



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CARRERA DE EDUCACIÓN MUSICAL

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MENCIÓN EDUCACIÓN MUSICAL

**SONORIZACIÓN, MUSICALIZACIÓN Y GUÍA DIDÁCTICA DE 10 CUENTOS  
UNIVERSALES PARA LA ENSEÑANZA DE MÚSICA Y FORTALECIMIENTO DE LA  
IDENTIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

AUTORA: SARA ALEGRÍA SANCÁN ARREAGA

DIRECTORA: Mg. MÓNICA BRAVO VELÁSQUEZ

QUITO. 2019

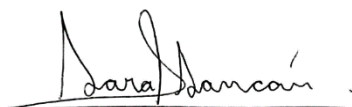
PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS  
(TERCER NIVEL)  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, SARA ALEGRÍA SANCÁN ARREAGA, C.C 1721155446 autor del trabajo de graduación titulado: “SONORIZACIÓN, MUSICALIZACIÓN Y GUÍA DIDÁCTICA DE 10 CUENTOS UNIVERSALES PARA LA ENSEÑANZA DE MÚSICA Y FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA”, previa a la obtención del grado académico de LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN MUSICAL:

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema de Información de la Educación Superior de Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Quito, 4 de abril del 2019



SARA ALEGRÍA SANCÁN ARREAGA

C.I 1721155446



*A Isacio y Marisol,*

*Por permitirme ser parte del extraordinario mundo de las memorias.*

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación ha sido todo un reto personal, ha formado parte de un periodo muy significativo en mi vida. El explorar a través de historias, sonidos, música e imágenes me permitió imaginar un sin número de posibilidades comunicativas conmigo misma y con otros, con mi entorno; abordar temas sobre la construcción de nuestra identidad cultural fue un elemento clave que impulsó la realización de esta propuesta. Sé también que nada de esto se hubiera logrado sin la ayuda de personas que fueron de inspiración y motivación en la elaboración del producto final.

Agradezco a mis maestros de la carrera de Educación Musical, por cada una de las palabras dichas durante las largas jornadas de clase, el amor que le tengo a la pedagogía fue fundado por muchos de ellos. A la maestra Mónica Bravo, directora de esta tesis, gracias por la fuerza, las ideas y el aliento constante.

Doy gracias a mi familia: Isacio, Marisol, Pablo, Sebastián y Mar, por ser de apoyo ilimitado, por brindarme cariño, seguridad y sustento en todos los días de necesidad.

Gracias amigos, todos los que han permanecido y con palabras y acciones han aportado a este trabajo. Han sido de soporte e inspiración para mí.

Quiero agradecer a Dios, El Ser lleno de misericordia y amor. Cada cosa es dada bajo tu voluntad, cada resplandor, cada atardecer, cada soplo de aire y movimiento del mar. Gracias por permitirme ser.

## RESUMEN

Este trabajo se realiza a partir de la necesidad de crear una herramienta didáctica de apoyo, que sea útil en la etapa de concretización del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de música como parte del actual Currículo de Educación Cultural y Artística. Con los cambios sociales actuales, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha un nuevo Plan Decenal en el que encontramos por primera vez un currículo para el área de Educación Cultural y Artística, dando un nuevo enfoque a la formación educativa en el país.

Dado el Currículo para cada uno de los Subniveles de la Educación General Básica y el Currículo de Cultura y Artes para el presente año, el cuerpo educativo se ha visto en la necesidad de implementar de nuevos recursos didácticos para la enseñanza de la Música. El área de Educación Cultural y Artística busca emplear ciertos componentes musicales como una herramienta para la enseñanza y apoyo a contenidos de otras áreas como Lengua y Literatura aportando a los contenidos pertenecientes a EGB, subnivel Elemental.

Apoyando lo señalado, esta propuesta ha preparado una antología de diez cuentos universales de la tradición oral, sonorizados y musicalizados, con los que, por medio del uso de distintos recursos musicales y artísticos todos los niños, en especial niños que cursen el nivel elemental, tendrán la experiencia de narrar, conocer, identificar, palpar situaciones e historias que forman parte de nuestra cosmovisión como ciudadanos del mundo. Se ha preparado además una guía didáctica que instruya al docente sobre el manejo del cuento musical dentro del aula, enfocando actividades que sean de apoyo al desarrollo de destrezas con criterio de desempeño dentro de cada bloque dado por el Currículo, ampliando así su manejo, no sólo en el área de Música y Artes, sino también como material didáctico de apoyo en áreas como: Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales.

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS .....	v
RESUMEN .....	vi
TABLA DE CONTENIDO .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	10
PARTE PRIMERA.....	12
MARCO TEÓRICO .....	12
1. Literatura Infantil dentro de la Educación .....	13
1.1. Funciones de la Literatura Infantil Actual.....	13
1.2. La literatura de tradición Oral .....	22
1.3. Los cuentos populares como literatura para niños.....	28
2. Educación e Identidad Cultural.....	35
2.1. La postmodernidad en la Educación.....	35
2.2. Multiculturalidad y Educación. ....	40
2.3. Desarrollo de la Identidad Cultural en los niños .....	43
3. Currículo de Educación Cultural y Artística en la Educación Básica Elemental ...	48
3.1. “El yo: La identidad” .....	48
3.2. “El encuentro con otros: La alteridad” .....	53
3.3. “El entorno: espacio, tiempo objetos” .....	57

3.4. Guías didácticas y Destrezas con criterio de desempeño .....	61
PARTE SEGUNDA.....	65
PROPUESTA .....	65
1. Criterio para la selección de Cuentos .....	66
2. Proceso de sonorización y musicalización .....	67
3. Cuentos Musicales con guía didáctica .....	69
<i>Historia de la Osa Mayor</i> .....	70
<i>Leyenda sobre el origen de la Quena</i> .....	74
<i>La Telesita</i> .....	79
<i>Canto de la Selva</i> .....	82
<i>El Tesoro</i> .....	86
<i>Morin Khuur</i> .....	91
<i>Leyenda sobre el origen del Laúd</i> .....	95
<i>El Arpa de Dagda</i> .....	98
<i>Nacimiento del Tambor</i> .....	102
<i>La canción de los hombres</i> .....	107
REFERENCIAS .....	111



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo crear un recurso didáctico que contribuya al desarrollo de destrezas en el nivel Básico Elemental del área de Educación Cultural y Artística. El trabajo consta de dos partes: por medio de una investigación bibliográfica, se explica la importancia de la Literatura en la edad infantil, cómo esta ha sido parte fundamental de la misma formación de la sociedad, su cultura, su identidad y como ha trascendido a través del tiempo. En la segunda parte consta una propuesta que ha ligado elementos musicales, artísticos y de narración formando una antología de diez cuentos de la tradición oral de distintas partes del mundo. Estas narraciones se presentarán en formato de audio cuento y en formato físico junto a la guía de actividades propuestas para el trabajo en el aula.

La primera parte, consta de tres apartados principales. El primer apartado hace un recorrido explicativo de la importancia la literatura infantil en la educación, cuál ha sido su papel dentro de las sociedades desde los inicios de la humanidad, la función de la oralidad como medio para transmitir conocimiento y por qué deberíamos considerar los cuentos populares o de tradición oral como base para la enseñanza de literatura en los niños.

El segundo apartado aborda aspectos referentes a la identidad cultural. El hablar de identidad y cultura en edades tempranas sonaría un tanto subjetivo, sin embargo, es trascendental que los niños que un día se convertirán en ciudadanos participativos comprendan la diversidad de la cual forman parte. Entender desde la posmodernidad la relación que se puede establecer con otros, los cambios constantes en el medio y la multiculturalidad son cuestiones que permitirán conocer la verdadera educación en valores.

El tercer apartado presenta un breve recorrido por los tres bloques curriculares del Educación Cultural y Artística, estableciendo la relación existente entre los tres: el yo (la identidad), la alteridad (encuentro con otros), el espacio (lugar, tiempo y objetos). Todo esto para entender la importancia de desarrollar destrezas artísticas que promuevan la sensibilidad, creatividad, imaginación, solidaridad, criticidad, características tan propias del ser humano.

Por último, se presenta una lista de cuentos que han sido rescatados de la tradición oral de distintas partes del mundo. El material incluye una ilustración, una partitura guía, una lista de actividades que giran alrededor del cuento, además de incluir las destrezas a desarrollar con cada cuento. Este recurso busca brindar un aprendizaje significativo a quienes sean participes y que sea de disfrute no solo para los estudiantes y docentes, sino para un público en general.

**PARTE PRIMERA**

**MARCO TEÓRICO**

*“Las cosas más importantes de la vida no son cosas”*

*Proverbio Hindú*

*“La música nace en el límite mismo del fracaso de la palabra”*

*G. B. Pergolesi*

## **1. Literatura Infantil dentro de la Educación**

### **1.1. Funciones de la Literatura Infantil Actual**

Comprender cuál es la función de la Literatura Infantil actual no es una tarea fácil, ya que esta, como muchas otras manifestaciones artísticas, cumple diversos papeles para la experiencia humana, la cual por supuesto abarca una gran variedad de problemas y motivaciones de diferente índole y alcance. Como dice una conocida estudiosa sobre el tema: “La realidad que la literatura aspira a comprender es, sencillamente (aunque, al mismo tiempo, no existe nada más complejo), la experiencia humana” (Todorov, 2009, p .78). Así, a fin de comprender las funciones de la literatura infantil es necesario abordarla desde distintos ángulos y perspectivas.

En primer término, este abordaje requiere un análisis previo sobre su tratamiento como objeto de estudio, a partir de lo cual será posible adquirir una visión crítica sobre los puntos de partida desde los cuales se ha analizado su papel en la sociedad actual y en el ámbito de la enseñanza. Encontramos entonces que según Cerrillo (2001):

La Literatura Infantil ha sido, durante años, una disciplina de límites poco precisos, con un soporte teórico y de investigación en construcción y que ha tenido que defender insistentemente

su identidad. Las creaciones literarias para niños han sido ignoradas por críticos y filólogos, o lo que es peor, enjuiciadas con criterios pedantes y morales, pero no literarios” (p. 17).

En relación a esto último, los estudiosos del tema apuntan a que: “Uno de los primeros problemas que tiene planteados la disciplina es el de su propia existencia como objeto de estudio” (Gutiérrez, 2016, p.18). Precisamente, uno de los debates alrededor de ella gira en torno a las implicaciones que la palabra ‘infantil’, tiene para su consideración como una disciplina relevante para las reflexiones académicas y científicas, y a su valoración como expresión artística. Por una parte, se argumenta que la inclusión de dicho adjetivo ha llevado a considerarla como un objeto de estudio poco importante para el avance de la sociedad. Quienes se oponen a tal tendencia apuntan a que el enfoque en los niños como receptores de esa expresión artística debería no ser más alto que un estudio sobre el valor literario general de las obras englobadas dentro de ella. Como dice Atxaga:

Al hablar de Literatura Infantil, el peso de la balanza debería recaer en el primer término de la expresión, en el aspecto estrictamente literario. De lo contrario, si se comienza a separar terrenos, si se considera que el adjetivo infantil pesa más que todo lo demás y que escribir para niños es algo totalmente específico, entonces, mal asunto (1999, p.10).

