en dos campos de acción: 1. La percepción, y 2. La producción.</p> |

| Dominio | Definición | Capacidades clave |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>inteligencia; espacio – visual.</p> | <p>interpretar, organizar y desenvolverse en un medio. Es la habilidad de ver un objeto desde diferentes perspectivas, el niño con inteligencia visual y plástica posee la imaginaria espacial, el manejo consciente de colores y formas para expresar ideas y sentimientos o emociones, el control del equilibrio y la composición.</p> | <p>Percepción:</p> <p>El niño es consciente de los elementos visuales de su cultura, por ejemplo, distingue entre color, línea, punto, formas y detalles.</p> <p>Identifica y reconoce los distintos estilos plásticos, diferencia entre arte abstracto del realismo por ejemplo.</p> <p>Producción</p> <p>Representación: el niño es capaz de representar con exactitud, puede crear símbolos reconocibles y coordinar espacialmente en un todo unificado y utiliza proporciones realistas en cuanto a forma y color, sabe representar.</p> <p>Arte: es capaz de utilizar diversos elementos y reflejar emociones produce efectos, manifiesta por el detalle, produce dibujos o esculturas que parecen vivas, transmite estados de ánimo literales, como por ejemplo: un sol sonriente o triste.</p> <p>Exploración: es creativo en el uso de los materiales, utiliza las formas de la línea de diversas maneras controladas y explosivas, es capaz de hacer una composición temática y en armonía. (Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, pág. 235)</p> |
| <p><i>Dominio Del Movimiento, o inteligencia cinético -</i></p> | <p>Es la habilidad de tener el dominio y control del cuerpo en la sucesión de movimientos con consciencia,</p> | <p>Los niños con esta inteligencia son:</p> <p>a) Sensibles al ritmo; tienen la capacidad de sincronizar movimientos con ritmos estables, producidos por un instrumento musical, por música</p> |

| Dominio | Definición | Capacidades clave |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>corporal, se sirve de las características y de la inteligencia</p> <p>Rítmico – musical, lógico – espacial y algunas características de la inteligencia</p> <p>Lingüística – verbal.</p> | <p>voluntarios e involuntarios. La capacidad de expresar estados de ánimo emociones e ideas mediante la mímica y la gestualidad.</p> | <p>o de fijar su propio ritmo, sin pasar por alto los cambios en el mismo; tiene la capacidad de establecer su ritmo y regularlo para alcanzar el efecto deseado.</p> <p>b) Expresividad; el niño evocar estados de ánimo o imágenes a través del movimiento, expresión gestual.</p> <p>c) Control Corporal y Espacial; consciencia y conocimiento del cuerpo, capacidad de situarlo, de aislarlo de usarlo y controlarlo. Habilidad de explorar en el espacio disponible, utilizando distintos niveles y aéreas del lugar.</p> <p>d) Capacidad de Respuesta ante la Música; la habilidad de responder ante los diferentes ritmos, sensibilidad al ritmo, explora el espacio disponible, utiliza distintos niveles y se mueve con facilidad y fluidez en el espacio.</p> <p>e) Creación en el Movimiento; habilidad de crear movimientos nuevos, capacidad de invención de “juegos” con el cuerpo. (Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, pág. 117)</p> |

| Dominio | Definición | Capacidades clave |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Dominio social o inteligencia intrapersonal</i> hace referencia a las Inteligencias Intra e Inter Personal, en donde entran en juego características de las inteligencias Cinética – Corporal y Lingüística – Verbal.</p> | <p><i>Inteligencia intra personal o conocimiento de si mismo:</i> Es la habilidad de conciencia, de auto reflexión, comprende la autoestima, reflexiona sobre sus propios pensamientos y es capaz de transferir relaciones a nuevas situaciones (transformar las situaciones a su beneficio).</p> <p><i>Inteligencia Inter personal:</i> Es la facilidad de entablar relaciones fácilmente, la conducción de grupos, la sensibilidad ante el estado de ánimo, las necesidades y sentimientos de los demás. Tiene sentido de cooperación.</p> | <p>Los niños con dominio social poseen</p> <p>a) Comprensión del yo: Conoce sus capacidades habilidades destrezas e intereses, reflexiona en cuanto a sus sentimientos conductas y logros,</p> <p>b) Comprensión de los demás: Es capaz de leer la mente de los demás, conoce a sus compañeros, sus sentimientos y capacidades, es observador, presta especial atención a las acciones de los otros y extrae conclusiones sobre las acciones de los demás, tiene sentido de la causa y consecuencia.</p> <p>Características o funciones de los niños con dominio social o inteligencia interpersonal:</p> <p>a) Son líderes por naturaleza; inician y organizan actividades, asignan funciones, explica el juego o la actividad y supervisa que se realice como el planteo.</p> <p>b) Es un facilitador, media conflictos, invita a otros a jugar y tiene en cuenta sus opiniones y habilidades de los demás y tiene espíritu de cooperación</p> <p>c) Es un cuidador y un buen amigo, es empático con los sentimientos de otros niños, cuida y protege a sus compañeros y demuestra comprensión por sus intereses.</p> |

| Dominio | Definición | Capacidades clave |
|---------|------------|---------------------------------------------------------------------------|
| | | (Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, pág. 178) |

2.6.4 Estrategias pedagógicas de Spectrum

Para ayudar a descubrir las capacidades destacadas en determinados dominios, o para contribuir al desarrollo de las capacidades intelectuales de las Inteligencias Múltiples en los jardines infantiles, El Enfoque Spectrum *“estimula a los niños para que exploren con toda libertad los materiales, utilizando todos los sentidos* (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, págs. 50,51).

Las actividades de Spectrum son abiertas y dispuestas a la exploración de los materiales en todos los sentidos y con todos los sentidos, los materiales no suponen una única forma de utilizar, así como tampoco formas correctas o incorrectas, los niños en los espacios de Spectrum no están dirigidos por ningún instrumento, en el caso de la inteligencia lingüística

los niños pueden crear historias libremente, no están sujetos a la representación o lectura fiel del texto literario, más bien están siendo constantemente expuestos a la creación, a la potenciación de sus capacidades e intereses. (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 50)

Los materiales además de constituir actividades de una inteligencia, amplían el panorama de acción en los dominios, se podría decir que el aprendizaje y desarrollo Spectrum “*también son de un comprender libre*” (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 50) que puede conducir a caminos insospechados, a contribuir al reconocimiento de nuevas formas de operar o a la innovación dentro de la misma inteligencia.

Los ambientes de Spectrum permiten que los materiales de las Inteligencias Múltiples estén incluidos en el área de clase, una clase de Spectrum se difiere de otras porque en el mismo espacio los niños pueden encontrar los materiales e instrumentos correspondientes a los dominios, así como también espacios y materiales que exija la investigación o desarrollo de los proyectos, los “maestros de amplio espectro” movilizan o instalan a manera de pretexto instrumentos que generen el desarrollo de un proyecto, como por ejemplo la picadora que invita al desmonte y ensamble de sus piezas para comprender su movimiento. (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 60)

Lo que quiere decir que los espacios Spectrum no son ambientes normalizados o cotidianos, así como tampoco la disposición de los objetos y el despliegue de los proyecto son esporádicos o improvisados, sino que por el contrario son planeados guiados y establecidos por profesionales en las áreas de conocimiento, es decir por profesionales en las diversas inteligencias.

A diferencia de la E.I. que no responde como estimulación temprana pero que si se apoya en gran medida en las estrategias pedagógicas de Spectrum y en el desarrollo de inteligencia social, los maestros Spectrum son profesionales en una inteligencia y son ellos quienes se ocupan de introducir sus conocimientos y las herramientas necesarias en los centros de

intereses, los cuales responden de igual manera a sus intereses y conocimientos particulares, a la teoría de la diversidad, a la organización mental y a los productos sociales, es decir a la teoría de las I.M. a recordar: los lenguajes artísticos, el conocimiento sensible, inteligencia inter personal y a los conocimientos literarios y científicos de tal manera que responde de manera coherente con la teoría al desarrollo cognitivo de los niños por ende a las formas de evaluar y valorar la diferencia (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 23).

Aunque las evaluaciones de Spectrum estén determinadas por las capacidades clave de los dominios, las proyectos provienen originalmente de las capacidades e intereses observados en los niños, dentro de este contexto, la evaluación de Spectrum no busca estandarizar o regular el desarrollo/aprendizaje de conocimientos y comportamientos, aunque con la teoría del desarrollo No Universal de Feldman es posible, las evaluaciones de Spectrum hacen homenaje a las múltiples expresiones de la mente humana. (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 61)

Spectrum es entonces, hoy un enfoque alternativo de educación y evaluación de la inteligencia, que reconoce, valora y respeta las múltiples capacidades y los intereses de niños de cuatro años en los primeros años de escuela (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 17), que se basa en la teoría evolutiva del desarrollo cognitivista a saber y como ya se ha dicho: del estudio de las múltiples formas de pensamiento, los procesos de desarrollo de la inteligencia y la creatividad. (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 11).

