

La naturaleza lúdica y creativa en el pensamiento del profesor para afrontar contingencias contextuales

Fecha de recepción: agosto 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Versión final: enero 2021

Muruaga, Pablo (*)

Resumen: La creatividad y el sentido lúdico, constitutivos del artista y del ser creativo, no siempre están presentes en el complejo proceso de planificar y llevar a cabo una clase. El pensamiento del profesor, con frecuencia estructurado por la institucionalización y la rutinización, no siempre dialoga con el pensamiento del artista que juega, que explora, que arriesga, disfruta y se reinventa. Desde esta perspectiva, se hace necesario reflexionar en este contexto de pandemia, sobre cómo la creatividad y la naturaleza lúdica, como componentes indispensables y característicos del diseño de una propuesta formativa, deben atravesar el pensamiento del profesor, tendiendo a ensayar y arriesgar propuestas desde operaciones innovadoras que se orienten a resolver los desafíos de las contingencias contextuales, desde fuentes creativas que lo inspiren para curar y componer clases familiarizándose con los espacios virtuales y sus herramientas.

Palabras claves: Creatividad - lúdico - pandemia - rol docente - virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 220]

Introducción

Son numerosos los estudios realizados hasta el momento, sobre el pensamiento del profesor y su impacto en la acción pedagógica. Esta línea de investigación posee un desarrollo importante, desde investigaciones realizadas por varios estudiosos del campo de la didáctica, entre otros Clarck y Yinger (1979), Clarck y Peterson (1986) y más recientemente Ángel Pérez Gómez, José Gimeno Sacristán (1996) y en nuestro continente Serrano Sánchez (2010).

Es relevante remarcar que esta línea se sitúa en el campo de la Didáctica y el Currículum y pretende producir un conocimiento que sea valioso para los propios actores del campo y para la gestión institucional. Supone el estudio las creencias, concepciones, representaciones, saberes experienciales y teorías implícitas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a aspectos epistemológicos, disciplinares y pedagógicos, que podrían explicar las acciones y decisiones que se toman dentro de las clases.

La situación actual de pandemia, movilizó sustancialmente las estructuras de los profesores, a tal punto que, en algunos casos logró desestabilizar muchas de sus concepciones, representaciones y supuestos respecto a las formas de la enseñanza y las prácticas que sobre las ellas se sostienen, cuestionando incluso, las estructuras con las que se formaron e incorporaron a través de una institucionalización muy profunda. Al respecto, en términos de Liliana Sanjurjo (2003) podemos decir que en nuestro paso por las instituciones se va conformando el habitus, entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción a través de diversos mecanismos, lo menos consiente de nuestras prácticas, lo que da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional.

Posicionando el pensamiento del profesor en vinculación a elementos tales como la creatividad y el sentido lúdico, como partes constitutivas del ser humano como un ser pensante y resolutivo por naturaleza, capaz de solventar desavenencias en este contexto tan particular que los introdujo en la educación en línea, entendemos que hoy más que nunca, que la situación de pandemia nos provoca significativamente para apelar a nuestro sentido creador posibilitando nuevas estructuras que se adapten a esta forma tan singular de hacer escuela.

En este sentido, al pensamiento del profesor, atravesado por múltiples procesos complejos para abordar la enseñanza, le atañen funciones esenciales: diagnosticar, reflexionar, diseñar (curar o componer) y poner en práctica diversas propuestas formativas para la adquisición de saberes.

Interpelado, no solo por las características singulares de los circunstanciales grupos de aprendizaje, sino también por los condicionantes institucionales y fundamentalmente, por las situaciones contextuales emergentes que se definen y concretan en posibilidades y recursos temporo-espaciales, el docente despliega su pensamiento para la consecuente planificación desde lógicas particulares y diversas. Estas lógicas de pensamiento sobre las que se inscriben las decisiones, creencias, representaciones y supuestos del docente, dan cuenta del modo en el que el profesional de la educación concibe y entiende la enseñanza y los modos para materializar la acción didáctica.