En otras palabras, según este crítico sería necesario evitar que su direccionamiento hacia un público infantil entorpezca una aceptación sobre el valor literario de éstas en términos generales, lo que ha sucedido comúnmente. Al mismo tiempo, al tratar de entender la literatura infantil como un arte, es necesario ver el significado que tiene esta para la sociedad. Si bien se puede entender la palabra literatura como arte, el que se incluya el adjetivo Infantil es malinterpretado como una disciplina poco importante y de poco avance para la sociedad, al considerar a los niños como simples receptores y no actores de su propio aprendizaje.

Sin embargo, hay quienes señalan que centrarse en las particularidades de los destinatarios de obras literarias infantiles no entorpece ni opaca la producción de reflexiones fuertes, robustas y de calidad sobre estas, su conceptualización como un corpus disciplinario, ni su valoración como expresión artística. Dichas opiniones consideran más bien que las particularidades del receptor infantil demandan del texto la misma calidad literaria, pues consideran a los niños como lectores que, pese a contar con un vocabulario limitado y otros rasgos que podrían dificultar su comprensión, son, al decir de Delibes, “también personas con ideas perfectamente definidas [...] que suplen su vocabulario limitado cuando las historias que pretendemos referirles les interesan” (1994, pp. 16 - 17, citado en Gutiérrez, 2016, p. 19). Así pues, los rasgos característicos del receptor infantil no hacen necesaria la creación de un lenguaje o un discurso limitado, ni tampoco vuelven innecesarias reflexiones serias sobre la literatura infantil.

Ahora bien, con el fin de comprender las interrelaciones entre literatura infantil y la enseñanza en los infantes, es necesario comprender también que, por lo general, se ha criticado la a veces excesiva instrumentalización de esa expresión artística para la docencia en los niños. Resulta positivo el hecho de que la instrucción en Literatura Infantil no se haya institucionalizado con tanta fuerza en los currículos académicos de las escuelas. Se argumenta que por lo común ha sido sometida a un excesivo tratamiento escolar, el cual ha dado lugar a la utilización de la lectura para conseguir fines educativos que suelen ser, si no ajenos, por lo menos no lo suficientemente cercanos a una comprensión del contenido de la obra en sí misma. Al emplear textos literarios infantiles para la formación de valores, se corre pues el riesgo de que los niños pierdan de vista el valor del texto por sí mismo. De manera similar, se señala también el riesgo de que se promuevan

y difundan textos con dimensiones metafóricas y simbólicas muy débiles, que, de acuerdo con Colomer, podríamos calificar como no literarios, por su lenguaje estandarizado, su vocabulario reducido y su lectura unívoca (2000, p. 81. Citado en Gutiérrez, 2016, p. 21)

En consideración estos retos, los planteamientos giran hacia la importancia de fomentar una confluencia entre la lectura instrumental y una entendida como entretenimiento o placer, así como también, y más importante aún, hacia fortalecer el rol de los mediadores educativos para la interiorización de los textos por parte de los niños. Puntualizando más este tipo de reflexiones, Teresa Colomer propone una lista de principios que se deben aplicar en el campo educativo para formar un lector:

Hacer experimentar la comunicación literaria (por medio de la lectura de textos infantiles, comprensión lectora, diálogo de cuentos escogidos). Utilizar textos de calidad y adecuados a distintos intereses y edades (Planificar los textos infantiles adecuados en cada situación). Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores (hacer partícipe a cada niño de su propia lectura). Construir el significado de manera compartida, apelando a la interacción entre la lectura individual y el comentario público. Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas (profundizar en cuanto a mensajes y aplicaciones que podemos tomar del texto). Prever actividades favorecedoras de todas las operaciones implicadas en la lectura. Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, orales y escritas, sin olvidar los referentes audiovisuales, tan presentes en nuestra sociedad. (1996, p. 19-20).

La aplicación de estos principios estará a cargo, precisamente, de un mediador, persona cuyo papel es el de guiar a los niños a vivencias de textos literarios para su disfrute. El mediador es el encargado de crear y fomentar hábitos de lectura, guiar a la lectura por placer, orientar a una lectura extraescolar, y preocuparse por seleccionar y dirigir lecturas de acuerdo con los intereses de cada lector.

Se han desarrollado conceptualizaciones importantes sobre las funciones y motivaciones de estos actores a la hora de transmitir un conocimiento literario, así como también sobre su

identidad y sus principales perfiles profesionales. Por lo común, esta figura ha estado asociada a los profesores de literatura, no obstante, lo cual también son considerados mediadores importantes otros actores como bibliotecarios, cuentacuentos o animadores culturales (Munita, 2014, p. 13). La existencia de esta variedad de acepciones sobre el término, han hecho necesario el encontrar una definición que englobe, o al menos toque rasgos importantes de quienes despliegan dichas actividades. En ese sentido, Munita refiere que, en lo respectivo a la caracterización del mediador como identidad profesional, podría definirse al mediador de lectura como aquellos “actores que van al encuentro de públicos a menudo alejados de la lectura, y que promueven el libro a través de animaciones específicas de sensibilización” hacia la cultura escrita’ (Sorin y Lebrun, 2011, p. 91).

Podría decirse que la formación de los mediadores ha cobrado más importancia a lo largo de los años, en la medida en que los estudios sobre literatura se enfocaron de forma creciente en la figura del lector. A lo largo de los años, se ha insistido en la importancia de comprender a lo que podría llamarse como ‘el lector real’, aquel que debe ser situado en sus contextos concretos de aprendizaje, y no ser visto como un lector “abstracto”, unívoco, o modelo, para el común de los textos literarios (la tendencia dominante antiguamente). En ese sentido, Munita señala que el estudio sobre dicho sujeto “ha sido una de las líneas de avance más destacadas de la didáctica de la literatura en la última década” (2014, p. 120). Sin embargo, el proceso de adaptación entre la actividad de los mediadores y de los lectores también ha sufrido dificultades y tropiezos de acuerdo a las conceptualizaciones de los críticos. Así, se afirma que: “Uno de los mayores problemas con los que nos encontramos es la escasa formación de los mediadores, especialmente de los maestros, problema que se agrava si no son lectores” (Gutiérrez, 2016, p. 53).

De cierta forma, podría decirse que esa formación de la que habla Gutiérrez ha ido de la mano con el problema de adaptarse a los nuevos retos en la enseñanza de la literatura. Volviendo a Munita, el autor describe algunos de los principales problemas asociados con la emergencia de nuevos paradigmas pedagógicos en la enseñanza de la literatura. En resumidas cuentas, los principales problemas han sido la eliminación de los “contenidos enseñables” antiguos, cuyo vacío tuvo que ser llenado a fin de estructurar a la literatura como una disciplina escolar. De forma similar, otra dificultad ha sido también la tendencia a estudiar textos literarios en función de comprender el lenguaje, más no las obras en sí mismas. Lo último, ocasionó que se analizaran las obras literarias como otro de tantos géneros discursivos, y que, por lo tanto, se las enseñara de la misma forma que ellos.

Finalmente, otra importante dificultad ubicada por el autor es lo que podría denominarse como una excesiva orientación hacia la lectura por placer. Además de la noción de que la lectura por placer ha sido mal interpretada, dando lugar a una lectura liviana y de textos fáciles, se afirma que al centrarse los educadores casi exclusivamente en ocasionar una identificación emocional por parte de los estudiantes hacia los textos, se ha reducido la posibilidad de acercarse a los libros de maneras más racionales, o distanciadas, que también son fundamentales para su interpretación.

En virtud de lo hasta aquí expuesto, es posible ver que, de acuerdo a las más prominentes teorizaciones sobre la literatura infantil y la educación literaria, los mediadores y los lectores son los elementos fundamentales a la hora de desplegar una actividad pedagógica. Son ambos representados como actores cuyos roles se han ubicado poco a poco en las discusiones sobre el rol de la literatura infantil en la educación literaria, roles que no eran recalcados antes. Se puede decir

entonces que el campo de discusión sobre este tema ha girado desde un énfasis en las obras en sí, hacia un énfasis en las condiciones, los actores y las circunstancias que posibilitan la difusión, transmisión y recepción de la obra literaria. Desde ese enfoque, las actividades de aprendizaje literario se conciben como acciones gracias a las cuales el conocimiento es construido colectiva y socialmente, en lugar de ser sólo transmitido.

Es todavía objeto de discusión la medida en que estas preocupaciones se han expresado efectivamente en el diseño de currículos y planes educativos. De todas formas, el corpus analítico expuesto demuestra que desde ya existen esfuerzos por traducirlas hacia esquemas pedagógicos concretos. Son precisamente dichos esfuerzos los que harían posible describir la disciplina que nos ocupa para luego desagregar sus principales funciones. Hablaremos entonces de una Educación Literaria, presentándola como un paradigma teórico en construcción. Según lo propuesto por Antonio Mendoza (2005), hay que tener en cuenta dentro de la Educación Literaria los siguientes aspectos:

- 1) La LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) es la base del desarrollo de la Educación Literaria.
- 2) Potenciar al receptor a construir el significado de un texto y de reconocer sus peculiares usos lingüísticos – estéticos.
- 3) Es preciso establecer un canon escolar de lecturas para trabajar en la escuela, de acuerdo con criterios estéticos y pedagógicos.
- 4) La educación literaria debe pretender formar al receptor como lector implícito de un amplio número de obras literarias.
- 5) La educación literaria tiene que plantearse que el lector disfrute con la lectura y a la vez que aprenda a interpretar y valorar las creaciones estético – literarias. La aproximación lúdica a la literatura es prioritaria en la etapa infantil y primeros cursos de primaria (p. 41).

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta la idea de que la lectura comprensiva, motivadora, comentada, de opinión sirve de preámbulo para un posterior acercamiento intelectual

hacia la Literatura. La literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como Literatura parte de las Artes, y las principales funciones de estos textos literarios. Según Colomer, esas funciones son básicamente tres:

- Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.
- Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.
- Ofrecer una presentación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (2010, p. 15).

Ahora bien, en el contexto latinoamericano y ecuatoriano, la consecución de una pedagogía literaria que en realidad cumpla con los objetivos de formar una población con las competencias literarias, lingüísticas, humanísticas y sociales que menciona Colomer, depende en gran medida de la preponderancia o ausencia de prácticas lectoras en la población. En la cultura de estos países, y en el caso particular de Ecuador, el interés por dedicarse a la lectura es todavía escaso, lo que por supuesto retrasa o disminuye la adquisición de competencias literarias y los beneficios personales y sociales implícitos en ellas.

En este punto, debemos decir que según datos del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), recogidos por el editor Fernando Criollo en el 2017 (Criollo, 2017) el Ecuador tiene un 43% de población lectora, frente al 92% en España o al 77% en Colombia. Estos datos son respaldados por cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), según los cuales “El 26,5% de los ecuatorianos no dedica tiempo para leer, de ellos el 56,8% no lo hace por falta de interés y el 31,7% por falta de tiempo, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos” (INEC, 2012).