Como su nombre lo indica, es un punto de vista de amplio espectro, una pedagogía incluyente que responde a las múltiples maneras de aprender y de ser humanas, a la teoría de la I.M. y a su práctica, lo que quiere decir, que el enfoque Spectrum es un puente entre el saber y el hacer, una estrategia pedagógica a modo de guía que orienta al maestro investigador. (Gardner, Feldman, Krechevsky, & (Comps.), 2000, pág. 19), Enriquece la experiencia educativa al mismo tiempo que refuerza las primeras experiencias formativas de los niños ya que ofrece *“un conjunto de capacidades e intereses humanos, en campos como*

la música, las artes visuales, el movimiento y la preocupación social con el objetivo principal de favorecer el aprendizaje de los niños” (Gardner H., Feldman, Krechevsky, & (Comps), 2000, pág. 22),

Contribuye a descubrir y apoyar las capacidades más destacadas de los niños a reconocerlas y potenciarlas. Es una guía alternativa para padres, comunidad educativa, y para los mismos niños, para que celebren y valoren juntos sus múltiples potencialidades y puedan encontrar de nuevo el interés y la alegría de aprender, de asistir a la escuela (Gardner H., Feldman, Krechevsky, & (Comps), 2000, pág. 24).

PROPUESTA ARTÍSTICO PEDAGÓGICA

3.1 Carta de navegación

La siguiente propuesta se apoya en la noción de arte como medio de expresión que es inherente al ser humano y parte fundamental del desarrollo intelectual de los niños en la edad de la primera infancia, por tanto la obra de arte o creación simbólica adquiere valor en la comunicación intencionada que se puede evidenciar por medio de la interpretación de la música, del canto, del cuerpo, la expresión visual o plástica o el simple placer de conocer las posibilidades del cuerpo y las materias o movimiento puro

De esta manera, el significado de arte que se pretende manejar se acerca al modelo de arte conceptual que manejaron artistas como Duchamp y la noción del “objeto encontrado”, la colombiana María teresa Hincapié en su obra “Una cosa es una cosa”, o Kandinsky quien representaba la música en formas y colores. Lo que quiere decir que la obra de arte no depende del contexto, sino de las circunstancias en las que fue elaborada: es arte cuando la intención fue guiada por una emoción, un pensamiento recurrente o ideas que se quieran y se necesiten expresar más que de las “propiedades” que la contienen o sea, los materiales las técnicas o los conocimientos de composición, equilibrio, estética o armonía. (Gardner, 1997, pág. 80)

Es una noción de arte que no da cabida a juicios de valor, si es bonito o feo, pero si ejerce el desarrollo de la “lectura” de imágenes, no con el fin de examinar o evaluar la obra, si no para la lectura y comprensión de sí mismos, de los otros y sus realidades o imaginarios, para la agudeza de la percepción y el inicio de la alfabetización de la imagen.

Si bien, esta propuesta pedagógica se fundamenta en la revisión documental del Enfoque Spectrum y la Teoría de las Inteligencias Múltiples, no es la intención generar o imponer el progreso de los niños en las diferentes inteligencias artísticas, sino por el contrario contribuir al desarrollo armónico e integral que se requiere en esta etapa determinante del desarrollo, que promueven los lineamientos y Howard Gardner, y a su vez que se reconoce y restituyen los significados o las competencias de las capacidades clave de la expresión artística, las cuales han sido utilizadas para el avance en otros campos del conocimiento..

Las capacidades artísticas restituidas son: a) la expresión libre y espontánea, b) la percepción o sensibilidad, el conocimiento por medio de los sentidos y c) la capacidad creadora o producción artística, el goce y disfrute de las posibilidades corporales y mentales (imaginación). Estas competencias o capacidades fueron tomadas de la generalidad encontrada en la revisión de los documentos de Gardner como en los del MEN, pero su significado lo esclarece La Teoría de las Inteligencias Múltiples exclusivamente.

3.2 Justificación

El arte y la educación artística es indispensable en el desarrollo social y cultural no solo de los niños de la primera infancia, si no de las comunidades y grupos sociales ya que su misión o capacidad intrínseca es la de reconocer y recoger las organizaciones sociales, unirnos en códigos o significados que nos representan como individuos con identidad dentro de una colectividad.

Por medio del arte los niños conocen el mundo y sus interacciones, las imágenes representativas, el lenguaje, las creencias, las formas de ser y de estar de los individuos, al mismo tiempo que reconoce e identifica los movimientos y las transformaciones sociales.

El arte es indispensable en la E.I. por que comprende y concientiza a los niños acerca de la existencia de las diferencias idiosincrásicas y culturales, la importancia de los valores y la identidad, proporciona la oportunidad de avanzar de manera libre y significativa en el proceso del conocimiento, lo que detona la acción constructiva de sí mismo logrando tener confianza en sus formas de expresión.

Por consiguiente El arte es un medio de expresión universal que comunica al mundo quienes somos de dónde venimos para donde vamos que queremos hacer y quienes queremos llegar a ser, es el medio por el cual los niños no solo comprenden la organización del mundo al que han llegado si no que los configura y determina en su esquema corporal, la conducta, su imagen y los modos de pensar.

El arte es necesario para el desarrollo integral, no solo comprende la educación y formación intelectual social si no que su práctica enaltece el espíritu y la capacidad creadora.

3.3 Objetivos

Objetivo general

Reivindicar las capacidades intrínsecas que tiene el arte tales como: la expresión libre y espontánea, la percepción o sensibilidad y la producción artística, para posibilitar espacios adecuados de conocimiento y desarrollo cognitivo social y cultural, en niños de dos a tres años.

3.3.1 Objetivos específicos:

1. Contribuir y Responder adecuadamente al reconocimiento y potenciación de los intereses y habilidades cognitivas de los niños
2. Promover el goce y el disfrute de los bienes culturales como derecho
3. Posibilitar ideas para mayor comprensión de lo que pueden ser las actividades o experiencias artísticas en la E.I a los agentes educativos.

3.4 Definición de infancia

La noción de infancia de la siguiente propuesta pedagógica se apoya en el concepto múltiple de infancias al que Juan Carlos Amador Báquiro definió como una “*categoría de análisis que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y las niñas*” (Báquiro, pág. 73), el cual reconoce que es un proceso que está en presente construcción, en el que la diversidad de los contextos locales y globales por los que transita la experiencia de vida de los niños juega un papel importante en los procesos de su configuración, pero no determinante, ya que estos (los niños) son considerados por la sociedad representada en la ley, como sujetos únicos, autónomos, libres y completos con una especificidad personal socialmente activa capaces de interpretar reconfigurar y estructurar el universo de símbolos e incidir sobre su marco societal (Penagos, 2007).

Por consiguiente, la definición de niño que se pretende impulsar es la del individuo autónomo, que es su propio agente, capaz de desarrollar su propio conocimiento; un niño sujeto político con voz y voto que ha entrado al mundo de los significados, que posee una inmensa capacidad creadora, que se encuentra en permanente construcción de la imagen de sí mismo de los otros y del medio; donde la percepción y la interacción social con los pares, familiares y educadores, y con los objetos culturales son el elemento clave para el desarrollo de conocimientos sociales, reorganización de las conductas o modos de pensar y el avance de las posibles inteligencias.

Es decir, son cuerpos o formas de conocimiento en potencia (inteligencias) que se desarrollan y aprenden en un espacio cultural mediado por las interacciones sociales: con otras formas de ser (inteligencias) y con los objetos que lo representan, los cuales, el conocimiento de los mismos (de las otras formas de conocimiento y de los objetos), determina el esquema corporal, la conducta, su imagen y los modos de pensar.

3.5 Concepto de desarrollo artístico del niño de dos a tres años

El niño de tres años, sabe que puede hacer: camina, habla, controla su lateralidad y la coordinación mano ojo, tiene comprensión de sus emociones e intereses frente a los demás y el medio, se identifica como un ser individual dentro de una colectividad, se reconoce como sujeto social en un contexto cultural, con un lenguaje predeterminado con normas valores y conductas previamente establecidas y que el niño conoce y es capaz de producir.

Son niños productores que evidencian y reconocen en sí mismos evidencian saberes previos que los ayudan a generar otros conocimientos. Los niños saben que “pueden hacer” con el conocimiento: saben caminar y bailan, saben hablar y cantan, saben para qué sirve el tambor pero le atribuyen otro valor, tienen la capacidad de cinestésica *“El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín, ... el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto”* (Gardner, 1997, pág. 149).

El niño pasa de ser una imitación o simulación de la sociedad a la creación de nuevos significados. Es la etapa del desarrollo simbólico en el que se generan apropian y se establecen nuevos conocimientos, donde la percepción, la imaginación y la creación son los elementos clave para la organización, resignificación de los conceptos.