En el hacer cotidiano del docente, esta ecuación de la que resultan las estrategias elegidas, el diseño de recursos y dispositivos para la enseñanza, puede en algunos casos parecer sencillo si se rutiniza, a partir de esquemas relativamente simples y fijos de procedimientos que con el tiempo se consolidan en rutinas (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988). Este hábito de hacer una rutina, devenida en ocasiones de tradiciones en la formación docente,

procede obturando las posibilidades creativas y el sentido de experimentación de una propuesta.

Esta pandemia, nos puso en un terreno muy poco estable, desde casi todos los puntos de vista posibles desde donde se la analice. Planificar ese encuentro, con potenciales dinámicas, debates y discusiones, espacios en donde la palabra de los sujetos se constituya como una parte indispensable, incluso cómo un código que se perpetúe en la clase, puede lograr configurar un encuentro significativo de continuidades mutuas y un lugar de aprendizaje, escucha y honestidad.

Este encuentro, que se constituye para suscitar el acto didáctico, entendido como la unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo (Souito, 1993 p. 41), puede transformarse en una oportunidad para volver a mirar, quizás desde otro territorio, con otros códigos y la admisión de nuevas mediaciones, un encuentro distinto, pero cargado siempre de sentido pedagógico. Al mismo tiempo, esta oportunidad puede ser una invitación que motive a jugar (nos), a explorar(nos), a crear(nos) y a rediseñar(nos) estrategias didácticas que doten de significatividad la construcción de los saberes. Posicionando una definición de creatividad, adherimos a aquella que la entiende como un proceso de producción (la persona crea) de algo nuevo, que no existía anteriormente... la creatividad supone avanzar hacia terrenos nunca explorados anteriormente, adentrarse en lo desconocido, en lo nuevo, huir de lo establecido e incluso cuestionarlo (Dierssen, 2016 p. 105).

El presente artículo pretende reflexionar desde dimensiones que se refieren a la capacidad creadora y el sentido lúdico en el pensamiento del profesor, para abordar luego la necesidad de institucionalizar modos innovadores de planificar en instancias de contingencias contextuales, comprendiendo esta acción como un ejercicio permanente en el cuál el docente se va a centrar creativamente en el diseño de propuestas relevantes.

Intentaremos, entonces, en este breve recorrido, justificar la necesidad de diseñar desde un pensamiento que admita el juego e intente nuevos marcos de creación de actividades, que explore e indague en nuevas vertientes que nos vinculen de formas diversas y equitativas. También de programar en instancias que vuelva a disfrutar de encontrar hallazgos en el camino y se sorprenda cuando descubra lo que los estudiantes devuelven de esa propuesta. Desde una redefinición de la creatividad en los ámbitos del diseño de la enseñanza, reflexionaremos a continuación sobre estos aditamentos necesarios para enseñar en este contexto de pandemia.

La creatividad y el sentido lúdico en el pensamiento del profesor

La enseñanza entendida como una actividad que requiere de la intervención, la creación, la adaptación, del diseño, la improvisación, de la elaboración de estructuras y narrativas potentes que se orienten a una propuesta atractiva y provista de significancia para los sujetos que aprenden, se parece a la actividad creadora del artista, quien entre otras singularidades, plantea un texto, un discurso estético, una coreografía, pinceladas medidas, una dramaturgia, la letra de una canción con ritmos armónicos, un montaje, una composición, una

mirada política o una secuencia organizada para concretar una obra, que intente conmover al espectador en ese convivio mágico que se produce cuando el encuentro los convoca.

Asimismo, una clase, una secuencia o un proyecto evidencian líneas parecidas cuando se piensa y se lleva a cabo una propuesta formativa en un contexto determinado. Esa capacidad creadora se pone en juego cuando contingencias múltiples intervienen en estas lógicas que se intenta diseñar para construir el conocimiento.

Pero las situaciones de enseñanza se plantean en marcos institucionales y contextuales en donde las prácticas planteadas se presentan en escenarios educativos complejos y multidimensionales, puesto que se vinculan con dimensiones y aspectos distintos: elementos personales, materiales, culturales, afectivos, organizativos y sociales (Palamidessi y Gvirtz, 2006 p. 181).