Según estas cifras, no podemos considerar al Ecuador como un país lector, un problema de cultura y falta de información que se ha ido acumulando por años. Sin embargo, se han presentado algunos planes para incentivar la lectura en el país. Estos planes presentan importantes logros en lo respectivo a insertar actividades de pedagogía de la literatura en centros educativos, aunque también notamos la existencia de algunos problemas en lo referente al reconocimiento de su importancia. Uno de ellos es el ‘Plan Lector’, con el que se busca tomar conciencia de la importancia de la Literatura en la edad infantil. En línea con lo expuesto en este apartado, dicho plan busca formar a docentes mediadores que inculquen el hábito de la lectura en sus estudiantes, pudiendo ser estos docentes especializados en distintos campos no necesariamente dentro de Lengua y Literatura como materia. Junto a este, el ‘Plan Decenal’ de educación considera como eje de aprendizaje fundamental la enseñanza de literatura, y que sea este proceso sea una experiencia significativa para el estudiante (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). No obstante, si bien es cierto que gracias a este y otros planes se ha fortalecido el conocimiento sobre el aporte de la Literatura Infantil a la sociedad mediante su enseñanza en la etapa escolar (de 3 a 12 años) por medio del Ministerio de Educación e Instituciones privadas; la información con respecto a su manejo sigue siendo todavía escasa.

Frente a esto, la postura como docentes es la de investigar y ofrecer estrategias a la comunidad que sirvan de apoyo para potenciar a la Literatura Infantil como medio para incentivar la creatividad, además del sentido de pertenencia como miembro de una comunidad. Como será explicado en las siguientes secciones, existen modalidades y subgéneros gracias a los cuales será posible cumplir este fin.

## 1.2. La literatura de tradición Oral

Otra forma importante de llegar a los estudiantes al momento de enseñar literatura consiste en hacerles partícipes de la literatura de la tradición oral. Aunque a primera vista su definición podría sonar simple, entendiéndose como aquella que se transmite por intermedio de impulsos sonoros en lugar de escritos, no han sido pocas las discusiones y conceptualizaciones que se han hecho sobre su origen, sus características y su definición. Dicha definición se ha topado, a menudo, con dificultades y precisiones conceptuales que vale la pena abordar, antes de referirse a su papel en la enseñanza dentro de las aulas.

Una primera precisión se refiere a sus orígenes terminológicos. Algunos estudios sugieren que:

Desde el momento en que intentamos precisar qué se entiende por literatura de tradición oral, nos encontramos con la paradoja terminológica que supone denominar como «literatura» a las tradiciones que se transmiten por medio de la palabra hablada. Recurrimos por tanto a un término inapropiado ya que «literatura» remite etimológicamente a littera, es decir, obra escrita (Pelegrín, 1984, p. 12).

Pese a esta dificultad en cuanto a su definición etimológica, un análisis histórico sobre cómo se han desarrollado los fenómenos narrativos, revela que en realidad no existe una contradicción al momento de considerar a la narrativa por medio de voz como otro tipo de fenómeno literario.

Esta precisión se hace más relevante en la medida en que nos aproximamos más hacia el germen de la expresión escrita, en cuyos inicios estaba casi siempre presente la voz. Una perspectiva histórica enfocada en el discurrir del medio gracias al cual las historias han sido

recuperadas, viajado de espacio y de generación en generación, hace posible incluir a diversos tipos de expresiones artísticas dentro del concepto de literatura de tradición oral, al mismo tiempo que excluir a otras de dicho ámbito. Se ha señalado que:

Hasta que el uso de la escritura no se generalizó, toda literatura fue oral en sus comienzos; por eso habría que excluir del ámbito de la literatura oral a aquellas producciones literarias que, si bien fueron creadas y transmitidas oralmente durante muchos siglos, han terminado por ser fijadas por escrito y así se han convertido en modelos literarios clásicos, como ocurre con antiguas epopeyas como los Vedas, los poemas homéricos e indios (Élliade, 1955, p. 5).

Estas precisiones ponen un énfasis especial en las maneras en que una obra literaria se está haciendo presentes en la actualidad. Desde ese punto de vista, es natural aceptar que muchas obras originalmente difundidas mediante la palabra oral han adquirido el estatus de literatura escrita por la prevalencia que ha tenido ese medio para su recepción. Por ende, al momento de precisar aún más los márgenes definitorios de ese tipo de literatura, se vuelve necesario centrarse en la gran variedad de formas que ha adquirido. Esto resulta más importante en la medida en que como dicen los estudiosos del tema:

La literatura de la tradición oral comprende un amplio conjunto de producciones, tanto poéticas, como didácticas o narrativas, que ha estado transmitiéndose oralmente a través de los siglos hasta fijarse por escrito, aunque solo sea en parte y en distintos momentos históricos. Son producciones que se caracterizan por su destinación a un público popular, por las múltiples variaciones producidas sobre un mismo texto y por su enorme interrelación textual, en parte fruto de una forma de transmisión apoyada en la memoria del emisor que mezcla elementos constantemente (Colomer, 2010, p. 102).

Por lo común, este tipo de producciones tiene un amplio sentido popular, entendido este como una relación muy estrecha con las tradiciones compartidas, el sentir de una colectividad y por supuesto, las narraciones populares con que cuentan. En ese sentido, algunos autores han entendido a la transmisión oral como un momento desde el que una obra popular cumple realmente

sus potencialidades, deja de ser “potencial” y es finalmente realizada. Esta es la opinión del filólogo y folclorista español Ramón Menéndez Pidal quien afirma que: “En esta poesía ocurre el fenómeno decisivo de su incorporación íntegra de la creación individual a la memoria común y de una continuada refundición en la boca del pueblo”, (1973, p. 204). Esta afirmación es recogida seguidamente por Cerrillo (s/f), quien subraya que “la aceptación de esa obra (una obra de la tradición oral), sí será colectiva, y eso es lo que le da su carácter popular y tradicional y la posibilidad de transmitirse en diferentes variantes” (Cerrillo, s/f, p. 4).

Lo que se puede recalcar a partir de estas dos citas, es que la estrecha relación entre la literatura oral y la llamada literatura popular yace en la centralidad de la palabra oral para la recepción y consolidación de “lo popular”. Lo popular, a su vez, adquiere su identidad en la medida en que es un fenómeno compartido, que solo se despliega a partir de una representación hecha colectivamente y no en solitario. En el siguiente capítulo se ahondará más a fondo en las características de las narraciones populares, particularmente de los cuentos. Por ahora, es necesario insistir, precisamente, en el tema de la representación como característica esencial de “lo oral”.

Al respecto, las conceptualizaciones de Paul Zumthor sobre la ‘voz poética’ misma que se despliega dentro de lo que cataloga como ‘performance’, son fundamentales. La ‘performance’, en pocas palabras, hace referencia al momento dentro del cual las tradiciones culturales se adquieren. Una particularidad que relaciona a estos dos términos, y que los conecta con las formas particularidades en las que la literatura oral se despliega, es su ubicación en el presente, en contraste a lo que sucede con otras formas de arte en las cuales la producción y la recepción se dan

en espacios y momentos diferentes. De forma más extensa, el autor define la performance como una:

[...] acción compleja por la que un mensaje poético es simultáneamente transmitido y percibido, aquí y ahora. Locutor, destinatario(s), circunstancias (que el texto, por otro lado, con la ayuda de los medios lingüísticos, los represente o no) se encuentran concretamente confrontados, indiscutibles. En la performance coinciden los dos ejes de la comunicación social: el que une el locutor al autor y aquel por el que se unen situación y tradición (1991, p. 33).

De manera similar, señala también que: “La voz poética abarca la totalidad de los factores de la *performance*, concebida ésta como la acción compleja a través de la cual el mensaje poético es simultáneamente transmitido y recibido al margen de las coacciones inmediatas del tiempo; la voz poética, la canción o el poema, existen en el presente de la voz viva.” (Calvo Revilla, 2000).

De una u otra forma, ese énfasis en un presente en el cual emisores, receptores y sus circunstancias conviven en la interiorización de un mensaje, ha llevado a emparentar esta forma expresiva con el teatro. Sin embargo, se han estudiado también las diferencias y semejanzas entre esas dos formas de arte. Entre ellas sucede algo similar a lo antes mencionado sobre los textos que, habiendo iniciado como obras orales, se transformaron y son ampliamente conocidas como literatura escrita; pero en un sentido inverso, pues, aunque ambas presentan elementos de la otra, presentan diferencias relacionadas con la forma en que fueron concebidas. Así, un importante argumento se refiere a que:

La literatura oral se puede caracterizar pragmáticamente por su peculiar proceso de comunicación que implica elementos propios de la representación teatral en su forma de actualización. La naturaleza oral no sólo caracteriza a este tipo literatura, sino que además está en su origen, pues surge como texto oral, frente a la narración e incluso el teatro, que se originan como texto escrito (Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia – España, s/f).

Por ende, podemos decir que un signo característico de la literatura oral se refiere a su creación y presentación en el presente. Pese a que por supuesto se transmite de lugar a lugar y de

generación en generación, esa expresión artística adquiere su particular tono en relaciones contextuales entre un emisor y su audiencia. Dicho de otra forma, es una literatura que tiene la capacidad de actualizarse en la medida en que es escuchada por la audiencia.

Aunque este tipo de literatura contenga interesantes puntos de análisis para teóricos, escritores y profesores, son pocos los estudios que la han abordado, sobre todo a comparación de la literatura escrita. No existen muchas reflexiones acerca de lo que podría denominarse como la “representación”, concebida como aquellos momentos en las que las tradiciones orales son recreadas. Sin embargo, existen interesantes vías de estudio sobre la oralidad desde la antropología, los cuales nos permiten comprender su papel no sólo en el campo de la pedagogía, sino también en lo referente a la apropiación e identificación cultural de quienes la consumen.

Un concepto fundamental a este respecto es el de “Etnotexto”. Elisa Berná Gambín utiliza este término para justificar su elección de una literatura oral en la enseñanza dentro de las aulas. Según los autores de cuyos estudios se nutre, el etnotexto es definido como: “[...] aquellos textos que conforman el campo de la oralidad, que tienen como escenario de producción culturas comunitarias [...], y que sirven para marcar actitudes culturales [...] fusionando recursos, visiones y formas de conocer y contar el mundo” (2013, p. 78). De forma similar, trae a colación también la descripción de Natalia Iliná (2009), según la cual “el etnotexto existe por la prevalencia en la forma oral como recuerdos sobre los tiempos pasados, cuentos populares, leyendas, canciones, proverbios y adivinanzas [...] y [...] representa la transmisión de los conocimientos y las tradiciones nacionales importantes para la conciencia colectiva”.