3.6 Estrategias pedagógicas

Las sugerencias establecidas para las actividades artístico pedagógicas que encontraran a continuación acogen el concepto de experiencia artística o actividades pedagógicas de significado de los lineamientos para la E.I., la planeación, el establecimiento de objetivos que responden al desarrollo del conocimiento por medio de la percepción, de la creación o capacidad simbólica, y la comunicación o libre expresión; la adecuación de los espacios o espacios enriquecidos que van desde la disposición de los materiales u objetos sociales o culturales hasta la creación de atmosferas, estados de ánimo que contribuyen a la exploración y creación abierta libre de juicios de valor, y en donde se evidencian las formas culturales o artísticas como la danza, las artes visuales y plásticas, y la música.

En donde la actitud del agente educador deberá ser la de un facilitador, un acompañante en los procesos desarrollo que valora reconoce y considera la diversidad y diferencias de los intereses, conocimientos ritmos de atención desarrollo y aprendizaje de los niños.

3.6.1 El objeto social o simbólico

Es un objeto simbólico que representa una idea que es social, que pertenece a un contexto cultural, que nos representa e identifica como comunidad. Es decir que contiene saberes propios de las regiones y culturas del país.

Por tanto, son objetos que contienen en sí mismos contenidos explícitos o implícitos relacionados con las construcciones de pensamiento de organización social y cultural (Gardner, 1997, pág. 80), como por ejemplo, el libro Cocorobé de la estrategia de literatura

del idartes que contiene la recopilación de los arrullos juegos y rondas de tradición oral del pacífico colombiano.

Los objetos sociales o culturales en esta propuesta no hacen referencia a los objetos cotidianos como la cuchara o el juguete, ni al conocimiento de la utilidad de los objetos, sino por el contrario trae un conocimiento sensible del mundo, y que además representan el ámbito artístico.

Es decir, los objetos sociales o culturales que se presentan en la propuesta tienen dos características o formas de “utilidad”: la primera tienen que ver con el significado simbólico artístico y cultural que traen inmersos, hace referencia a obras de arte como cuadros, textos literarios, poemas cuentos, una pieza musical o danzas representativas de alguna región; y la segunda característica, es que estos son materiales que representan las formas de expresión artísticas por el cual se llega a la expresión artística, como por ejemplo: las pinturas, los vinilos, las acuarelas, los pinceles, el carboncillo de las artes plásticas y visuales, o los instrumentos musicales o todos los materiales que puedan producir sonidos, el cuerpo en la danza, las faldas, los sombreros, el carriel paisa entre otros.

3.6.2 Experiencias estructuradas y no estructuradas

Al igual que las actividades Spectrum que se dividen en dos campos o ramas del saber, en la presente guía se compone de experiencias estructuradas y no estructuradas, es decir con experiencias que traen inmersos conocimientos específicos propios de un área de saber en el arte y las culturas por ejemplo, la razón de los movimientos y la cadencia en el baile currulao del pacífico colombiano; y los conocimientos o que componen la obra artística en las diferentes expresiones a saber: en la danza, la música, las artes visuales o la expresión dramática, tienen que ver con los contenidos “técnicos” de la expresión en la composición o

creación como lo es el punto como proceso inicial de un trazo o dibujo en la expresión plástica y visual.

Las actividades no estructuradas son aquellas que se establecen principalmente en el goce y disfrute del juego simbólico y la exploración, contienen conocimientos implícitos del arte y sus materias. Son experiencias en las que por medio del juego se aprehenden los colores, sus posibles mezclas y combinaciones, las posibilidades de su propio cuerpo, de las texturas, la percepción de las materias propias de las artes.

3.7 Actividades

Esta propuesta no pretende ser receta a la que hay que seguir paso a paso, si no que por el contrario al igual que Spectrum es una posibilidad que puede generar otras ideas u orientar la práctica artística y pedagógica, busca comprender lo que puede ser o significar las actividades o experiencias artísticas para niños en el periodo de la E.I. Espero pueda ser de ayuda en el proceso pedagógico.

| Sesión | Nombre | Sinopsis, contenidos y actividades: |
|--------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No 1 | Cocorobé | Cocorobé es una experiencia artística que parte de las actividades relacionadas con el dominio kinestésico y musical ubicadas en el Tomo II “Actividades de aprendizaje en la educación infantil” del proyecto Spectrum (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 127, 128,95-99, 101, 102, 104, 108, 110, 127, 128, 129, 131, 137, 140). Es una actividad estructurada que busca no solo la exposición sino el conocimiento de las tradiciones simbólicas, de donde nacen |

| | | |
|------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>como se dan y a partir de que elementos, además del aprendizaje o conocimiento por la diferencia y riqueza cultural del país.</p> <p>El objeto arte es la música y la tradición oral que se representan en la música (villancicos negros, arrullos y currulaos) y en el libro Cocorobé de la estrategia del libro al viento del IDARTES, el cual contiene la letra de las canciones más representativas de la región pacífica.</p> |
| No 2 | ¿A que sabe la luna? | <p>La obra acerca a los niños a la comprensión del arte audiovisual distinta al cine y la televisión. El objeto arte de esta experiencia es la técnica de las figuras chinas y la obra literaria.</p> <p>¿A que sabe la luna?, de Michael Grejniec es un cuento entre fabula y leyenda que cuenta la historia de un ratón que necesitaba saber si la luna era salada o dulce, es una historia de amistad y cooperación pero que su fin es el disfrute por la literatura, aprender o conocer las formas de producción audiovisual, además del desarrollo de la capacidad simbólica corporal y gestual ya que en ella no se maneja el lenguaje hablado. Es una experiencia estructurada por que comprende conocimientos artísticos además del goce y disfrute de las artes, se crea a partir de las actividades del dominio plástico visual y Kinestésico en el Tomo II de Spectrum (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 41, 63, 132, 137, 102, 124, 130, 183, 213, 240, 248, 252)</p> |
| No 3 | La Pin ponía del color | <p>Esta actividad es una actividad no estructurada, lo que significa que es una actividad basada principalmente en el juego y disfrute de la exploración de los materiales artísticos, mientras se aprende o se comprenden formas básicas de las artes visuales o plásticas, como por ejemplo el circulo, lo que sugiere que es una experiencia</p> |

| | | |
|------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | que se enfoca en el conocimiento de los materiales artísticos principalmente, además de introducirlo en la técnica del puntillismo; por tanto el objeto arte aquí es el material artístico vinilo, está compuesta o fue creada a partir de las actividades del dominio artístico o visual y kinestésico de las actividades del Tomo II de Spectrum (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 242, 243, 244, 248, 64) |
| No 4 | Construyendo con los sentidos | <p>Construyendo con los sentidos es una experiencia que se basa en la percepción, busca la experiencia cinestésica, es decir la construcción de los conceptos por medio de todos los sentidos, es una actividad estructurada por que se basa en la apropiación de conocimientos específicos de la capacidad simbólica.</p> <p>Es una actividad que se creó a partir del tomo II de Spectrum que está relacionada con el dominio corporal y la inteligencia espacio visual, donde el objeto simbólico o artístico son las frutas y sus características físicas y el carbón mineral que es un material propio de las artes plásticas y visuales.</p> <p>(Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, págs. 134, 137,239, 243, 244)</p> |
| No 5 | Búsqueda de tesoros: la forma | <p>Busca principalmente el conocimiento y la relación de las formas del arte en relación con la vida cotidiana, es una experiencia relacionada con el contraste de estéticas, además de la exposición del estilo abstracto, lo que significa que el objeto arte aquí son obras de autores como Picasso, Kandinsky y Mondrian entre otros.</p> <p>Es una experiencia que compromete las actividades cinéticas corporales y plástico visual principalmente.</p> <p>(Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 252, 134, 133, 240, 239, 241,242, 243).</p> |

| | | |
|------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No 6 | Kandinsky en movimiento | Kandinsky es una actividad en la que se encuentran los conocimientos de las técnicas o estilos artísticos, al mismo tiempo que es una experiencia sensible, compromete las tres formas de conocimiento simbólico en la misma media y proporción: la música las artes plásticas y la inteligencia corporal; es una experiencia que responde fácilmente a las maneras de ser y de aprender de los niños de la primera infancia, por tanto el objeto arte de esta experiencia son, la música que evoca emociones, la narrativa o historia de vida de Kandinsky y las tizas de colores neón, tierra y pastel. (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, pág. 96, 103, 108, 130, 131, 132, 137, 139, 214, 228, 248). |
| No 7 | El punto y línea en el dibujo | Experiencia estructurada de la inteligencia artística o visual plástica principalmente que busca generar conocimientos acerca de los elementos básicos de la composición del dibujo, es una actividad que se apoya o se compone de los dominios de las inteligencias musicales y corporales, el objeto arte aquí es la literatura y los materiales como crayolas de colores y marcadores. (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 96, 132, 214, 124,240, 242, 243, 244). |

Actividad No 1 Cocorobé

Objetivo: disfrutar, apreciar y conocer los ritmos y expresiones simbólicas del pacifico colombiano

Contenidos o aprendizajes: sentido de la estética, conocimiento de la diversidad cultural, identidad, sentido del yo, discriminación de tonos, exploración musical, identificación de los

sonidos de los instrumentos, sensibilidad a la cultura y a las creencias del litoral pacífico, capacidad de mantener con precisión el ritmo, composición musical y corporal, aprender el ritmo y el tiempo, expresión, comparar y contrastar, experimentar mezclas de colores, disfrute de las rimas, décimas y juegos cantados, disfrute de la poesía (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 127, 128,95-99, 101, 102, 104, 108, 110, 127, 128, 129, 131, 137, 140).