Sin embargo, como decíamos, la posibilidad de diseñar una oportunidad para el aprendizaje contempla siempre la posibilidad de jugar, estructurar, rearmar y volver a pensar los modos creativos en que se va a impartir la enseñanza.

En ocasiones, el sentido lúdico como componente fundamental y natural de nuestro hacer, muy asociado a la alternativa de crear y recrear críticamente una propuesta, se aplaca si no se estimula esa capacidad de poder construir para el otro considerándolo un sujeto de derecho, advirtiendo sus saberes, sus entornos, sus capacidades y su trayectoria.

Es conveniente que esta propuesta esté impregnada creativamente de saberes significativos, experiencias relevantes y probabilidades múltiples de desarrollar capacidades que logren una oportunidad de aprendizaje nutrida y que, al mismo tiempo, aborde cuestiones trascendentales para el sujeto y su vivencia en el mundo contemporáneo.

Los aspectos mencionados respecto a una tendencia creadora del docente, que se incline hacia la ingeniería y la arquitectura de propuestas de enseñanza creativas, no siempre suelen estar presentes en el hábito de diseñar. Tampoco suele evidenciarse en la tradición de la formación docente, puesto que la experimentación creativa no emerge siempre. Se detectan, en muchos casos, una actitud reproductivista, ya que lo que se diseña se torna repetitivo, monótono y sin un desafío que provoque el deseo del docente apasionado, en pos de una enseñanza enmarcada en la creatividad capaz de admitir la flexibilidad y una pertinente contextualización.

Al mismo tiempo, se ausenta también esta habilidad lúdica y placentera, si no es entendida como una responsabilidad y un compromiso para el ensayo de propuestas reflexivas y motivadoras que constituyan propuestas potentes de enseñanza y de aprendizaje, asociadas fuertemente a la función creadora de la imaginación, concebida esta, según Gianni Rodari, como aquella que pertenece al hombre común, al científico, al técnico... la misma... es esencial tanto para los descubrimientos científicos como para el surgimiento de la obra de arte; es, en definitiva, condición necesaria de la vida cotidiana (Rodari, 2016 p. 233).

Es sabido que, en el hacer cotidiano del docente, el diseño de recursos y dispositivos para la gestión de la ense-

ñanza, puede en algunos casos, parecer simple si se rutiniza o se materializa desde la automatización. Por tanto, es posible que este hábito, en el cual la institucionalización contribuye determinantemente, se posicione en desmedro de un diseño en donde la creatividad y el sentido lúdico pueden jugar un papel virtuoso para desarrollar propuestas que provoquen, incluyan y se piensen para estudiantes que pertenecen a un contexto único.

Al mismo tiempo, esta situación de rutinización, que amenaza a la capacidad creadora del docente, se agrava si, al confort que la misma provee, se le suma la imposibilidad de situarnos físicamente en un espacio y un tiempo determinado, sin los elementos materiales y simbólicos que habitualmente acompañan en la presencialidad. Este contexto actual de pandemia, nos desestabilizó desde casi todos los puntos de vista posibles de analizar. No solo modificó las rutinas y los modos de vincularnos con los estudiantes, sino también cuestionó creativamente a los docentes para explorar otros espacios, diversas herramientas poco reconocidas y habitar otros tiempos diferentes y desdibujados para encontrarnos a enseñar y a aprender.

A partir de este análisis, no es difícil pensar que el aislamiento y los cambios que consecuentemente esta situación extraordinaria produjo, respecto de los modos de sostener la Escuela tal y como se la conoce, modificó significativamente las percepciones, supuestos y creencias del profesor reconfigurando las prácticas y los espacios también concebidos como habitualidades (Cannellotto, 2020 p. 219).