A partir de estas teorizaciones sobre el etnotexto, podemos argumentar que este tiene dos valores en las sociedades donde nacen, los cuales están estrechamente conectados: un valor sociocultural y un valor pedagógico. En el primer caso, el valor socio cultural viene dado por las posibilidades que este implica para adentrarse de manera efectiva y profunda en la cultura de un pueblo. De cierta manera, el etnotexto viene a ser un lente sumamente valioso mediante el cual observar a esta última con una gran claridad. Mientras tanto, el valor pedagógico va en estrecha relación con el primero en cuanto permite desarrollar una educación sostenida en los valores de una sociedad. En sus propias palabras, la autora señala que:

Desde la antropología, y más concretamente desde la etnología, la forma más efectiva de acercarse al estudio de las manifestaciones culturales de una nación es mediante el contacto directo a través de la entrevista o la integración física en la cultura meta. (...) Es por ello que, para referirnos a todo este conjunto de manifestaciones literarias vamos a optar por utilizar el término etnotexto. (...) La función lúdica viene dada, principalmente, por su carácter motivador, y su carácter sociocultural parte, tanto de aquellas fórmulas que implican la interacción del individuo con las mismas por medio del canto o la recitación, como de aquellas que transmiten valores éticos, culturales e incluso históricos (Berná Gambín, 2013, p. 79).

Refiriéndonos entonces a las tradiciones orales como expresiones etnográficas de un grupo con una cultura determinada, notamos la variedad de funciones que estas tienen desde el punto de vista pedagógico. La función socio cultural y la pedagógica, en términos generales, han ido siempre de la mano, y se complementan mutuamente. Ahora, desde un punto de vista más específico, son todavía escasos los estudios enfocados en esquematizar y describir su aplicación en procesos pedagógicos dentro de las aulas. No obstante, otros autores como Núria Vilá, describen tres de estas funciones, o motivos para emplearla en la educación de los niños: para conectarse con el pasado de nuestra cultura; para aproximarse a un mundo literario (sobre todo en cuanto a sus formas); y porque nos invita e incentiva a experimentar con el lenguaje (jugar con palabras y sonidos, etc.) (Vilá, Núria, s/f, p. 25). Por otra parte, su valor ha sido visto en consonancia con sus

posibilidades lúdicas (Camacho Campos, 2017; Ruíz, 2006), las cuales están inscritas sus tres principales formas: la lírica, el cancionero y el cuento.

Dada la cercana relación entre la literatura oral y los cuentos populares, las funciones en la sociedad y la enseñanza de la primera han sido en gran medida explicadas con relación a los segundos. Precisamente, en el siguiente capítulo serán tratadas sus características e influencia en la pedagogía infantil.

### **1.3. Los cuentos populares como literatura para niños**

Anteriormente se describió la importancia y las funciones de la literatura infantil en la educación de los niños de modo general. Ahora, con el fin de contextualizar el producto central que se desarrollará aquí, debemos también referirnos al caso concreto de los cuentos populares. Referirse a ellos implica abordar su clasificación, las razones planteadas para argumentar sobre su importancia y sus posibilidades para educar a los niños.

El folclorista Stith Thompson fue quien planteó la más conocida clasificación de los cuentos populares, recogida a su vez por Colomer:

- Cuento de hadas o cuento maravilloso: relato que se lleva a cabo en un mundo irreal, de origen anónimo y de transmisión oral, en el que generalmente aparecen personajes con poderes especiales)
- La ‘novella’: relato de cierta extensión que sucede en un mundo real y definido
- Los cuentos heroicos: narraciones que presentan las gestas llevadas a cabo por un héroe.
- Las leyendas: pequeñas narraciones entre lo real y lo imaginario vinculadas a un lugar concreto
- El cuento etiológico: que explica el origen de algo, generalmente un elemento de la naturaleza, como por ejemplo el mar, el sol, el día y la noche, etc.

- El mito: relato que sucede en un mundo distinto y anterior al actual
- Los cuentos de animales
- La fábula: cuento compuesto comúnmente de animales, el cual tiene un propósito de enseñanza moral.
- El chiste o facecia: relato cómico, obsceno o absurdo. (Colomer, 2010, pp. 102 – 103)

Como puede verse, existe una gran variedad de cuentos populares, con diferentes motivos y funciones. Hoy por hoy, es notoria la relación de estos con la literatura infantil, lo que conlleva en muchos casos dotarles de un afán moralizador y/o pedagógico. Es interesante, de acuerdo a la literatura consultada, que esa orientación hacia lo infantil se dio de forma más o menos fluida, sobre todo desde su irrupción en el siglo XIX. De manera similar, la comprensión sobre los nexos entre el cuento popular y la infancia ha sido un ámbito de estudio que se ha desarrollado (sobre todo en las últimas décadas) a partir de ángulos de estudio centrados en perspectivas extraliterarias, pero por supuesto emparentadas con ideas muy claras sobre la naturaleza del cuento popular.

Sobre el primer aspecto, es importante traer a colación el proceso de consolidación de los cuentos populares como la forma de narrativa infantil por excelencia. Fue ese proceso un asunto que, como se dijo anteriormente, comenzó a ocurrir en el siglo XIX. Desde ese siglo, el cuento se erigió como el género predilecto de la infancia, superando a otros textos que buscaban posicionarse como los instrumentos claves en la educación infantil.

Así, a lo largo del siglo XIX, se libró una dura batalla entre libros didácticos para la infancia y cuentos populares. Efectivamente, como hemos señalado antes, el inicio de la literatura infantil escrita estuvo presidida, y justificada, por un afán pedagógico que ha dejado inservibles la casi totalidad de obras infantiles de la primera época. Por el contrario, las versiones de los cuentos populares gozaron siempre del favor infantil y terminaron por ganar la partida a favor de la fantasía

y del puro goce narrativo. Tal triunfo ha estado siempre matizado por distintos grados de compromiso con la moralidad vigente y la función educativa atribuida a los libros. El mismo Perrault ya explica en el prólogo de su obra el propósito de “entretener e instruir”: “Y, así, se han complicado en notar que tales bagatelas no eran simples bagatelas, que encerraban una moraleja útil, y que el relato divertido en que venían envueltas no había sido elegido sino para hacerlas entrar más agradablemente en el ánimo, y de un modo que instruyera y deleitara al mismo tiempo” (Perrault: 1983, p. 56)

Ahora, más allá de la perspectiva histórica en torno al posicionamiento de textos de carácter infantil, la importancia de los cuentos populares en la educación de los niños ha sido analizada, en muchos casos, desde una perspectiva psicológica, enfocándose en las herramientas que brindan para fortalecer las respuestas emocionales de niños hacia situaciones diversas. Considerando esto, se puede sostener que el texto popular, de acuerdo a los estudios sobre él, representa un compendio de situaciones y escenarios que, al imponerse sobre los personajes centrales, hacen posible una identificación emotiva con los niños. Al leer dichas obras, estos pueden aprender a gestionar sus respuestas emocionales ante problemas que la vida les plantea o les planteará en el futuro. El cuento popular ha sido visto como un corpus textual que, al ser leído, es también vivido anticipadamente por el receptor, constituyéndose en una especie de entrenamiento para la vida futura. Es así que la labor educativa de los cuentos hace posible, como sugiere la siguiente cita, el viabilizar una educación que va más allá del ámbito lógico racional, para contribuir a la formación de la personalidad del infante.

Aunque a primera vista muchos cuentos populares nos parecen crudos, sexistas, violentos, exagerados, etc. a través de ellos, los niños pueden enfrentarse con los problemas humanos fundamentales como la muerte, el miedo, a la pérdida de los padres, la sexualidad, la muerte,

etc. Por ello estos cuentos contribuyen a la maduración del desarrollo del niño (Gómez Ros, 2015, p. 21).

Como podemos ver, el punto fundamental de Gómez Ros se centra en el fomento de valores ligados a la fortaleza para enfrentarse a un mundo que, por su edad, todavía desconocen.

Además de este rol, otros autores conciben a la literatura popular como un recurso fundamental para incrementar la creatividad de los niños. Partiendo de la apreciación, e incluso constatación de la estrecha relación entre la literatura popular y la fantasía; y a partir de ahí, de la centralidad esta última para el avance de las artes e incluso de las ciencias, señalan que sin la existencia de la fantasía sería muy difícil que no solo los niños, si no las personas en general originen un pensamiento profundo y/o novedoso. En su ensayo “El poder de la fantasía y la literatura infantil”, Víctor Montoya (2004), sugiere la animación a la lectura de textos fantásticos como una forma de guiar y estimular la imaginación de los niños a fin de acrecentar no sólo su imaginación, sino también su “destreza lingüística y sensibilidad estética”. De forma similar, argumenta a favor de las apreciaciones de otros autores (Elizagaray, M-O., 1976, p. 16) que apuntan a la utilización de la fantasía como un mecanismo para ejercitar la actividad mental del niño (p. 14). Seguidamente, se pone también a favor de estrechar aún más los vínculos entre fantasía y literatura infantil, y de ahí, por supuesto con los cuentos populares:

Si bien es cierto que los cuentos populares han amamantado durante siglos la fantasía de grandes y chicos, es también cierto que ha llegado la hora de plantearse la necesidad de forjar una literatura específica para niños, una literatura que desate el caudal de su imaginación y se despliegue de lo simple a lo complejo (...) Asimismo, se debe partir del principio de que la imaginación está estrechamente vinculada al pensamiento y que el pensamiento mágico del niño hace de él un poeta por excelencia. Por lo tanto, toda obra que se le destine debe tener un carácter imaginario, un lenguaje sencillo y agradable, sin que por esto tenga que simplificarse o trivializarse. (...) Las joyas literarias más codiciadas por los niños son los cuentos fantásticos, que narran historias donde los árboles bailan, las piedras corren, los ríos cantan y las montañas hablan. Los niños sienten especial

fascinación por los castillos encantados, las voces misteriosas y las varitas mágicas (Montoya, 2004, p. 17).

Es así como los cuentos populares no son sólo un recurso mediante el cual es posible potenciar capacidades de los niños, si no también expresiones artísticas especialmente aptas para lograr una empatía con ellos. Estaríamos hablando entonces de una identificación en gran medida intrínseca entre hacia dicho tipo de relatos, sin la cual difícilmente podrían ser pensados como unidades artísticas que influyentes en su conducta.

Precisamente, otros autores han analizado la especial compenetración que puede darse entre los cuentos populares y los infantes, la cual incluye, pero va más allá de su gusto por lo fantástico. De acuerdo a ellos, dicha compenetración se debe en gran medida al carácter “egocentrista” de los últimos con el mundo que les rodea. Por lo general, se dice, los niños tienden a pensar (por lo menos hasta los siete u ocho años), que las personas de su entorno trabajan en favor de ellos, para cubrir sus necesidades o para apoyarles. Similarmente, también piensan que los sucesos en torno suyo se organizan o van a organizarse para que sus vidas cambien de cierta manera, quizá poniendo el papel de los otros en un segundo plano. Poveda explica esta relación de manera muy clara.

La relación de los héroes de los cuentos de hadas con su mundo puede ser equiparada a la relación de los niños con el suyo. De la misma manera que el niño se encuentra situado en el centro de su entorno vital, el héroe de los cuentos populares es el centro donde confluyen todas las coordenadas del relato. De este modo, encontramos, por ejemplo, que en el cuento AT 301 (...) Lo mismo podemos decir de los héroes de otros cuentos, tanto si se trata personajes masculinos como femeninos. De esta manera, apreciamos que, también por lo que respecta al egocentrismo, el cuento encarna una concepción infantil del mundo (2005, p. 4).