Materiales: grabadora, frascos de vidrio de diferentes tamaños, baquetas o palitos de madera redondeados no muy grandes y no muy pequeños, marimba ecuatoriana o xilófono, maracas, tambora, kalimba (si es posible) memoria USB con arrullos y villancicos tradicionales del pacífico; faldas de folclor sombreros, agua de colores brillantes y claros, elaborados con anilinas vegetales para hacer un xilófono de agua con los frascos de vidrio, cartulina de color blanco y el libro Cantos tradicionales del pacífico COCOROBÉ

Ambientación del espacio: El espacio estará dividido en dos partes, por un lado se dispondrá un pliego de cartulina blanca por cada niño, en donde se encontrara una falda o un sombrero; mientras que por otro lado, se debe adecuar o facilitar un espacio libre donde se puedan mover los niños de manera abierta.

Desarrollo de la experiencia:

Momento 1: a la llegada se les indicara a los niños que se coloquen las faldas y los sombreros, y se les invitaran a que se acerquen la espacio vacío donde está el agente y los demás niños, es decir, en el segundo lugar dispuesto para la actividad Cocorobé.

Momento 2: una vez allí, se incitara a los niños a buscar el movimiento corporal, por medio de preguntas orientadoras alusivas a sensaciones o a las percepciones de experiencias con el agua, en el mar, en el rio, en la piscina. Como por ejemplo: ¿han ido al rio?, ¿Cómo se siente el cuerpo en el rio?, ¿en la piscina?, ¿cómo o de manera se mueve el cuerpo en el agua?, ¿conocen el mar?, ¿el mar tiene sonido?, ¿cómo suena el mar?, ¿cómo se mueve el

agua?, ¿cómo se mueven las olas?, ¿cómo se sienten las olas en el cuerpo?, que produce las olas?, y ¿el viento?, ¿hay viento en el mar?, ¿cómo se siente el viento en el cuerpo?, ¿se siente?, ¿el viento tiene sonido?, ¿cómo suena el viento?, etc., preguntas que generen estados en el cuerpo y movimientos,

Momento 3: por medio de las preguntas se espera que los niños hagan movimientos alusivos a las olas del mar, que recuerden el sonido del viento, poco a poco hasta llegar la balanceo de derecha a izquierda propio del currulao y al movimientos de las faldas de manera orgánica y natural

Momento 4: después de encontrar el balanceo, el agente educador se colocara la música y se continuara con el movimiento, la diferencia es que ahora hay música que guiara el cuerpo

Momento 5: en la exploración de la música, se les permitirá a los niños bailar y cantar como ellos prefieran, después de 30 minutos aproximadamente, se apagara la música, se tratara de buscar el silencio por medio de la escucha de su respiración y la de sus compañeros.

Momento 6: se les pedirá a los niños que sientan y escuchen primero la respiración en sí mismo y después que la regulen con la de los compañeros, que la observen y se sincronicen; seguido de esto, se les pide que se dirijan al espacio donde están las cartulinas, en donde poco a poco empezaran a entrar los frascos de vidrio con diferentes cantidades de agua de diferentes colores, se les entregara máximo de cinco frascos con dos o una baqueta a manera de xilófonos de agua.

Momento 7: en este momento el agente educador se sienta con los niños y empieza a explorar con los sonidos del xilófono de agua, hasta que los niños empiecen hacerlo por su propia cuenta

Momento 8: después de un tiempo prudente en la exploración del instrumento, entrara el tambor marcando el pulso mientras que los niños continúan haciendo música de agua.

Momento 9: al entrar en tambor y acompañar con el pulso la música que los niños están interpretando, se le entregara a un niño para que continúe con el acompañamiento o con la exploración del sonido del tambor, seguido de esto entraran poco a poco los instrumentos dispuestos para esta experiencia y serán entregados a cada niño para que todos interpreten, compongan o exploren los sonidos en conjunto.

Momento 10: en el transcurso de la exploración sonora, con los xilófonos de agua especialmente se realizaran preguntas similares a las del principio ¿cómo suena el agua, el mar, el viento?, en el caso del tambor ¿Cómo suena la madera de la balsa cuando está en el agua, o cuando llega a tierra, como suena el corazón? etc.

Momento 11: entre sonidos de mar y de viento interpretados por los niños, el agente educador empezara a leer o a cantar las rimas y las nanas que se encuentran en el libro al viento Cocorobé, (las canciones más comunes se encuentran en la página 27).

Allí encontraran la canción "Velo Que Bonito", "San José" etc., entre otras. En este momento se incitara poco a poco con el ejemplo acompañar en el canto, que puede ser acompañando o no con los instrumentos, con palmas y con el movimiento, hasta que los niños cesen de tocar los instrumentos, cantar o bailar.

Actividad No 2 ¿A qué sabe la luna?

Objetivo: Propiciar, la apreciación, la imaginación, la sorpresa y el gusto por la imagen visual y la obra literaria.

Contenidos o aprendizajes: imaginación, percepción artística, memoria visual, desarrollo del lenguaje gestual, sensibilidad hacia las técnicas artísticas, sentido de estética, utilización ingeniosa de los materiales, comprensión de las relaciones espaciales, sensibilidad a la

música, control corporal, expresividad, conocimiento de la luz y sombra, comprensión del yo como cuerpo, observar, evocar estados de ánimo mediante la obra, creación por medio de la música, capacidad simbólica y de representación, producción, (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, pág. 41, 63, 132, 137, 102, 124, 130, 183, 213, 240, 248, 252)

Materiales: Estructura de PVC a manera de teatrino, o un cubo, tela de color blanco para colocar en la estructura o papel seda de color blanco, papel celofán de colores cálidos y fríos figuras chinas previamente hechas de acuerdo a los personajes de la obra, que bien pueden ser los propuestos aquí o los que se prefieran, una lámpara con un bombillo, cinta de enmascarar, literatura infantil, textos que generen sonidos y juegos con la voz o con los dedos, historias de suspenso, cuantos que incitaran el movimiento y la imaginación y junto con estos, las figuras chinescas alusivos al texto, grabadora o reproductor de música, y los temas musicales de preferencia en este caso se propone el tema La luna perdió su arete, y la banda sonora de la película Amelie, que se puede encontrar en este link <https://www.youtube.com/watch?v=unCVi4hYRIY&list=RDunCVi4hYRIY>

Adecuación del espacio: En un lugar del espacio (el que considere apropiado, especialmente en donde se tenga cerca un toma corriente) se dispondrá el teatrino o cubículo de PVC, se forrara por tres caras con la tela de color blanco y se adornara con cortinas que pueden ser de papel celofán y de otros colores imitando las patas de un teatro, este cubículo de esta manera organizado será el lugar donde se representen las obras literarias y en donde se desarrolle el juego simbólico, en este mismo lugar se encontraran las figuras chinescas de la obra, cerca del teatrino debe estar la grabadora y justo detrás la lámpara para proyectar la luz, el suelo se deberá adecuar para pasar un largo tiempo en él y como lo deseen los niños, acostados o sentados, lo que significa que el espacio deberá tener un tapete lo suficientemente grande que cobije a todos los niños y grueso para que aislé el frio.

Nota: Es necesario tener presente que la obra ¿A que sabe la luna?, es un texto literario que tiene narración escrita que puede ser hablada, sin embargo, para la presente experiencia,

esta obra no busca ser representada literalmente, es decir que el dialogo se dará entre imágenes música e intenciones que se proyectan en las figuras chinescas, desde este lugar para esta experiencia y para todas las demás, es de vital importancia estudiar, saber y conocer las obras antes de llevarlas al espacio educativo. Especialmente esta experiencia artística requiere del acompañamiento de dos agentes educadores o adultos responsables que contribuyan al desarrollo de la misma.

Descripción de la actividad:

Momento 1: con el espacio debidamente organizado, los niños entraran al espacio intervenido espacialmente con el “teatrino cubico”, se les pedirá que se sienten y se les explicara que vamos a ver una obra que se llama ¿A que sabe la luna?, como antesala se les preguntara ¿si ellos saben a qué sabe la luna?