Este cambio que repercute fuertemente en el acontecimiento educativo, requiere de una apuesta doble del ingenio del docente para organizar, gestionar y promover un vínculo adecuado con los estudiantes con el fin de generar conocimientos que los impliquen y los hagan sentir que exploran y aprenden en una realidad cercana a su contexto e intereses. De ser necesario, desde el despliegue de la inventiva y el sentido lúdico, será vital planear desde una mentalidad de un docente creativo que elige temas y propuestas que tienen que ver con conceptos periféricos o de borde en el curriculum (Litwin, 2016 p. 40), es decir que recurran a las experiencias vividas, sus emociones, su identidad, su arte, sus sensaciones y a aquello que los conmueve en esta realidad marcada por prohibiciones, regulaciones diversas y ausencias de pares que facilitaron en otro momento socializaciones importantes para sus vidas. En esta línea es poco probable no pensar en clases que convoquen el intelecto de los estudiantes, sus miradas políticas, sus preocupaciones, sus ideas transformadoras y su palabra desde abordajes que contengan colores, corporalidades, dinámicas, dramatizaciones, poesías, imágenes, canciones, iconos que refuerzan ideas o guíen la actividad, símbolos, metáforas que los inviten a pensar, viñetas humorísticas concientizadoras, memes, producciones audiovisuales, testimonios y experiencias de referentes, artistas, científicos, investigadores, deportistas, ambientalistas, y otros recursos creativos que impliquen su capacidad interpretativa y jueguen con la creación de sentidos.

Desde la óptica, el análisis y la reflexión crítica, respecto de las comunidades virtuales, sus códigos, la tecnología educativa, y hasta el análisis de los especialistas del

campo de la psicología y la sociología, permitirán una aproximación oportuna para comprender el interrogante de cómo vivencian y transitan los niños y jóvenes esta experiencia de la escolarización remota. El punto fundamental es que en todos los casos en que se necesita pensar sobre algo resulta fundamental la información, el análisis y la creatividad. Los conceptos y las percepciones constituyen un elemento básico de todo pensamiento que no sea simple rutina. (De Bono, 1999 p. 53).

Es muy interesante lo que el especialista en creatividad Edward De Bono plantea, ya que, desde su hipótesis propone tomar una posición activa frente a un pensamiento reactivo... traducido en un reaccionar ante lo que se nos presenta. El contraste que el plantea confronta esta actitud sugiriendo el pensamiento proactivo, es decir el pensamiento que consiste en salir a hacer cosas y a hacer que sucedan cosas. Esto requiere operatividad o destrezas del hacer. Requiere un pensamiento constructivo, creativo y fecundo. (De Bono, 2010 p. 31)

Es por ello trascendental poder pensar creativamente desde lógicas que contemplen la posibilidad de planificar, diseñar o curar materiales para potenciar la enseñanza. La especialista Valeria Odetti (2012) nos invita a pensar desde la metáfora del autor-curador que estructura su acción para presentar su obra artística. Esta autora afirma que planificar los modos de apropiación de los conceptos que van a ofrecer, seleccionar los materiales más adecuados para ellos elegir las herramientas para armar el diseño y, finalmente, montar la estructura que dé soporte al nuevo material didáctico, otorgan un lugar jerarquizado al docente con ganas de experimentar otros dispositivos para la enseñanza.

Institucionalizar modos innovadores de planificar en contingencias contextuales

Los movimientos instituidos e instituyentes forman parte de la dinámica de diversos fenómenos educativos que se manifiestan en ese ámbito y en comunidades específicas. Pero más precisamente, refiriéndonos a la actividad que compromete a la reflexión del profesor, podríamos decir que, en este pensamiento, se imprimieron e instituyeron conceptos, prácticas históricas, hábitos definidos y enseñados y otras formas institucionales que dejaron huellas y aún hoy constituyen al docente. Pero a raíz de esta situación extraordinaria, es decir a este contexto de la educación en línea, el docente formado en un contexto determinado se siente además de extrañado, inhabilitado y hasta desautorizado en un contexto desconocido.