Más allá de cuáles sean los usos concretos que se le pueda dar a esa complementariedad entre la visión del mundo de los cuentos y la visión del mundo de los niños, es importante recalcar que, según estos estudios, dicha complementariedad existe. Podríamos sostener entonces que los cuentos populares, aunque inicialmente no hayan sido escritos para un público infantil, son (hasta cierto punto), infantiles por naturaleza. Desde este punto de vista, no deja de extrañar que con el curso de los años hayan sido incluidos cada vez en lo que podría denominarse como el canon narrativo de la literatura infantil, y más tarde, en un canon de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, además de las posibilidades de identificación con el mundo narrativo y de las herramientas emocionales proveídas por el cuento popular, estos hacen posible preservar la memoria de un pueblo de generación en generación. Siendo los niños quienes necesitan adquirir esa memoria, y luego preservarla en el futuro, es entonces no sólo válido, si no también vital reconocer la relevancia de considerarlos como una fuente fundamental para nutrir el acervo literario infantil. De manera similar a lo mencionado líneas antes acerca del compendio de enseñanzas emocionales que provee, el cuento popular representa además una especie de sumario donde se agrupan anécdotas, descripciones y añoranzas de una cultura determinada. En ese sentido, sirven también para hacer partícipe a los niños sobre ellas, a fin de incluirlos en el ámbito cultural donde tendrán que desenvolverse. Podemos comprender esta función a partir las argumentaciones de Aller Vázquez.

[...] una de las observaciones más importantes asegura que además de ese efecto mediador, las narraciones populares se integran en sus esquemas de conocimiento y en su memoria. Los esquemas son estructuras abstractas de carácter individual que representan lo que cada uno piensa del mundo. Son conjuntos organizados de datos con la función de representar los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria, que nos permiten relacionar las nuevas informaciones que a diario recibimos con las obtenidas en ocasiones anteriores (2001, p. 20).

Notamos entonces que las narraciones sintetizan todo el bagaje de ideas, conceptos y representaciones que percibimos y almacenamos día a día. Podemos decir que el carácter caótico de dichas informaciones externas necesita de un espacio o ámbito integrador que las agrupe, para así lograr mirarlas, aprenderlas y revivirlas. La función pedagógica de este tipo de expresión literaria haría entonces posible integrar un gran cúmulo de referencias culturales dentro de esquemas de conocimiento sobre el mundo, entendidos como una forma de memoria cultural. De nuevo, esa función cobra más relevancia en el caso de los niños, para quienes el mundo de afuera es todavía algo por descubrir.

El tema de la cultura y la memoria sugerido por estas vertientes de análisis está emparentado con las transformaciones sociales de nuestra sociedad en las últimas décadas. Si partimos de la idea de que una de las funciones centrales de la literatura popular es educar, preservar y transmitir la memoria de un grupo humano, cabe entonces preguntarse sobre cómo las transformaciones sociales de las últimas décadas han incidido en la modificación de esa memoria y las manifestaciones artísticas que en gran medida las transportan. La pregunta que valdría hacerse, de forma más concreta, es si la individualización y fragmentación de nuestra forma de vida permite o no la supervivencia de los relatos culturales que la literatura tradicional ha difundido generalmente. De forma consiguiente, surge la necesidad de investigar las argumentaciones planteadas en torno a los efectos que dicha fragmentación (si se dio), tuvo en la educación de los niños a partir de la literatura. Este tema, con todas las vetas de análisis que implica, será tratado a profundidad en los siguientes tres apartados.

## **2. Educación e Identidad Cultural**

### **2.1. La postmodernidad en la Educación**

La modernización de la literatura infantil y juvenil ha incluido también formas y recursos provenientes de la interrelación entre literatura y la experimentación con las formas culturales caracterizadas como “postmodernismo”. El postmodernismo como concepto, como movimiento artístico, literario, cultural y filosófico surge en el siglo XX, específicamente se difunde su uso a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial.

Dicho concepto, aludiendo en su manera más simple al prefijo “post” va a surgir en respuesta a lo que algunos autores consideraron como el fin o el agotamiento de la “modernidad”. Dicha modernidad, en su devenir histórico, se encontraba en un punto de inflexión donde sus preceptos fundamentales no eran suficientes para hacer frente a los cambios sociales que se estaban dando. Más allá de cuestionar si estas transformaciones significaron el “fin” o sólo “cambios” en la modernidad, era evidente que este concepto se encontraba en crisis y con ello también se cuestionaron otras nociones propias y fundacionales de la modernidad, tales como: “determinismo, racionalidad, universalidad, verdad, progreso, emancipación, unidad, continuidad, ahorro, mañana mejor” (Díaz, 2009, p. 19).

Es en tal sentido si bien no existe un acuerdo generalizado sobre una definición de postmodernismo, “eso excepto, quizás, en que el «posmodernismo» representa cierto tipo de reacción o distancia respecto del «modernismo» (Harvey, 1998, p.22). Sin entrar a detallar lo que fue la modernidad para explicar lo que es la postmodernidad, la clave para entender estos conceptos

y lo que servirá de guía para esta investigación tiene que ver con las transformaciones sociales y culturales que se desarrollaron a partir de mediados del siglo XX, y según las cuales algunos autores definieron a este periodo bajo el nombre de postmodernismo:

Si incluso todos los rasgos constitutivos del posmodernismo fueran idénticos a los de un modernismo de más vieja data, y su continuación —posición que considero que puede demostrarse que es errónea, pero que sólo puede disipar un análisis más prolongado del modernismo—, los dos fenómenos seguirían siendo distintos en lo relativo a significado y función social, debido a la ubicación diferente del posmodernismo en el sistema económico del capitalismo tardío e, incluso más, a la transformación de la propia esfera de la cultura en la sociedad contemporánea (Jameson, 1991,p.20).

Jean-François Lyotard fue uno de los primeros filósofos que teorizó y debatió en torno a lo que él denominó como la “condición social posmoderna”. Más allá de las discusiones sobre este concepto, sobre si es solo una idea, una moda, un paradigma, lo que resulta interesante notar en Lyotard (Lyotard, 1987) es que más allá de estos debates se ponen de manifiesto cuestionamientos importantes sobre la cultura y sociedad de la época y como en ella devienen cambios que han impactado en varios aspectos de la vida social, y como se verá más adelante, en la literatura infantil y juvenil también.

El análisis de Lyotard es fundamental en cuanto trata de explicar el estado del conocimiento o del saber en una época posmoderna. Su análisis parte del supuesto de que se están dando cambios profundos en la sociedad y con los cuales se hace evidente que al darse tales cambios también se trastocan otros espacios como el del saber científico. Para Lyotard todos estos cambios tienen como fundamento el desarrollo tecnológico a nivel global.

A partir de estas consideraciones Lyotard va a definir el posmoderno como “la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (Lyotard, 1987, p.4) que marcaron la modernidad. Los metarrelatos, según lo entiende este autor, son narraciones o discursos que legitiman

instituciones y prácticas sociales que se basan en un proyecto a futuro o ideal a realizar. Los principales metarrelatos que Lyotard distingue son: el capitalismo, fuente del progreso y enriquecimiento de la humanidad; el cristianismo, fuente de la salvación espiritual; y la ilustración como fuente del progreso de la razón y emancipación. En tal sentido, en la posmodernidad todos estos metarrelatos que se presentaron en el pasado como fuente de emancipación han perdido su sentido y por lo tanto carecen de legitimación:

La victoria de la tecnociencia capitalista sobre los demás candidatos a la finalidad universal de la historia humana es otra manera de destruir el proyecto moderno que, a su vez, simula que ha de realizarlo. La dominación por parte del sujeto sobre los objetos obtenidos por las ciencias y las tecnologías contemporáneas no viene acompañada de una mayor libertad, como tampoco trae aparejado más educación pública o in caudal de riqueza mayor y mejor distribuida, Viene acompañada de una mayor seguridad respecto de los hechos (Lyotard, 1996, p. 30).

En tal sentido se entiende que los metarrelatos anteriormente mencionados son una manera de caracterizar los cimientos de la modernidad, y con ello se puede comprender que la posmodernidad es lo que se contrapone a los mismos.

Es en este contexto que el ser humano posmoderno vive en un mundo en el cual no puede basarse en ningún metarrelato para dar sentido a su realidad. La complejidad social, que es otro presupuesto fundamental de la posmodernidad, frente a la imposibilidad de la creencia y legitimación de un solo relato ha hecho que existan microrrelatos o “millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúen tramando el tejido de la vida cotidiana” (Lyotard, 1996, p. 31).

Otro rasgo fundamental de la postmodernidad tiene que ver en su sentido cultural con la ruptura de la idea de la existencia de una cultura universal, global u occidental para dar paso de una “nueva época postmoderna caracterizada por la coexistencia de diferentes culturas” (Owens,

s/f). Al no existir una cultura absoluta, al no existir tampoco una clase social marcada dominante como lo era en el pasado, se incorporan ciertos códigos postmodernistas en las relaciones sociales y también en el lenguaje:

Si las ideas de una clase dominante fueron en una época la ideología dominante (o hegemónica) de la sociedad burguesa, hoy en día los países capitalistas avanzados se han convertido en campo de una heterogeneidad estilística y discursiva carente de norma. Aunque amos sin rostro siguen modelando las estrategias económicas que constriñen nuestra existencia, los mismos ya no necesitan (o no pueden) imponer su discurso; y la posliterariedad del mundo del capitalismo tardío no sólo refleja la ausencia de un gran proyecto colectivo, sino también la desaparición del antiguo lenguaje nacional (Jameson , 1991, p. 36).

Es en tal sentido que cualquier discurso o práctica social que busque una ambición de universalidad, en un contexto postmoderno, carece de sentido. Ya que asumiendo que desde el propio lenguaje se ha dado una transformación, que ha ido a la par de la subjetividad e individualismo, promovida por las condiciones sociales y culturales de la postmodernidad.

Por ende, bajo los preceptos anteriores, se puede considerar también que el concepto de postmodernismo describe una observación descentrada del individuo y “acentuado la visión relativista del mundo a partir de una observación descentrada del individuo, de manera que éste no es visto como un producto de la conciencia individual, sino como un proceso, perpetuamente en construcción, perpetuamente contradictorio y abierto al cambio” (Colomer 2004). Y, por lo tanto, el rechazo a los metarrelatos, a los discursos universalistas vuelve la mirada sobre el sujeto reivindicando lo personal y respetando las diferencias.

Por otro lado, si bien se han descrito anteriormente las principales características de la postmodernidad en el ámbito social, se hace necesario para fines de esta investigación describir también las implicaciones de la posmodernidad en la literatura. La literatura posmoderna como tal se suele categorizar como aquella que se desarrolló posterior a la Segunda Guerra Mundial. Al

igual que se explicó anteriormente en relación a la postmodernidad en su sentido social, la literatura posmoderna se va a caracterizar por rasgos particulares que la van a distinguir de la que hasta entonces se venía produciendo.