Momento 2: Después de la introducción se apagaran las luces y se subirá ¡El telón!, es decir, se apagaran las luces y se empezara la obra con el fondo musical “la luna perdió su arete” o la canción de su preferencia de acuerdo al tema literario escogido, durante un minuto o menos, mientras los niños hacen silencio en el espacio solo abra oscuridad y música

Momento 3: se prendera la luz de la lámpara que estará justo detrás del teatrino forrado con papel celofán de color anaranjado que haga alusión al amanecer y al anochecer, en ese juego de luces y color, entrara a escena una figura china de la luna correteando o desplazando al sol, este momento durara de tres a cinco minutos aproximadamente

Momento 4: seguidamente se ubicara la luna en su lugar y la figura del sol saldrá del escenario, y empezara la obra, que inicia con un ratón que llega a una montaña y empieza a mirar la luna con anhelo, salta, la rodea y no la logra alcanzar hasta que pasa una tortuga, y le empieza ayudar, el ratón se sube en la tortuga pero aun no logra alcanzar la luna, cuando de repente llega caminando un elefante quien al igual que la tortuga decide ayudarle, le presta

su lomo para que se suba, el ratón se sube pero aun no logra alcanzar la luna, y así sucesivamente hasta llegar a ella, y morderla.

En el transcurso de la obra, la música que se escuchara será la banda de la película Amelie, y en el entrar de cada animal para ayudar el ratón se sugiere cambiar el color de la luz, la cual se logra cambiando el papel celofán de la lámpara.

Momento 5: terminada la obra, o sea, al alcanzar la luna y morderla, sale el ratón del escenario y salta por encima o por el rededor de los niños, esto con el fin de que conozcan la estrategia de las figuras chinescas. A partir de este momento se le entregara a un niño la figura del ratón y lo invitara a que entre al teatrino y juegue con la luz y las figuras.

Momentos 6: se permitirá entrar al teatrino a los niños y explorar con el cuerpo, las figuras, con el cuerpo de los compañeros y crear sus propias historias, hasta que termine de manera natural la experiencia preferiblemente. O sea, hasta que los niños terminen el juego simbólico.

Actividad No 3 La Pin ponía del color

Objetivo: experimentar y favorecer el juego y el disfrute además del conocimiento de la forma circular y los diferentes estilos artísticos

Contenidos o aprendizajes: disfrute comprensión de relaciones espaciales, percepción artística, sensibilidad a los distintos estilos artísticos, sentido de estética, capacidad simbólica, sentido de la composición y el diseño, generar ideas de movimiento, conciencia espacial, imaginación, conocer el círculo en todas las dimensiones, sensibilidad al color, control corporal, comparar y contrastar, experimentar (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, pág. 242, 243, 244, 248, 64)

Materiales: Cinta de enmascarar, grabadora o reproductor de música, 300 pimpones de colores primarios y secundarios, agua, vinilos de color amarillo, azul y rojo, cada uno de litro, tinas plásticas o contenedores para los pimpones, cubetas de huevos, papel kraf o cartulina blanca y temas musicales alegres, alusivos a los colores y a los juegos de forma circular o redondos, como por ejemplo La bola de Canto alegre” <https://www.youtube.com/watch?v=hksReHTPEVQ>

Adecuación del espacio: Se siguiere empapelar todo el espacio con papel Kraf o cartulina de color blanco (paredes y piso)

Descripción de la experiencia:

Momento 1: Teniendo el espacio totalmente empapelado y como fondo los temas musicales alusivos a los colores y lo circular, se iniciará la experiencia con la vista del espacio vacío con una bomba inflada en la mitad del espacio. Los niños ingresaran al espacio sin zapatos y sin medias.

Momento 2: este lugar o momento es de reconocimiento del espacio, se espera que los niños jueguen con la bomba hasta que esta se reviente.

Momento 3: en el ejercicio de jugar en el espacio con los otros y con la bomba, los agentes educadores empezaran a entrar los pimpones, los cuales deberán estar organizados por color y listos en los plásticos o contenedores. Es decir, entraran por color, uno a uno dejándolos rodar por el piso hasta que el juego los niños observen que entraron al espacio pimpones. Aparecerán paulatinamente de varias maneras, unos rodando, otros saltando, hasta que se dejan entrar todos (100 aproximadamente).

Momento 4: después de 10 minutos entraran los pimpones de otro color, pero esta vez, el agente educativo los lanzara o dejara caer todos a manera de lluvia por encima de los niños.

Momento 5: entran los pimpones del tercer color de la misma manera en que entraron en el momento tres.

Momento 6: espacio para el juego y la exploración con los pimpones,

Momento 7: Entran las cubetas de huevo con vinilos y se colocan en diferentes espacios para que los niños interactúen con ellas. Las cubetas no deben estar llenas de vinilo, solo en unos pocos espacios, paulatinamente a esto entran también platos plásticos o vasijas llenas de vinilo que se ubican en el espacio de manera estrategia para que el niño pueda encontrarlos e interactuar y relacionarse con el elemento

Momento 8: tiempo para la exploración y creación con los colores y los pimpones

Momento 9: después del disfrute de pintar y pintarse se recogerán paulatinamente los pimpones de acuerdo al orden en el que entraron al espacio, por ejemplo si primero salió el color amarillo, será el primero que se recogerá, y así sucesivamente con los demás colores, hasta recoger por ultimo las vasijas y cubetas de huevos. Dado por terminada la experiencia

Actividad No 4 Construyendo con los sentidos

Objetivo; estimular la percepción para llegar a la representación grafica

Contenidos o aprendizajes: generar ideas de movimiento, conciencia espacial, coordinación, libre expresión, percepción, ejecución del movimiento planeado, sentido de estética, capacidad de representación, composición, atención a los detalles, sensibilidad a los distintos materiales artísticos, hacia las formas, líneas, y colores blanco y negro (Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, págs. 134, 137,239, 243, 244,)

Materiales: frutas de colores, texturas, sabores y olores diferenciados, tres pliegos de cartulina blanca o papel periódico por niño, cinta adhesiva, cinco kilos o más (dependiendo de la cantidad de niños) de carbón mineral natural.

Adecuación del espacio: se sugiere empapelar las paredes y piso con la cartulina o el papel periódico con la cinta de manera que no vaya a moverse con el movimiento de los niños sobre ellas, la imagen del espacio será el de un salón completamente blanco. Para esta experiencia hay que solicitar a los padres traer ropa de trabajo para los niños preferiblemente de color blanca.

Desarrollo de la experiencia:

Momento 1: los niños entraran al espacio previamente organizado con ropa cómoda y preferiblemente de color blanca sin zapatos y sin medias.

Momento 2: el agente educador entra con los niños y con las frutas, estas pueden ser papayas, mangos, fresas, uvas, naranjas, bananos, etc., en cantidades suficientes para que ellos puedan comer y disfrutar de las que prefieran.

Momento 3: inmediatamente se les pregunta que si les gustan las frutas y que cual de ellas les gusta y por qué, sin importar cual sean sus respuestas (recordemos que en esta propuesta, no hay respuestas incorrectas), se empezara a mostrar las frutas que la maestra llevo.

Momento 4: seguido de esto, la maestra o agente educador escogerá una fruta y dirá a los niños que vamos a ver a que huele, que color tiene, como es su textura, si es arrugada o lisa, si es suave o áspera, o es diferente y esa diferencia a que se asemeja, vamos a observar si tiene sonido dentro de ella, si lo tiene a que suena, y se pasa la fruta por todos los niños para que la huelan y digan a que se parece el olor, la textura, el sonido; inmediatamente se haya realizado el ejercicio, entonces se procederá a probar a que sabe la fruta, y si sabe a lo que huele, o es distinto, se pasara una fruta por niño para que se la coman libremente, mientras

esto sucede, se les ira preguntando a que sabe, o a que huele por dentro, al mismo tiempo que el agente educador también come y da sus apreciaciones a los niños.

Nota especial: este ejercicio se debe realizar por los menos con dos o tres frutas más, para que los niños tengan la oportunidad de conocer o apreciar la diversidad en las texturas, colores, sabores, olores, formas y sobre todo para que tenga la oportunidad de escoger que fruta va a dibujar.

Momento 5: luego de haber comido la fruta, la maestra o agente educador entrara al espacio el carbón mineral, lo dejara en el centro del espacio y les explicará que vamos a dibujar la fruta que nos comimos.

Momento 6: Momento de exploración y creación

Momento 7: mientras los niños exploran el material y llegan a la representación de la fruta, se les acompañara y preguntara por el proceso, ¿Qué haces?, ¿Qué fruta dibujas? ¿Por qué? Entre otras, las que surjan naturalmente de la experiencia.

Momento 8: estando listos los dibujos pasaremos todos a observarlos, cada niño nos mostrara que fruta dibujo y por qué.

Actividad No 5 Búsqueda de tesoros: la forma

Objetivo: descubrir y re-descubrir las formas del arte en la vida cotidiana

Contenidos o aprendizajes: Percepción artística, comprensión de las relaciones espaciales con el cuerpo y con la mente, capacidad de representación o simbólica, sentido de la estética, sensibilidad hacia los distintos estilos artísticos, comparar y contrastar y experimentar

(Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 252, 134, 133, 240, 239, 241,242, 243).

Materiales. Lupas de cartulina y papel celofán, obras impresas de piet mondrian tipo rompecabezas, papel silueta de colores amarillo, azul, rojo y blanco, octavos de cartulina color blanco, pinceles y vinilos de colores primarios y figuras geométricas hechas en madera.