Podríamos decir que se siente ajeno por no reconocer en su función, la cotidianeidad que, de algún modo, lo constituyó y lo resguardaba de situaciones complejas. En este sentido es importante evocar el pensamiento de Elina Dabas (1988), que, en relación a lo que el hombre produce, sostiene que tanto en el aprendizaje como en el trabajo, el sujeto se vuelve extraño con su producto, con su acto de producción, consigo mismo y con respecto a los demás, también se vuelve extraño a la condición humana... si la actividad que es propia es vivida como ajena, lleva al sujeto a pensar que esta pertenece a alguien distinto a él mismo.

Mirado desde esta óptica, es adecuado pensar estrategias innovadoras para lograr producciones reconocibles para el sujeto que enseña. En lo que concierne a esta pretensión es importante postular la desrutinización de prácticas y supuestos que cristalicen un accionar uniforme en el ámbito de la enseñanza.

Par ello será necesario experimentar como niños que construyen sin reglas serias, que evoquen prácticas que se arriesguen a desrutinizar e interpelar lo instituido, desde el diseño de actividades que promuevan la oportunidad y la inclusión, aunque esta labor implique pensar en quienes tienen y no tienen conectividad y dispositivos tecnológicos.

En este aspecto repensar la definición del pensamiento diseñador propone un ejercicio reflexivo determinante para demarcar la significatividad de esta categoría conceptual. Según De Bono el pensamiento diseñador nos permite juntar los elementos necesarios para conseguir lo que deseamos... dedicamos una atención minúscula al pensamiento diseñador, y al pensamiento constructivo y creativo... el diseño es una parte fundamental y muy importante del pensamiento (De Bono, 2010 p. 26). Entendemos entonces la necesidad de estimular actitudes, elementos y procedimientos que atiendan al desarrollo del pensamiento diseñador desde el intento de explorar sobre nuevos territorios que jueguen con composiciones y narrativas poco frecuentadas y que decanten en virajes interesantes que tiendan a posicionarse desde prácticas creativas.

No es casual observar que, en muchos casos, se visibilizaron escenas donde niños o jóvenes que ayudaron a sus profesores o maestros, revirtiendo los roles de la enseñanza y el aprendizaje, pudieron comprender y hasta a acceder a cuestiones vinculadas a los entornos virtuales por la cercanía de los jóvenes a estas comunidades y sus prácticas culturales.

Asimismo, si estas escenas lograron acercar a docentes y alumnos desde perspectivas distintas e impactar sobre las relaciones de poder implícitas en los modos de vincularse, podría decirse que estamos ante un cambio importante que propició un acercamiento favorable, en donde el aprendizaje colaborativo tomó cuerpo.

Abordar el pensamiento creativo implica ponderar acciones imbricadas en supuestos que conciben la innovación y la actividad lúdica, como una parte fundamental del aprendizaje cuando pensamos en el diseño de acciones didácticas. En este sentido es válido pensar que estas metodologías deben tener en cuenta las experiencias de los sujetos culturales inmersos en entramados tanto diversos como particulares.

Una posibilidad que se encamina en la línea planteada es admitir los objetos contemporáneos como: juegos, videos y gamificación como tendencia. Museos como experiencias transformadoras y las narrativas de la ficción cinematográfica y televisiva. Entornos inmersivos y cognición distribuida, diseño de juegos... juegos en red. Escuelas que juegan y juegos en las prácticas de la enseñanza. (Maggio, 2018 p. 77).

Centrados en propuestas creativas y con sentido lúdico, la investigadora Mariana Maggio (2018) argumenta que plantear una clase inolvidable no es fruto del azar, sino

de una creación compleja que requiere una búsqueda constante, saberes y reconstrucciones sucesivas.