Todo lo que se había escrito anteriormente en relación a la literatura infantil y juvenil se puede poner en discusión. Si bien, como se vio anteriormente la literatura infantil y juvenil se encarna dentro del carácter general de la literatura con características propias y específicas vale la pena recordar que el tema de la infancia no ha sido explorado en todas las etapas del desarrollo de la literatura. Y esto no solamente a nivel literario, pues se puede relacionar el interés literario sobre la infancia con los cambios sociales que se dieron en torno a la percepción sobre la niñez y adolescencia. Por ejemplo, como lo menciona Garralón (2017), en la edad media, época en la que aún no existía una literatura infantil como la conocemos hoy en día, la literatura oral que se desarrolló y expandió por el mundo por medio de las cruzadas y expediciones incluía tanto a adultos como a niños ya que en esa época: “los niños eran considerados como adultos desde la edad de cinco años y participaban con los mayores en todas las tareas, de manera que no resulta difícil imaginar que también escucharon estos relatos y alimentaron con ellos su imaginario” (Garralón, 2017, p. 16).

La misma autora nos indica que siglos después, a partir de la invención de la imprenta, la literatura escrita nace como tal y con ello en el año 1658 el pastor y pedagogo Joan Amos Comenius crea el *Orbis sensualim pictus*, la primera obra pedagógica impresa para niños. Otros siglos después, en los terrenos de la posmodernidad, específicamente en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial se comenzaron a dar profundos cambios en la literatura infantil, sobre

todo en las temáticas tratadas y el enfoque y los roles que se les daba a los personajes. Situaciones que obviamente eran un reflejo de la pedagogía y los valores educativos propios de la época.

Sin embargo, en su devenir y desarrollo histórico durante el tránsito por la modernidad, la literatura infantil y juvenil se fue formando como un discurso universal basado en una visión romántica sobre la infancia, presentada como “bondadosa, inocente por naturaleza, más vinculada a la normatividad social y cultural que pretende disciplinar y controlar a todos los niños” (Guerrero Guardamarra, 2008, págs. 40-41). Si bien el cuestionamiento desde la postmodernidad a dicha visión no llega a un nivel de negarla totalmente, como lo puede hacer con otro tipo de metarrelatos, se cuestiona en medida de buscar una resignificación de dicho concepto:

Al mencionar esta noción romántica se habla de reflexionarla, de ponerla en un nuevo contexto, el postmoderno del capitalismo tardío, para resignificarla y salvaguardar aquello que debe preservarse, como el hecho de que niñas y niños necesitan del cuidado y la protección real de los adultos para favorecer su desarrollo integral (Guerrero Guardamarra, 2008, p. 41).

## **2.2. Multiculturalidad y Educación.**

Siguiendo a Parekh (1999) digamos que todos los seres humanos crecemos y vivimos en un mundo que está culturalmente estructurado, y organizamos nuestras vidas y relaciones sociales con arreglo a un sistema de sentido y significado de carácter cultural. Contemplamos así el mundo desde el interior de una cultura.

Ahora bien, sin entrar en detalles o discusiones sobre lo que significa el concepto de “cultura” consideramos que una caracterización válida para nuestros fines argumentativos es la siguiente, “la cultura está presente en todos los niveles de la vida humana: en la identidad, en las

manifestaciones y características de todo grupo humano, en el pensamiento del hombre y en sus producciones y prácticas de todo tipo” (Margulis, 2011, p. 13).

En otro nivel de análisis la cultura, o más bien en hecho de compartir una misma “cultura” permite la interacción y comunicación social. El idioma que hablamos, la ropa que usamos, hasta nuestros comportamientos forman parte de nuestra cultura. Aunque quizá no nos demos cuenta de ello, y demos por sentada la idea de tener códigos culturales, estos han sido construidos socialmente y nosotros por medio de nuestra cultura les hemos dado un significado particular.

Bajo los preceptos anteriormente mencionados de la imposibilidad de sostener la idea de la existencia de una cultura universal, entendida quizá como un metarrelato, podemos considerar que vivimos en una sociedad “multicultural”. Esta multiculturalidad se expresa en la coexistencia de diferencias culturales en un mismo espacio social. Un ejemplo de esto podemos verlo en los fenómenos migratorios:

Aunque la gente sólo perciba la pluralidad por la presencia de inmigrantes y les atribuya solo a ellos la responsabilidad de las dificultades inherentes a gestionar esta multiculturalidad Esta multiculturalidad además del peso de lo cultural, está cruzada por la realidad social donde se insertan las personas, autóctonos e inmigrantes, que indican situaciones asimétricas, desiguales, realidades inclusivas para muchos pero excluyentes para muchos otros y que inciden en las relaciones interculturales (Blanco, 2006, p. 49)

En tal sentido, bajo este punto de vista surge otro problema que tiene que ver como por medio de la cultura se entiende, se acepta, o se rechaza al “otro”, a aquel que no comparte mis códigos culturales:

Todos los pueblos han tenido la experiencia de la otredad y la han procesado de distintas maneras. La reacción más habitual ha sido el rechazo de lo diferente y la exaltación de lo propio. Sin embargo, las alianzas y el entendimiento entre grupos diferenciados han permitido la gradual constitución de sociedades más numerosas y complejas. (Margulis, 2011, p. 28)

Estos cambios en las condiciones sociopolíticas que han restringido o permitido la migración se han manifestado también en otros fenómenos culturales que en cierta medida nos pueden dar luces sobre los efectos de la postmodernidad en ellos. Recordemos que la pluralidad, la aceptación de las diferencias era uno de los rasgos fundamentales que surgieron a efecto de estas transformaciones y de la condición posmoderna. De tal manera, se podría interpretar que la multiculturalidad se hizo posible a medida que la modernidad y sus preceptos más fuertes monoculturales y universales fueron perdiendo fuerza. Considerando el ritmo de vida actual, los cambios y transformaciones económicas, tecnológicas, comunicacionales, la globalización, podemos entender que todas estas transformaciones tienen repercusiones directas sobre la cultura. Los movimientos ambientalistas, feministas, entre otros se pueden ver como ejemplos concretos de la coexistencia y defensa de valores culturales alternativos a los que tradicionalmente han existido.

Estas transformaciones culturales si bien se dan en los espacios mencionados anteriormente también se han dado en lo que se puede denominar como cambios generacionales. Padres e hijos si bien conviven en un mismo entorno cultural, distan también en relación a los cambios generacionales que se dan entre ellos. En tal contexto:

La educación se convierte en el proceso individual y social más importante a través del cual todos, niños y jóvenes que están en la escuela, sus padres, maestros y profesores y todo el equipo educativo, adultos trabajadores en distintos ámbitos, podemos llegar a ser personas competentes, ciudadanos, para vivir en contextos que ya son irreversiblemente plurales. (Blanco, 2006, p. 68)

A pesar de las consideraciones positivas que se han mencionado sobre la posmodernidad debemos también tener en cuenta que existen problemas latentes en el mundo actual en relación al respecto por las diversidades culturales tanto a nivel grupal como a nivel individual identitario. Las miradas sobre los “otros”, aquellos con diferentes códigos compartidos, pueden variar y manifestarse desde reacciones de total hostilidad hasta el respeto y la comprensión de tales diferencias. Sin embargo, a pesar de las evidencias que se puedan encontrar en lo favorable de la multiculturalidad por el respeto y la inclusión de los otros, es evidente que esto dista mucho de ser una realidad total. Los prejuicios en contra de los migrantes, la xenofobia, y los conflictos bélicos son muestras claras de que aún queda mucho por hacer para que esta multiculturalidad se plena.

### **2.3. Desarrollo de la Identidad Cultural en los niños**

Si hablamos de la “otredad”, se reconoce implícitamente que existe un “yo”. Si bien se pueden compartir códigos o lenguajes entre el “yo y el “otro”, existen claras diferencias que, para todos los seres humanos, independiente de su cultura, permiten y configuran lo que conocemos como “identidad”. Y, en un contexto posmoderno, la identidad más que presentarse como una realidad naturalmente objetiva, es más bien una construcción. Esta consideración queda en evidencia por parte de Hall (1992) cuando caracteriza al “sujeto posmoderno” como aquel que:

Asume diferentes identidades en diferentes momentos, identidades que no se unifican alrededor de un «yo» coherente. Dentro de nosotros existen identidades contradictorias, que parten en distintas direcciones, de manera que nuestras identificaciones están constantemente cambiando de lugar. Si creemos tener una identidad unificada desde que nacemos hasta que morimos, ello se debe solamente a que solemos construir un tranquilizante relato o «narrativa del yo» sobre nosotros mismos (p. 277)

Un ejemplo de este tipo de construcción de la identidad cultural postmoderna lo podemos ver con una evidencia que se mencionó anteriormente y que tiene que ver con las clases sociales. Hoy en día, y a diferencia del pasado, no existe una estratificación social clara y objetiva. En comparación al pasado existen muchas más variables que influyen para establecer las diferencias entre clases sociales, y por ende la identidad de los individuos más que darse por sentado se construye, para este ejemplo, en relación a la diversidad de variables. De esta manera también se debe comprender que, en este contexto postmoderno, al ser la identidad cultural una construcción permanente esto desestima la posibilidad de entender también a esta identidad como un constructo inmutable, pues por el mismo hecho de ser una construcción, dicha condición no la hace algo fijo ni estable.

En tal sentido, el concepto de “aculturación” resulta valido para comprender de mejor manera estos fenómenos:

[...]Es decir, que las identidades son unas construcciones absolutamente sociales y no unas entidades que puedan existir fuera de las representaciones culturales y de la aculturación. Por «aculturación» entendemos aquí los procesos sociales mediante los cuales estamos constituidos, y, por «cultura», el aprender a «salir adelante» como agentes cognoscitivos. Así, la aculturación, que gira en tomo a la familia, los compañeros, la educación, los medios de comunicación y las organizaciones laborales, es el proceso mediante el cual el niño indefenso se convierte en una persona bien informada y consciente de sí, es decir, suficientemente versada en los usos de la cultura (Barker, 2003 p 33).

Además de lo que ya hemos mencionado no podemos dejar de lado el rol que tiene la educación en la construcción de la identidad. Se debe considerar que, si partimos de la premisa de que la multiculturalidad es un ideal y no una realidad, es la educación la que puede jugar un rol

determinante a la hora de hacer una sociedad incluyente que forme una identidad tolerante e inclusiva con otras culturas.

En tal sentido también se debe reconocer la importancia de las instituciones educativas como “sistemas de relaciones articuladas”, este concepto lo podemos comprender con el ejemplo que este mismo autor aborda el tema de la juventud, pues se considera que esta:

Alude a la identidad social de los sujetos involucrados. Identifica y, ya que toda identidad es relacional, refiere a sistemas de relaciones. En este caso, a las identidades de cierta clase de sujetos en el interior de sistemas relaciones articuladas (aunque no exentas de antagonismos) en diferentes marcos institucionales (familia, fabrica, escuela, partido político, etc). El concepto de “juventud” forma parte del sistema de significaciones con que, en cada marco institucional, se definen identidades. (Margulis, 2011, p. 105)

De esta misma manera, pero desde la visión de la literatura, podemos ver que esta también juega un rol importante en la construcción de sentidos e identidades. Si se considera a los lectores en su condición de constructores de su propia identidad, la literatura que toma en cuenta dicha condición se puede presentar como una manifestación cultural que permite construir identidades en torno a esta.