Adecuación del espacio, el espacio podrá estar intervenido por una telaraña gigante que puede hacerse con caucho de colores o lana, en el cual se dispondrán cuatro cajas cerradas a manera de tesoros ubicados en entre los espacios libres que dejen la simulación de la telaraña, y dentro de las cuales contendrán uno o dos rompecabezas de obras abstractas que pueden ser de Piet Mondrian, Pablo Picasso, Vasili Kandinsky o Joan Miró, o las obras que conozca y que evidencie una carga cultural, además de la exposición de las distintas formas que pueden ovaladas, aplanadas, curvas y triangulares al mismo tiempo, etc.

Desarrollo de la experiencia

Momento 1: antes de ingresar a la experiencia, se les entregara las lupas hechas con celofán y cartulina, diciéndoles que a partir del momento somos investigadores, entonces se les preguntara a los niños que significa ser un investigador, para qué sirve la lupa, o para que sirven los investigadores en donde se resaltaran las respuestas de los niños que se acerquen a la idea que un investigador es aquel que busca y encuentra tesoros, tesoros de todo tipo, pero que se debe usar la lupa o la visión para poder ver y llegar hasta donde está el tesoro.

Momento 2: después de la inducción anterior los niños podrán llegar y entrar al espacio a buscar los tesoros, los cuales tienen que ir en actitud de investigadores (porque hay tesoros en todas partes).

Momento 3: los niños ingresarán al salón y se encontrarán con la telaraña y la visión de tesoros en forma de cajas que hay que alcanzar por medio de una serie de movimientos controlados.

Momento 4: al alcanzar las cajas, los niños se dispondrán a explorar los rompecabezas que están adentro de manera desordenada, la exploración se da mínimo en un tiempo de 40 minutos o una hora, este tiempo realmente lo determinan los niños.

Nota: En este momento el agente educador recogerá la telaraña dejando el espacio libre para la interacción, el encuentro y re-creación de las obras.

Momento 5: se les invitara a los niños a compartir las ideas de los objetos encontrados, a expresar sus significados y el porqué, y preguntarles si han visto estas formas alguna vez y en donde, o a que se asemejan, al mismo tiempo que se les propone re-crear sus significados.

Momento 6: para terminar se invitara a los niños a compartir su construcción y sus significados.

Actividad No 6 Kandinsky en movimiento

Objetivo: Generar el disfrute por la música, el movimiento y la libre expresión para conocer el estilo artístico de Vasili Kandinsky.

Contenidos: sensibilidad al movimiento y a los estilos musicales, capacidad cinestésica, comprensión y expresión de las emociones, control corporal, destreza motriz fina, generar la creación de movimientos conocimiento o exposición de los distintos estilos artísticos, sentido de la estética, capacidad de representación, exploración y conocimiento de las posibilidades de las tizas, sensibilidad al color, interpretación musical y capacidad de representación.

(Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 96, 103, 108, 130, 131, 132, 137, 139, 214, 228, 248).

Adecuación del espacio: El piso y las paredes deberán estar cubiertos con cartulina color negro, bien ajustadas al piso y a la paredes.

Materiales: pliegos de cartulinas de color negro, cinta adhesiva, tizas de colores, la historia a manera de relato sobre la historia de Kandinsky, música infantil de preámbulo que genere estados de alegría, movimiento y tranquilidad en los niños: La canción del eco genero Bossa-nova de Canto alegre, Luna lanar de Susana Bosch y El monstruo de la laguna del grupo chileno “canticuentos”; música que genere emociones profundas fácilmente como por ejemplo: ganas de jugar, de saltar o alegría, miedo, asombro, sorpresa, drama y que produzca movimientos suaves, lentos, rápidos, suaves, etc. Los temas de la música de la película Fantasía de Disney como la Toccata And Fugue In D Minor, BWV 565 de Johann Sebastián Bach, The Nutcracker Suite, Opera 71A; Dance Of The Sugar Plum Fairy y Chinese Dance de Pyotr Ilyich Tchaikovsky, o las sugeridas por Spectrum, “Jeannie With the Light Brown Hair” de Stephen Foster que evoca tristeza, “Obertura Coriolano” de Ludwing van Beethoven que transmite Ira; “Una noche en el monte pelado” de Modesto Mussorgsky que produce alegría; y “Confusión” de Fela Kuti que suscita confusión, son las sugeridas, pero si conoce otras que emocionen de la misma o mejor forma, son viables. .

Desarrollo de la Actividad

Momento 1: dentro del espacio adecuado se les pedirá a los niños que entren descalzos y se sienten cerca para contarles una historia.

Momento 2: estando sentados y cerca unos de otros se empieza a contar la historia del artista Vasili Kandinsky, su infancia y su relación con el mundo, haciendo hincapié a la capacidad de interpretación que tenía con la música (Kandinsky tenía la capacidad cenestésica, él podía ver la musical en colores, la historia se encuentra en internet)

Momento 3: seguido de la lectura, se les preguntara si han visto una canción azul o amarilla, o si pueden saber qué forma tiene una nota musical, o si una línea tiene sonido.

Momento 4: seguido de las preguntas o mientras las realiza el agente educador colocara temas musicales infantiles que promuevan emociones y movimientos, una canción que favorece estas acciones en la “Canción del Eco” es un tema que induce al juego corporal, Luna lanar y El Monstruo de la laguna del grupo chileno canticuentos entre otros muchos que tal vez se conozcan y se puedan manejar de la manera planteada al objetivo.

Momento 5: Mientras los niños escuchan la música se les preguntara que emociones encuentran en estos temas y como podría ser su interpretación, o movimiento como por ejemplo, ¿cómo es un cuerpo triste?, asustado, alegre etc.

Momento 6: inmediatamente cesan las preguntas, se dejan los temas transcurrir completamente, habrá niños que bailen, otros que bailen y canten u otros que solo escucharan. En medio de la exploración del movimiento en la música, entraran al espacio tizas de varios colores, la música no se suspenderá en ningún momento. En este momento se cambia la música por los temas instrumentales (la música de Fantasía de Disney por ejemplo), mientras los niños exploran los movimientos y el trazo con las emociones que les produce la música.

Momento 7: es el tiempo para la exploración/creación grafica emocional con la música.

Momento 8: Durante los cambios musicales se acompaña a los niños en el proceso de la interpretación musical con preguntas generadoras como por ejemplo; ¿qué te hace sentir la música?, ¿cómo se dibujaría la alegría, el miedo o la tranquilidad?, ¿de qué color es la tristeza? La música es ¿rápida, lenta?, ¿fuerte o suave?, por ejemplo.

Momento 9: Al final cuando se sienta que los niños ya han terminado la exploración, se observaran las interpretaciones de los niños, en donde ellos socializaran sus obras.

Actividad No 7 Punto y línea en el dibujo

Objetivo: Comprender el concepto del punto y de la línea en el dibujo

Contenidos: exploración, capacidad de representación, percepción artística, elementos de composición, disfrute de la literatura, sensibilidad, reconocimiento o aprendizaje de los colores, sentido de la estética (Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); 2001, págs. 96, 132, 214, 124,240, 242, 243, 244).

Materiales: conocimiento e interpretación del cuento "El Punto" de Peter H. Reynolds por parte del agente educador, para aprehensión de la narración puede visitar <https://www.youtube.com/watch?v=xII7kOSIFsE>; instrumentos musicales como un tambor, una flauta o gaita, fideos y frijoles o arvejas cocinadas, pliegos de cartulina de color blanco suficientes para cubrir el piso, ropa de cambio para los niños, crayolas, marcadores gruesos o grandes e imágenes de las obras de la artista Yayoi Kusama.

Disposición del espacio: el espacio estará despejado y adecuado con la cartulina de color blanco pegada en el suelo.

Desarrollo de la Actividad

Momento 1: se realiza la presentación de la actividad y el tema que se va a observar, en este caso el tema es conocer el punto y la línea para el dibujo. Dentro de la presentación del tema se les pregunta si saben que es un punto o una línea, para que sirven y en donde podemos encontrarlos.

Momento 2: seguido se les presenta el tambor, y se les pregunta nuevamente si saben que es un punto y como lo representarían con el cuerpo, inmediatamente relacionen el cuerpo con la forma, entonces se provocara a los niños a interpretar el punto con el sonido del tambor

Momento 3: en el juego simbólico de interpretación y simbolización del punto, se invita a todos los niños hacer sonidos que representen el punto, estos pueden ser puntos suspensivos o lentos, puntos muy rápidos, grandes o pequeños.