Al mismo tiempo pensar en las realidades diversas nos compromete a mirar la posibilidad de la democratización de la enseñanza en estos contextos tan disímiles, incursionando en prácticas creativas que conjuguen composiciones didácticas que contengan actividades basadas en metodologías de aprendizaje activo que impliquen complejizaciones progresivas y estilos de aprendizaje, pero fundamentalmente, en este tiempo de aislamiento social y preventivo es pertinente pensar, como ya dijimos, en el desarrollo de actividades diversificadas tanto para estudiantes que disponen de recursos tecnológicos y conectividad a *Internet*, como para aquellos que tienen escasa disponibilidad de estas herramientas. Esto requiere admitir metodologías que promuevan tanto el aprovechamiento de los entornos virtuales para el aprendizaje multimedial, como tareas tendientes a la producción escrita, el análisis de textos, interpretación de imágenes, mapas conceptuales u otros recursos que se puedan ofrecer a quienes no poseen acceso todavía a la conectividad.

Con el propósito de planificar creativamente en contingencias contextuales, se deben priorizar momentos en donde la interacción dialógica protagonice estelarmente en esa aula foránea pero mediadora y contenedora de miradas, afectos, oportunidades, descubrimientos y risas. Jugar desde el humor para aplacar sentimientos de aislamiento, soledad y desazón, tanto desde el lado de los profesores como de los estudiantes, ameniza y distiende ese espacio que habitan extrañados los que participan en ese acto fundamentalmente pedagógico. Con un repertorio metodológico que indague en las alternativas que ofrece un campus virtual, un grupo de *WhatsApp*, un aula virtual u otro espacio o ciberespacio, del cuál el docente se pueda apropiarse, se podrán arriesgar ensayos dialógicos, productivos, generosos y democráticos que nos acerquen a experimentar creativamente con saberes significativos que contemplen la excepcionalidad por la que estamos atravesando, desde las diversas vivencias educativas experimentales y performáticas que actualmente nos contienen y acercan. Como el artista que selecciona sus herramientas favoritas, procurando tanto que sean de calidad, que se adapten a cualquier espacialidad, temporalidad y situación, como también a priorizar la formación continua en su especialidad, el profesor, que hoy tiene la oportunidad de redescubrir la enseñanza, luego de movilizar los esquemas de su pensamiento, debiera también seleccionar y adaptar procedimientos, diseños y dispositivos, para poder invertir creativamente en su capital pedagógico, didáctico y disciplinar en virtud de establecer nuevos escenarios y modos de abordar la enseñanza, entendiendo su calidad de mediador y facilitador reflexivo del conocimiento, en un territorio tecnológico del cual pueda aliarse para construir y transmitir críticamente saberes y contenidos en cualquier campo de conocimiento.

Conclusión

Convocados por la argumentación experta de Ken Robinson (2015) que dice que la enseñanza creativa se

vincula a dos conceptos claves como la imaginación y la innovación, se infiere que, sin estos elementos que atraviesen el pensamiento del profesor para resolver contingencias contextuales acudiendo a su naturaleza creadora, es muy posible que el sostenimiento del vínculo pedagógico y la oportunidad de construir conocimiento, no se produzcan. El investigador inglés en creatividad expresa que la imaginación es el motor de la creatividad. Nos permite pensar cosas que no percibimos a través de los sentidos. Creatividad es poner a trabajar la imaginación; es imaginación aplicada. La innovación consiste en llevar a la práctica nuevas ideas (Robinson, 2015 p. 167).

Tomando quizás, este punto de partida, que advierte a la creatividad y al sentido lúdico como herramientas fundantes de nuestro accionar docente para encarar la enseñanza, se intenta habilitar nuevos modos de pensamientos, que impacten en nuevas representaciones, creencias y supuestos que disparen desafíos, en los que será primordial iniciar otros recorridos metodológicos y arriesgar nuevas miradas políticas. En este sentido es trascendental poder comprender que lo instituyente que amenaza lo instituido se trasluce en una oportunidad única y democratizadora que irrumpe para poder instalar nuevas prácticas y perspectivas, que indaguen en producciones colaborativas, pensamientos que se encuentren y dialoguen, nuevas convenciones que den otro marco de regulaciones y que acuerden nuevos contratos pedagógicos, nuevos modos dialécticos que propicien el construir desde el hacer-producir, el apreciar, el interpretar, el investigar críticamente, el debatir, el cuestionar y fundamentalmente valorar la posibilidad de encontrarnos para vincularnos desde el afecto y el aprecio para construir conocimientos, ya no entre extraños o extranjeros que se encuentran en la virtualidad con las reglas de la escuela presencial, sino entre sujetos pensantes y sensibles cercanos, que valoran la humanidad, la presencia y la otredad en ese encuentro único de cuerpos y subjetividades.