Sin embargo, frente a estas problemáticas nos encontramos con un elemento clave y en torno al cual se podría cuestionar el sentido de la literatura infantil y juvenil en la época actual. Bajo los preceptos presentados anteriormente sobre la postmodernidad no podemos dejar de lado uno de elementos más representativos y que ha trastocado los cimientos de la sociedad: el consumismo. La masificación del consumo, en su aparente simpleza, para algunos autores como Baudrillard (2009), Bauman (2007) no es una característica más la sociedad actual, sino un proceso central de esta. Y bajo estos preceptos se hace también necesario discutir sobre las implicaciones

del mercado y la lógica consumista sobre la literatura infantil y juvenil y con ello los valores culturales que esta intentaría promover.

El problema del consumismo sobre la literatura infantil y juvenil deviene en primer momento cuando los libros se convierten en una mercancía más quitándoles su carácter artístico y cultural, con el riesgo de que pierdan su sentido de herramientas para educación o promoción cultural y se inscriban como meros objetos de consumo. Otro problema que se puede evidenciar tiene que ver con los criterios con los que se manejan que temas se deben tratar o no en estos libros:

Esto tiene directa relación con el mercado editorial, ya que él se erige como primer selector/censurador. Se crea, además, un círculo vicioso porque se producen, mediante esta selección/censura, una validación de ciertos tópicos al ser los únicos que se venden/leen; sin embargo, no existe un agama amplio de temáticas que se aborden en esta literatura, por lo tanto no es factible observar si aquellos textos que trabajen temáticas diversas se leen o venden realmente. (Andrade Ecchio, 2016, p. 18)

Si bien el consumismo y la mercantilización han impactado todos los niveles de la sociedad, en los cuales la literatura no ha sido exenta, tampoco se debe negar la posibilidad de la existencia de obras de literatura infantil y juvenil que aun puedan conservar su sentido cultural y pedagógico más allá de las injerencias del mercado. Sin embargo, por los rasgos del consumismo exacerbado en la postmodernidad, se hace también difícil generar alternativas al mercado como espacio de intercambio o de difusión de literatura infantil y juvenil. Pues, aunque existan obras que conserven un estricto sentido pedagógico, y que no hayan recibido presiones por parte de las editoriales en cuanto a su selección de temas, estas aún deben enmarcarse en un mercado literario.

En tal sentido, el riesgo es latente, pues el mercado, con todas sus implicaciones, podría llegar a ser el que rige y estructura, por un lado, los temas que se deben incluir en esta literatura, y

por otro la ideología y los ideales que se deben utilizar para hacer más rentable la venta de los libros.

Para contrarrestar estos efectos negativos creemos que la educación puede ayudar a orientar de mejor manera un uso efectivo y eficaz de las obras literarias. Por lo tanto, se puede pensar que literatura sin pedagogía que resalte los valores multiculturales cae en el riesgo de perecer frente los efectos negativos del mercado. En ambos casos, puede resultar fundamental el valor transformador de la literatura para niños y jóvenes en sentido de fomentar valores:

La literatura para niños/as, desde sus comienzos hasta nuestros días, será otra forma de introducir ciertos valores hegemónicos que permitirán a estos constituirse como un verdadero hombre/mujer. La creación literaria, por tanto, se verá reducida a ciertos elementos que deben fomentarse, tales como el conocimiento erudito, la virtud, la bondad u otros. Si bien no negamos lo positivo de que ciertos valores puedan estar presentes en la literatura o la imposibilidad de que estos no estén presentes, consideramos nocivo afirmar este aspecto como el único enfoque aceptable para promover la creación literaria para la infancia, adolescencia y juventud (Andrade Ecchio, 2016, p. 21).

Resulta interesante notar también que el control sobre los temas y valores que las obras literarias pueden expresar no solamente se lo ha hecho desde el mercado. A lo largo de la historia en algunos países se ha podido notar como ciertos regímenes totalitarios han censurados obras de literatura infantil y juvenil. En estos casos, desde el control estatal sobre esta literatura resulta relevante notar como: “Con la promoción y la censura de las obras infantiles se transmiten únicamente las ideas afines al poder y, de este modo, se busca la pervivencia de los regímenes dictatoriales o totalitarios sobre la base de formar y adoctrinar a niños y jóvenes por medio de sus lecturas” (Luján Atienza, 2016, p. 15).

Por medio de estos ejemplos, ya a sea desde el espacio del mercado o desde el Estado, queda de manifiesto el poder implícito de la literatura infantil y juvenil para formar, transmitir ideas y valores culturales a niños y adolescentes.

### **3. Currículo de Educación Cultural y Artística en la Educación Básica Elemental**

#### **3.1. “El yo: La identidad”**

El tema del yo y la identidad, en lo referente a la educación artística para niños y niñas, puede ser abordado, fundamentalmente, desde conceptualizaciones socio – culturales y psicolingüísticas. Empezar este abordaje hace posible comprender la importancia del arte para la educación y formación de la identidad infantil, y a partir de ahí, la importancia de esta última para el fomento de valores y principios de convivencia y bienestar social. La argumentación trazada a continuación partirá de una explicación sobre el aspecto psicolingüístico para después pasar al aspecto socio cultural, ambos atravesados por una línea argumentativa encaminada a entender el valor de las manifestaciones artísticas para estructurar la identidad en términos generales y en lo que se refiere al Currículo de Educación Cultural y Artística.

Desde el punto de vista psicolingüístico, la constitución de la identidad parte con el reconocimiento del ‘yo’ en el acto del habla. Aunque para el entendimiento adulto, este puede ser nada más que una acción común, para los niños tiene que ver con un largo proceso relacionado a su interacción con él mismo y con quienes les rodean. En referencia a esto, Rosimi (1996) presente tres requerimientos necesarios para la formación de la idea del yo en las personas, así como

también para la estructuración de su identidad. Este autor sostiene que el ‘YO’ supone la condición de ser consciente de la acción misma de hablar, que aprenda a identificar quién es el sujeto que está hablando, y que comprenda que dicho sujeto, a su vez, es un ‘YO’.

Como podemos ver, la idea implícita en este planteamiento se refiere a la necesidad de tener ideas claras tanto sobre un acto realizado, sobre la existencia de un actor que produce dicho mensaje, y sobre la identificación de ese productor como un ‘YO’. De acuerdo a esto, la estructuración del yo y de la personalidad es un proceso que se despliega en un acto de comunicación entre varios sujetos y condiciones cambiantes. Sin esa interacción, la idea de la identidad, entendida como una adjudicación de acciones a un sujeto, no podría estructurarse. Más aún, este autor recalca que la estructuración de una identidad completa requiere seguir un proceso de autorreflexión, guiado por la consciencia, en la que el sujeto de la acción reconozca no modificarse pese a la diversidad de acciones realizadas por él:

La consciencia, en efecto, no es una cosa o sustancia separada, sino un acto del sujeto que vuelve sobre sí (acto reflexivo), con el cual el sujeto se toma como objeto de conocimiento a sí mismo: en realidad, en ese acto surge el “sí mismo”; aparece la idea de la identidad del sujeto permanente ante la variedad de actos y objetos conocidos. (Daros, s/n, p. 3 – 4).

Al mismo tiempo, esta invariabilidad hace posible la existencia de un YO en el cual la identidad se expresa de forma plena: “Primeramente, el niño no puede atribuirse ciertas acciones si, al mismo tiempo, no se ha percibido como un sentimiento fundamental permanente. Cuando lo logra, entonces el niño entiende el monosílabo YO como significante de aquel sentimiento fundamental que comprueba y percibe como autor de acciones.” (Daros, s/n, p. 6). Notamos entonces que la identidad se asocia a un sujeto que permanece, aunque los objetos y sujetos que le rodean permanezcan (p. 2).

En vista de lo anterior, si partimos de la concepción de que la identidad se genera a través de actos y reconocimiento de actos en un contexto de sujetos y objetos variados, resulta claro que, para desarrollar la identidad en los niños, es necesario diseñar procedimientos educativos en los que la interacción con otras personas y objetos sea abundante y enriquecedora. Precisamente, las artes en sus diversas expresiones (la música, el teatro, la danza, la literatura, etc.), pueden ser conceptualizadas como instancias en las cuales esa abundancia interactiva se haga presente. Este valor se exagera aún más si consideramos que las relaciones construidas en tales instancias (las artísticas) presentan más riqueza interactiva y hacen posible una mayor empatía entre los participantes. En otras palabras, las relaciones reproducidas y representadas en espacios artísticos hacen posible expresar una mayor empatía entre quienes las reproducen, así como también desarrollarla en quienes la aprecian (Uñó Batlles, 2013; Albelda y Sgaramella, 2015; Musso y Enz, 2015). Es así que, para fortalecer la identidad en los niños, el arte cumple un rol fundamental en cuanto logra que expresen su voz, conozcan su singularidad frente a otros y lo especial sus actos.

En línea con lo anterior, el currículo de Educación Cultural y Artística apunta a incrementar la conciencia de los niños con su cuerpo, sus sentidos, su entorno natural, las texturas que le rodean, entre otros (P. 70) Todas estas dimensiones hacen posible la formación del 'YO' y la identidad a nivel psicolingüístico. Sin embargo, también es necesaria la formación de una identidad generada a partir de concepciones sociales y éticas. Esto puede apreciarse tanto en el currículo como también en autores e instituciones que han reflexionado sobre el tema.

Así, en el Currículo de Educación Cultural y Artística, el tópico de la identidad se encuentra estrechamente relacionado con el valor de la solidaridad, cuyo desarrollo, a su vez, se considera un elemento de suma importancia en el perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano. De forma particular, se asume implícitamente que la identidad es una construcción llevada a cabo con el fin de construir un mundo pacífico, así como también bajo la necesidad de desarrollarla respetando la identidad de otros pueblos y nacionalidades, lo cual es necesario dentro de una sociedad multicultural la ecuatoriana. Se puede notar entonces el acento colocado en consideraciones éticas de las identidades, pues se trata de evitar la formación de aquellas que propendan a la violencia social (construir un mundo pacífico), así como también a la intolerancia (respetando la identidad de otras personas o pueblos).

Desde esta misma línea social, una puntualización importante hace referencia al reconocimiento de conocimientos no occidentales, arraigados en el acervo cultural de las nacionalidades de nuestro territorio. Ecuador, al ser un país con una gran diversidad de pueblos y culturas, tiene el reto de fortalecer su identidad nacional a partir, precisamente, de dicho reconocimiento. El no hacerlo significaría, podría decirse, silenciar o dejar en olvido manifestaciones propias de nuestra cultura, pero más importante aún, abrir la puerta al irrespeto de sus derechos. De una u otra forma, tener presente el gran acervo de identidades que componen nuestro país, contribuye en primer término a visibilizarlas, para a partir de ahí comprenderlas y finalmente incluirlas en espacios de reconocimiento político y legal que contribuyan a la cohesión y la paz social. Solo así será posible sentar las bases para una identidad nacional sólida, así como también incluyente.