Momento 4: se deja de lado el tambor para presentar la flauta, se interpreta o se hace sonar de manera continua y se les pregunta a los niños, como se ve el sonido de la flauta, será que es un punto o una línea, y si la respuesta es línea, la pregunta sería y ¿qué tipo de línea sería? A partir de allí se realizan ejercicios de práctica y escucha al igual que con el tambor, todos los niños tomaran la flauta y realizaran un sonido en forma de línea y los demás niños interpretarían la línea, hasta que todos hayan participado

Momento 5: teniendo claro que es para cada niño un punto y una línea, pasamos a presentar el cuento "El Punto" de Peter H. Reynolds. Sentados el agente educativo mostrara el texto y lo empezara a leer de manera empática con Basky, o sea imitando o gestualizando con la voz y el cuerpo, las emociones del niño protagonista del cuento, al mismo tiempo que muestra las imágenes a los niños.

Momento 6: en la interpretación de la lectura, el agente educativo podrá ejemplificar los diferentes puntos que la lectura le proporciona. Inmediatamente se termina de leer el cuento, se muestran las obras o imágenes de Yayoi Kusama y se les explica que hay una artista japonesa que dibuja puntos y círculos de todos los tamaños colores y formas.

Momento 7: seguido de la exposición de las imágenes de Kusama se les posibilita a los niños marcadores de todos los colores o crayolas grandes para que los niños puedan explorar los materiales y la hagan sus propios puntos en el espacio.

CONCLUSIONES

La educación inicial es la primera etapa de educación escolarizada acompañante de los procesos familiares que garantiza el cuidado y la protección del menor, procura la atención pertinente de sus necesidades físicas y emocionales, integra al niño al mundo de las normas y las buenas costumbres, las cuales tienen que ver con el cuidado de sí, de los otros y del medio ambiente al mismo tiempo que promueve el desarrollo locomotor, el razonamiento lingüístico y numérico en los niños.

La meta general y predominante a futuro de la E.I. es formar sujetos ciudadanos que sean capaces de vivir y operar según las normas de la comunidad, por tanto los objetivos fundamentales de la E.I. son: promover el desarrollo locomotor, la motivación en los aprendizajes lecto-escriturales y operaciones matemáticas, la comunicación eficaz y la empatía para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia, y la formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden.

Lo que significa que el niño en la etapa de la primera infancia, es un sujeto que se encuentra en proceso de desarrollo y en formación social, en relación consigo mismo, con los demás en los contextos socioculturales, es decir en proceso de “inserción” social.

Dentro de la definición de infancia en los lineamientos se encuentra que hace referencia a varios tipos de niños, o definiciones de infancia, una de las concreciones es el niño dentro de la ley como sujeto político, el cual se contempla desde la teoría como un agente que goza de la calidad y cualidades de persona humana, con atributos de la personalidad, es decir, con facultades físicas, cognitivas, emocionales y sociales de poder hacer, de expresarse y participar.

Idea que se desdibuja en la definición de desarrollo infantil, en la que el mismo niño con capacidades especiales de la personalidad, es un niño reproductor de conocimiento, un autómatas que simula sin comprensión los componentes de las estructuras sociales.

El niño de tres años en la E.I. ha llegado a comprender las normas básicas sociales establecidas: se comunica mediante los símbolos propios de su cultura, es decir habla y camina, puede hacer, controla su cuerpo y se reconoce como un ser individual dentro de una colectividad; situación o capacidad que es utilizada para promover la aprehensión de las conductas y normas sociales, para la incorporación al mundo de los oficios y las operaciones desperdiciando la capacidad creadora propia de esta edad.

De ahí la noción del niño productor, el cual se disfraza como el niño que es capaz de racionalizar y sacar conjeturas para seguir promoviendo los aprendizajes matemáticos, instrumentaliza el juego simbólico de creación y resignificación para la normalización de las conductas.

De esta forma el niño de tres años no es un agente político capaz de construir sus propios conceptos, sino que es un sujeto inmerso por un contexto socio cultural con normas y conductas previamente establecidas que el niño de tres años en su capacidad simbólica puede reproducir. Lo que quiere decir que saber ser ciudadano es actuar de acuerdo con las reglas de comportamiento relacionadas con el respeto y la formación de hábitos de cuidado e higiene personal.

Concepto de desarrollo y conocimiento que se contradice con lo que propone Gardner, el cual afirma que la edad de tres años es el periodo de oro del desarrollo simbólico, de la construcciones de los conocimientos sociales y culturales, es el periodo en el que está presente la creatividad y del desarrollo de cualquier inteligencia (Gardner, 1994, pág. 46).

La edad de tres años para Gardner es la etapa de la cognición, tal vez la primera y la última en la que los niños evidencian un florecimiento de aptitudes y habilidades de innovación y transformación la cual la E.I. utiliza para establecer conductas.

Ahora, adicionalmente a la idea de reproducción de conocimiento y no en la producción, los lineamientos continúan apoyándose en la teoría del desarrollo de Piaget, la cual determina que el conocimiento se da por medio de la racionalización de los objetos, es decir que la inteligencia se basa en el razonamiento matemático y que todos los niños y los seres humanos poseemos este tipo de inteligencia.

Por tanto, la E.I. no se enfoca en las posibles potencias de los niños, sino por el contrario se basan en las debilidades y carencias conductuales que los niños traigan de sus hogares, de ahí parte la idea del conocimiento de sí, de los otros y del medio ambiente en un entramado con el desarrollo de habilidades matemáticas y escriturales.

El arte en la E.I., es el lenguaje de expresión primigenio, base o inicial de conocimientos “más” elaborados. Por tanto el desarrollo simbólico es una etapa del desarrollo que sirve para apropiarse de los conocimientos y normas ya establecidas y no como contenido fundamental de transformación social humano.

Por tanto el problema de investigación continua siendo una situación a la que hay que darle solución ya que la razón de la falta de comprensión de las cualidades del arte como campo de conocimiento proviene de la instrumentalización hacen los lineamientos.

La capacidad artística de la “sensibilidad” por ejemplo, en los lineamientos hace referencia a la habilidad de ser emotivo, simpático frente a las emociones de sí mismo y de los otros, tiene que ver con el desarrollo de la sociabilidad y la amabilidad mas no con las artes o el conocimiento social y cultural, es relacionada también como una forma para hacer catarsis.

La sensibilidad de la música en la E.I. *“busca transmitir emociones y sentimientos, y es en la interpretación en donde el discurso se completa. Así mismo, se adquiere el gusto por algunos estilos musicales u otros, no solo por lo que se quiere escuchar, sino por lo que se quiere emitir o contar”* (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 29),

Sin embargo en la teoría de las inteligencias múltiples la sensibilidad hace referencia a la agudeza del órgano que domina una inteligencia, es decir al desarrollo de la habilidad que puede ser auditiva en el caso de la música: se es sensible a la dinámicas de tiempo y pautas rítmicas, a la diferencia del tono musical, a la habilidad de reconocer con la escucha los estilos musicales, su estética y armonía, y el sonido de los instrumentos correspondientes (Gardner , H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.);, 2001, pág. 90)

La sensibilidad es la capacidad de percepción para establecer, atribuir y crear en el arte, y es utilizado para sensibilizar, para comprender las emociones propias y de los demás.

El sentido de la estética en la E.I. hace referencia a la forma y a los ¿cómo? de organización, es decir están relacionadas con el aseo y orden de los espacios y el cuidado de si, *“La estética se relaciona con las diferentes maneras en las que se percibe, se organizan los ambientes y espacios y se determina la propia sensibilidad. A su vez, esto lleva a cada persona a definir su gusto estético, mientras los grupos sociales llegan a establecer una serie de tendencias o acuerdos entre los que se cuentan los cánones estéticos o modelos de belleza. Por lo tanto, se hace evidente cómo la estética se refleja en los rituales de la vida cotidiana: como arreglar un florero, disfrutar una película, tender la cama o peinarse, entre otras”* (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 15).

Y con la oportunidad comprender o desarrollar las aptitudes o el conocimiento matemáticos *“Muchas de las vivencias cotidianas están asociadas a los elementos del lenguaje visual y plástico, entre los que se destacan el punto, la línea, la forma, el color, el tamaño, el volumen, la textura y el espacio. Al peinarse, por ejemplo, se tiene la oportunidad de ponerse en contacto con la textura del cabello, con su color, su volumen, su suavidad o*

rigidez, a la vez que se ofrece la oportunidad para jugar a hacer formas. De esta manera se incorporan estos elementos a la experiencia sensible individual, propiciándose también un intercambio social”. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 41)

Por tanto, la E.I. a través de las artes se asemeja al mito de la caverna de Platón, en la que los niños son los prisioneros que están anclados a los conocimientos previos, y no conocen más allá de lo ven o de lo que oyen porque no han logrado salir y ver, en donde los caminantes que transportan las estatuas son la maestra o el agente educador (técnicos en el desarrollo Universal de Piaget) que proyecta sus imágenes (concepciones) en los niños y estos al no tener otra educación y no ver más que las sombras proyectadas, las reconoce como conocimiento real o en su defecto como simple información, lo que significa que el desarrollo/aprendizaje cultural o cognitivo de los niños se fundamenta sobre supuestos enquistados por medio de las representaciones (imágenes) de otros que la repiten de manera automática.