En suma, se podría asumir que reinventar el pensamiento y, por ende, la acción didáctica desde la creatividad y el sentido lúdico en contingencias contextuales, se refiere a una transición significativa, compleja y necesaria desde el pensamiento del profesor, que se considere crítico pretenda una transformación. En este sentido, el concepto del académico-activista crítico acuñado por Michael Apple, toma fuerza en este contexto, puesto que el reconocido investigador crítico dice que el acto de transformarse (este acto es un proyecto ya que uno nunca termina de realizarlo, siempre se está transformando) en académico/activista crítico es ciertamente complejo... requiere de un análisis exploratorio de la ubicación estructural de cada persona, de su compromiso político personal explícito e implícito y de las acciones que cada uno encarna cuando todas estas complejidades y contradicciones son reconocidas seriamente como lo merece dicho análisis (Apple, 2012 p.79).

Será importante entonces, aportar desde nuestro lugar de formadores activistas en esta contingencia contextual, desde la creatividad y el sentido lúdico de cada uno de los educadores, apostando al pensamiento estratégico y diseñador, buceando e investigando, para con-

tinuar vinculándonos significativamente con cada uno de los estudiantes, creyendo en ellos y en su capacidad para construir conocimientos.

Bibliografía

- Apple, M. (2012). Poder, conocimiento y reforma educativa. Santa Rosa. EdUNLPam. Miño y Dávila.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel Inés, Ferrante Patricia y Pulfer Darío (comps) Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. pp. 213 a 228. Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Dabas, E. (1988). *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psicopedagógicas*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo*. México. Paidós.
- De Bono, E. (2010). *Como enseñar a pensar a tu hijo*. Buenos Aires. Paidós.
- Dierssen, M. (2016). *El cerebro artístico. La creatividad desde la neurociencia*. Buenos Aires. Materia.
- Pérez Gómez, A. & Gimeno Sacristán, J. (1988). El pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (42), 37-64.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires. Paidós
- Odetti, V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. En PENT FLAGSO. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>
- Palamidessi, M. & Gvirtz, S. (2006). *El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza*. Buenos Aires Aique.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución está transformando la Educación*. Buenos Aires. Grijalbo.
- Sanjurjo, L. (2003). Volver a pensar la clase. Presentación al 2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés "Nuevas perspectivas didácticas en el aula". Córdoba.

Abstract: Creativity and playfulness, constitutive of the artist and the creative being, are not always present in the complex process of planning and carrying out a class. The teacher's thinking, often structured by institutionalization and routinization, does not always dialogue with the thinking of the artist who plays, explores, risks, enjoys and reinvents himself. From this perspective, it is necessary to reflect in this context of pandemic, on how creativity and playful nature, as essential and characteristic components of the design of a training proposal, must go through the teacher's thinking, tending to test and risk proposals on operations innovative that are oriented to solve the challenges of contextual contingencies, from creative sources that inspire you to curate and compose classes, becoming familiar with virtual spaces and their tools.

Keywords: Creativity - playful - pandemic - teaching role - virtuality

Resumo: Criatividade e senso lúdico, constitutivas do artista e do ser criativo, nem sempre estão presentes no complexo processo de planejamento e execução de uma Sala de aula. O pensamento do professor, muitas vezes estruturado pela institucionalização e rotinização, nem sempre dialoga com o pensamento do artista que brinca, explora, arrisca, desfruta e se reinventa. Nessa perspectiva, é preciso refletir, neste contexto de pandemia, sobre como a criatividade e o lúdico, como componentes essenciais e característicos da concepção de uma proposta formativa, devem passar pelo pensamento do professor, tendendo a testar e arriscar propostas de operações. inovadores que são orientados

para resolver os desafios das contingências contextuais, a partir de fontes criativas que o inspiram a curar e compor aulas, familiarizando-se com os espaços virtuais e suas ferramentas.