A diferencia del mito de la caverna, en donde se proyectaban las imágenes (contenidos) sin contemplarlo, en la E.I. como analogía, la imágenes presentadas son intencionadas, es premeditado instrumentalizar las artes, así como es premeditado el objetivo de formar personas en aptitudes y hábitos.

Sin embargo y a pesar de ello, aunque no sé si es algo bueno para la E.I., es la garantía que Howard Gardner le da al concepto de inteligencia, la cual tiene la facultad de operar de maneras distintas y es proceso que se da en lo mental, en las estructuras bilógicas del cerebro humano. Lo cual afirma que no es cierto que los expertos en música sean diestros o maestros en matemáticas, o que los músicos sean matemáticos, o lo que es peor, que la música puede ser una herramienta “más eficaz” para llegar a la inteligencia racional numérica y lingüística (Gardner, 1997, pág. 178), como lo promueven los lineamientos para la educación inicial.

Ahora, si bien parecen tener relación y compartir conocimientos, sus productos son distintos y las formas de llegar al conocimiento tiene rutas biológicamente diferentes, por

ejemplo un niño que tenga aptitudes matemáticas confunde un tono con la campana específica que lo produce, así como tampoco puede comprender que muchas campanas pueden producir el mismo tono o que una campana que se mueve retiene su tono, del mismo modo no puede reconocer la diferencia interpretativa en dos canciones iguales (Gardner, 2001, pág. 95). *La "inteligencia logicomatemática" no tiene sus orígenes en la esfera auditivo oral. En vez de ello, los orígenes de esta forma del pensamiento se pueden encontrar en una confrontación con el mundo de los objetos* (Gardner, 2001, pág. 108).

Ahora en el sentido contrario, el niño con inteligencia musical que comprende y distingue el tono del timbre, el ritmo, la interpretación y la sensibilidad estética de manera orgánica, en el cual su intelecto procede principalmente de la percepción auditiva (Gardner, 2001, pág. 104), es decir, del canal auditivo oral, no podrá comprender o no al menos de manera orgánica y natural como lo comprende el niño con inteligencia matemática, las relaciones lógicas en el movimiento de una lombriz, o que contar un conjunto de diez peces diez veces en orden distinto cada vez da el número único de diez, en el sentido más básico y simple de las relaciones y de la abstracción (Gardner, 2001, pág. 108).

“desde el punto de vista matemático, la música es sólo otro patrón, sin embargo para el músico los elementos en patrones deben aparecer en sonidos, y no son reunidos en forma final y firme en determinadas maneras por virtud de la consideración formal sino porque tienen poder y efectos expresivos”. (Gardner, 2001, pág. 107).

O para comprenderlo mejor, es el ejemplo del físico, que tiene la facultad de calcular la fuerza, las pautas, el tiempo y el apoyo necesarios para que un bailarín realice una serie de giros de 360° de forma consecutiva en 15 segundos, pero él no sabe hacerlo ni sentirlo en con su propio cuerpo.

las inteligencias bien sean artísticas, emocionales verbales y lógico matemáticas se diferencian por que responden a dos maneras de procesar la información "saber cómo" frente al "saber qué" (Gardner, 2001, pág. 96); “saber cómo” que responde al ámbito de hacer de

producir o resolver problemas y el “saber que” que se entiende sobre el tema en específico en el campo de saber, he aquí la diferencia y la virtud de las artes como cognición en sí mismas, el artista consumado o el empírico en cualquiera de sus áreas de saber, discierne por organicidad la anatomía, antropología, física, matemática, química, historia y hasta política.

El artista tiene la capacidad de abstraer el lenguaje verbal y científico para exponerlo como obra de arte, es muy distinto escribir y entender lo que significa la palabra “viuda” a leerlo o escribirlo con el movimiento, lo que indica que el desarrollo intelectual humano y la historia del arte que nos contaron se dio al revés, los artistas de la cueva de Lascaux Francia no aprendieron a dibujar sin antes dominar la anatomía o la antropología de los cuerpos de los bueyes y caballos, la química en las plantas de la tierra y en los animales para hacer los pigmentos y poder dibujar, hubo primero que conocer muy bien el cuerpo y la mecánica de los movimientos en los animales antes para poder hacer una abstracción o representación de ellos, además de desarrollar la destreza motriz para realizar el trazo sin equivocación.

El desarrollo artístico desde lo cognitivo no parte de la nada, de un impulso o necesidad de expresión, de una emoción exclusivamente, sino de conocimientos y destrezas elevadas que se concretan en una forma abstracta o integrada de pensamiento.

Las obras de arte bien sean en su individualidad corporales, musicales o plásticas son una abstracción de los que vemos, de lo que vivimos y comprenden la integración de varios conocimientos, no solo sensibles. Es un acto intencionado con comprensión y conocimiento.

REFERENCIAS

Arendt, H. (1997). ¿Qué es política? Barcelona: Ediciones Paidós.

Báquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 73 -87.

Berducio, H. (23 de 07 de 2013). Héctor Berducio - Procesalista. Obtenido de lichectorberducido.wordpress.com:
<https://lichectorberducido.files.wordpress.com/2013/07/23-libertad-jurc3addica.pdf>

Corte Constitucional Consejo, Superior de la Judicatura, Sala Administrativa - Cendoj. (2015). TITULO II De los derechos, las garantías y los deberes. En S. A. Corte Constitucional Consejo, Constitución Política de Colombia, Actualizada por los actos legislativos a 2015 (págs. 15-27). Bogotá, Colombia: Corte Constitucional Consejo, Superior de la Judicatura, Sala Administrativa - Cendoj.

EL TIEMPO. (9 de julio de 2017). Periódico EL TIEMPO. Obtenido de www.eltiempo.com:
<http://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-importancia-de-los-profesores-en-la-primera-infancia-107004>

Gardner, H., Feldman, H. D., Krechevsky, M., & (Comps.). (2000). El Proyecto Spectrum Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles. Mejía Lequerica Madrid: EDICIONES MORATA S. L.

Gardner, H.; Feldman, D. H.; Krechevsky, M.; (Comps.); (2001). EL PROYECTO SPECTRUM Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil. Mejía Lequerica - Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Ibérica. S.A.

Gardner, H. (1997). ARTE, MENTE Y CEREBRO Una aproximación cognitiva a la creatividad. Nueva York: Paidós.

Gardner, H. (2001). Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Bogotá - Colombia: Fondo de Cultura Económica LDTA.

GONZALES & DIAZ. (1987). El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural. Madrid, España: Popular.

Guggenheim, D. (Dirección). (2010). Esperando a "Superman" [Película].

Jiménez, W. A. (2002). La infancia como sujetos de derechos según UNICEF Apuntes para una lectura crítica y de extrañamiento. Pedagogía y saberes No 37, 89 - 101.

LOPEZ FERNANDEZ CAO, M. (2006). El teatro necesidad humana y proyección sociocultural. Madrid: Fundamentos.

Márquez, G. G. (s.f.). Por un país al alcance de los niños. Gabriel García Márquez, Tres cuentos y una proclama. IDARTES, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Bogotá-Colombia: Rey Naranja Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. 115 de 1994, (pág. ARTICULO 16). Bogotá -Colombia: Congreso de la República.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá - Colombia: Espantapájaros taller.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia. Bogotá-Colombia: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Arte en Educación Inicial, Documento No 21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integra. Bogotá - Colombia: Rey Naranjo Editores.

NASSBAUM, M. (2012). Crear capacidades para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Penagos, R. Á. (2007). Subjetivación y subjetividad en Pierre Bourdieu. En R. á. Penagos, La Formación de las Subjetividades, un escenario de luchas culturales (págs. 121-138). Bogotá D.C.: Ediciones ANTROPOS.

Perinat, A. (2007). La primera infancia. Rambla de Poblenau, Barcelona: UOC,

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016 de julio de 2016). El PNUD en Colombia. Obtenido de <http://hdr.undp.org>: <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2016/07/01/colombia-en-el-informe-de-desarrollo-humano-progreso-multidimensional-bienestar-m-s-all-del-ingresso-.html>

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD. (1990). Desarrollo Humano Informe 1990. Tercer Mundo Editores S.A.

República de Colombia. (2006). COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA, Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA, Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá: COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA,

ROS Y JUCAR. (2014). Arte, Cultura y Desarrollo Humano: Capacidad para sentir, imaginar y pensar. Barcelona: Departamento de pedagogía sistemática y social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Samper, J. d. (2013). Cómo diseñar un currículo por competencias. Bogotá D.C.- Colombia: Magisterio, Pedagogía Dialogante.

Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaria de Educación Distrital, Universidad Pedagógica Nacional. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá: DVO Universal.

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1987). Código civil, Ley 57 de 1887 Nivel Nacional. En S. G. D.C, Código civil, Ley 57 de 1887 Nivel Nacional (pág. LIBRO PRIMERO DE LAS PERSONAS). Bogotá, D.C.: Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Obtenido de www.alcaldiabogota.gov.co: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39535>

UNICEF. (2001). Estado Mundial De La Infancia. Nueva York, NY 10017, USA.: UNICEF.