Palavras chave: Criatividade - lúdico - pandemia - papel docente - virtualidade

(*) **Muruaga, Pablo.** Profesor en Juegos Teatrales e Intérprete Dramático (UNT). Diplomado y Especialista en Curriculum y Prácticas Escolares (FLACSO). Docente del Profesorado en Juegos Teatrales de la Facultad de Artes de la UNT y del Instituto Superior de Música de la UNT. Se desempeña como Equipo Técnico pedagógico y Formador en trayectos de formación docente en el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Sonidos primarios: Arte Sonoro y Enseñanza de las Ciencias en cruce

Fecha de recepción: agosto 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Versión final: enero 2021

Novelli, Guillermo (*)

Resumen: *Sonidos Primarios* nace de una experiencia de exploración sonora a través de la construcción y el uso de micrófonos piezoeléctricos, realizada con alumnos/as de los talleres de música de profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires. Este proyecto dio lugar a la implementación y anclaje en la práctica de nivel primario y medio por parte de algunos estudiantes, articulando recursos tecnológicos y contenidos de Música y Enseñanza de las Ciencias Naturales. Un laboratorio de investigación sonora: *Sonidos Primarios* abre y dispara otras y nuevas escuchas, en diálogo interdisciplinar y en clave lúdica.

Palabras clave: Arte - ciencias naturales - creatividad - educación - enseñanza - música - sonido - tecnología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 223]

Introducción

Esta presentación tiene como eje central el sonido y el ejercicio de su percepción en ámbitos educativos: la escucha. *Sonidos primarios* surge como respuesta a una problemática recurrente en los talleres de música de formación docente que coordino desde el año 2012, en diferentes instituciones de la ciudad de Buenos Aires. Muchos/as estudiantes llegan a los talleres habiendo transitado espacios de observación y práctica docente, algunos poseen una experiencia laboral como docentes en instituciones del ámbito privado. En esas experiencias y en ese contacto con niños/as en el espacio del aula, aparece el problema de la escucha como denominador común de los relatos y puestas en común que realizamos frecuentemente al comienzo de la cursada, con la intención de definir expectativas y necesidades de cada grupo en particular. El problema de la escucha como dificultad para establecer y desarrollar una comunicación fluida. La escucha hacia el docente, la escucha entre pares, está desgastada, genera frustración, dificulta y obstaculiza la tarea de enseñar y aprender.

En esta dirección, comienzo a trabajar con algunos grupos para intentar dar respuesta a esta problemática. Activar y dislocar la escucha, promover y generar nuevos ámbitos para su ejercicio, incorporando sonidos

de nuestro entorno, aparecen como propósitos iniciales de la propuesta, y desde allí se construyen espacios de investigación personal y grupal en torno al sonido y su *materialidad*. Una música de lo sonoro, del gesto, del sonido como *materia*: una aproximación al Arte Sonoro. Mucho antes de la presentación de esta experiencia en jornadas de formación docente (UBA) y congresos educativos (UP), mucho antes de nombrarla como sonidos primarios, y tal vez anticipando cruces posibles con otros lenguajes, intentábamos en esos grupos de formación docente incorporar la idea de *totalidad* de la teoría del color en el lenguaje visual a un universo de sonidos cada vez más amplio. Los colores primarios (su mezcla) dan origen a la totalidad de colores existentes. En los sonidos primarios, esa totalidad es en realidad un ejercicio de escucha expandida. Todos los sonidos nos importan, y es por ello que la escucha se sistematiza, se amplía y se nutre de eventos sonoros cada vez más difíciles de percibir.

En el umbral...

Trabajamos intensamente generando espacios de escucha expandida en forma grupal e individual, replicando y adaptando algunas ejercitaciones *schaferianas* provenientes fundamentalmente de su texto fundante "Hacia