Considerando lo anterior, podemos apreciar que la importancia de la construcción de la identidad en el currículo radica no sólo en construir narrativas personales, sino también narrativas sobre un ‘nosotros’, entendido en este caso (sobre todo, pero no únicamente), como un nosotros nacional. El punto sobre el conocimiento de aquellos ‘otros’ con los que convivimos (en cuya convivencia podríamos decir se genera el ‘nos – otros’), será tratado con más detalle en próximo capítulo. Sin embargo, es necesario recalcar aquí la importancia atribuida en el currículo a la colectividad donde vivimos para la formación de la identidad personal; y viceversa, la importancia del desarrollo de lo personal para el fortalecimiento de lo colectivo, lo nacional. Ambos elementos deben ir de la mano, se retroalimentan y no deberían separarse. Esta apreciación encuentra fundamentos no sólo en el currículo de educación artística, sino también en estatutos de instituciones sociales internacionales como UNICEF, la cual señala los derechos no son un asunto meramente individual como podría pensarse, sino que parten de una construcción social que les da firmeza y los siga fortaleciendo a lo largo del tiempo. Dicha construcción social es vista al mismo tiempo como un derecho encaminado a lograr que ciudadanos y grupos conozcan sus orígenes históricos y culturales, a la vez que sus circunstancias en un entorno físico, político y cultural (2013)

Podemos apreciar entonces que la construcción del derecho a la identidad nacional no es únicamente un proceso que se da en el presente, ni que pueda producirse de forma automática. Al contrario, ese derecho necesita de un sustrato, de una base orientada en el pasado: precisamente, el reconocimiento y el fomento a la preservación, la divulgación y la educación en la historia cultural que nos rodea. Al hablar de que los derechos no son un asunto meramente individual, sino que requieren una construcción social que los refuerce, se entiende a éstas últimas como

mecanismos para que una o varias identidades no se diluyan. Podríamos hablar aquí de dichas construcciones sociales como actos intencionales, encaminados a solidificar o fortalecer la identidad de los sujetos, quienes gracias a eso fortalecerán también identidades colectivas. En ese sentido, la educación en artes (y en el proyecto aquí presentado, la educación literaria por medio de la música de forma específica) se erige en gran medida como un conjunto de acciones encaminadas a hacer que las identidades personales y colectivas se fortalezcan mutuamente. Un conjunto de cursos de acción capaces de erigir construcciones sociales sobre las cuales la identidad en sus diversas formas pueda asentarse.

### **3.2. “El encuentro con otros: La alteridad”**

En lo respectivo a la educación, y sobre todo a lo referente a la educación para niños, el tema de la otredad, o alteridad, ha estado en gran medida vigente. Podríamos sostener que este interés se fundamenta en la condición del infante como una persona que, de una manera u otra, todavía no ha interiorizado los códigos culturales de su sociedad de origen. Por lo general, el reconocimiento de dichos códigos en una persona o grupo humano permite identificarlos como sujetos con nuestra misma identidad, o al menos con una identidad semejante. Sin embargo, cuando no reconocemos estos códigos en alguien más es cuando solemos considerarlo (en nuestra interpretación), como un otro, alguien cuya conducta es ajena a todo aquello que hemos conocido a lo largo de nuestras vidas. Precisamente, los niños podrían ser interpretados como ‘otros’ en la medida en que todavía no cuentan con todo el bagaje de códigos que permiten reconocerlos fácilmente como un reflejo de nosotros mismos.

Ahora bien, al estar fundamentada en las conceptualizaciones de alteridad del filósofo ruso Emmanuel Levinas, la noción de alteridad en la educación ha tenido matices claramente positivos. La llamada pedagogía de la alteridad, desde su conceptualización misma, señala algunas de las razones para considerar al acercamiento hacia el otro como una orientación de sentido no sólo necesaria, si no también ética. La revisión sobre el empleo de la noción de alteridad en la educación demuestra, por ejemplo, que puede ser una orientación valiosa para la educación de niños nacidos y criados en contextos de violencia o marginación. Partiendo del caso de niños y jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, Luz Marina Lara Salcedo, apunta a qué:

En esta pedagogía de la alteridad la educación es un acontecimiento ético, donde la relación con el Otro es una relación ética de acogida, responsabilidad y hospitalidad, basados en una educación del nacimiento, del comienzo y de la esperanza. Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el trato a los recién nacidos, a los recién llegados; del comienzo, porque de la persona formada podemos esperar lo imprevisible, el verdadero inicio, la sorpresa; y de la esperanza, porque a través de ella podremos esperar la realización de sus sueños y utopías, que también son los nuestros. (2015).

Las nociones de ética, acogida, responsabilidad y hospitalidad mencionadas en esta cita son centrales para entender no sólo la filosofía de la alteridad, sino también una pedagogía guiada y fundamentada por esta. Hablar de una educación del nacimiento como aquella que tiene que ver a los recién nacidos o llegados, nos remite en gran medida al niño como aquel que apenas inicia su recorrido por una sociedad que le es desconocida e incierta, razón por la cual es nuestro deber y responsabilidad acogerlo para ayudarlo a cumplir sus metas.

Considerando otros entendimientos sobre la otredad en la educación, no es difícil reconocer en esta la posibilidad de potencializar la empatía, la tolerancia y el respeto entre los seres humanos, de manera particular, en el caso que nos compete, en lo respectivo a los niños. Así,

de acuerdo a Ortega Ruiz “El *encuentro con el otro* requiere un nuevo lenguaje que trasciende la palabra y se expresa en la actitud de escucha, de respeto y acogida al otro, en la voluntad decidida de acompañarlo en las circunstancias de su vida” (Ortega Ruiz, 2017, p. 29) A partir de esto, la educación desde la alteridad sería capaz de activar en los niños no sólo la capacidad de respetar a los demás, sino también de aprender a conocerlos en su complejidad y singularidad, acompañarlos y apoyarlos.

Sin embargo, la importancia de la pedagogía de la alteridad no se reduce a la influencia que esta puede tener para el desarrollo de los niños, y en general de los estudiantes. La inclusión de esta orientación educativa plantea también retos esenciales para la labor educativa de los profesores. Como se menciona en la siguiente cita, el desafío para los educadores consiste en entregarse a la educación del alumno como una labor personalizada, adecuado a sus contextos vitales y que profundice en sus necesidades y experiencias.

El *encuentro con el otro*, en educación, exige estar atento a las condiciones de vida del otro, ser sensible a sus esperanzas y necesidades, a sus éxitos y a sus frustraciones; en una palabra, a su *vida*. Pero esta actitud de “salida hacia el otro” “no viene de la mano de una pedagogía idealista, instalada en una filosofía de los “grandes principios”. Es más bien resultado de una ética de la situación que asume la respuesta a las necesidades del otro como condición irrenunciable de la vida ética, es decir, responsable” (Gárate y Ortega, 2013, 137; citado en Ortega Ruíz, 2017, 28).

Por ende, un enfoque centrado en la alteridad no sólo supone una transformación en la práctica educativa concebida en abstracto, ni tampoco únicamente del niño, sino también del educador. Llegamos entonces a la conclusión de que la educación desde y para la otredad no es un principio que deba aplicarse mediante reglas o por procedimientos estandarizados, sino de acuerdo a vivencias insertas en un contexto dado, en este caso el ecuatoriano.

Como sabemos, el conocimiento de los otros y la alteridad constituye el bloque curricular 2 del currículo. En relación a los valores de paz social y convivencia que fomenta dicho documento (retomando la argumentación de la sección pasada), el tema de la alteridad cobra relevancia,

justamente, dentro de la sociedad multicultural ecuatoriana. La construcción de aquel nosotros basado en el reconocimiento de la identidad personal y la identidad colectiva, debe ser complementada con un reconocimiento de aquello que escapa de nuestro universo cultural. En referencia particular al caso de la educación infantil, podríamos decir que la alteridad es un criterio fundamental en cuanto permite valorar, acoger y respetar al niño como otro, pero también porque potencia las capacidades de este para reconocer la ‘otredad de otros’.

En relación a lo anterior, Ortega Ruíz describe algunas implicaciones de llevar a cabo dicho acercamiento. Entre las más emparentadas con el tema de la educación infantil, se encuentra la idea de que debe efectuarse como una relación de igualdad, en la que nadie es superior a otro; de que encontrarse con el otro es un acto de amor por transformar la vida de quien se educa y, finalmente, representa un acto liberador que nos saca nuestra soledad y nos lleva a reconocernos en un nosotros. Particularmente, es en el último de estos tres criterios en donde encontramos el valor social de la pedagogía de la alteridad, reseñado brevemente en la sección pasada. El reconocimiento de la identidad y luego de la alteridad, hace posible entonces vivir, realmente, en un nosotros: una comunidad basada en principios de respeto, tolerancia y solidaridad.

Esto último puede apreciarse claramente en los contenidos conceptuales del bloque 2 del currículo orientados principalmente al compartir de los niños con quienes les rodean mediante coreografías, presentaciones con marionetas, dramatizaciones, historias y relatos. Como se verá más adelante en la guía desarrollada como producto central de este proyecto, las destrezas con criterio de desempeño englobadas en el nivel de educación general básica elemental tienen una gran concordancia con la educación literaria y musical. Esto es así en cuanto los cuentos

tradicionales de distintas culturas constituyen un conglomerado circunstancias en las cuales los personajes expresan su mentalidad y los valores de su colectividad; valores que pueden ser inusuales para los niños. Lograr que estos últimos aprendan a comprender a esos ‘otros’ representados en las historias, que lo inicial de ellos sea acogido, será el logro más importante del proyecto.

### **3.3. “El entorno: espacio, tiempo objetos”**

Esta área hace referencia a la dimensión simbólica y cognitiva del niño. Es el tercer y último nivel que se alcanza una vez se haya dado el “descubrimiento de uno mismo” y el encuentro con los otros. Esta dimensión va más allá de los dos puntos anteriores ya que aquí es donde el niño va a crear vínculos y relaciones con su entorno inmediato y según el cual se comienzan a definir valores simbólicos “que nos definen como humanidad: el amor, la libertad, el temor, la tristeza, entre otros” (Ministerio de Educación, 2016, p. 57). En tal sentido, es también un proceso cognitivo, en el cual los niños y niñas aprenden del contacto que tienen con los grupos que se relacionan, así como en general de todo su entorno. Y es así como también el “sentido de pertenencia” se irá formando en la relación que se va teniendo con el mundo y la forma en que la socialización con los otros, por ejemplo, el compañerismo en el entorno escolar se comienza a consolidar.

Con ello, la adquisición de las nociones de tiempo y espacio también van a ser cruciales para el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas. Sus relaciones con los objetos se desarrollarán en medida que los niños y niñas entren en contacto con la cotidianidad del tiempo y el espacio

que les rodean. Al reconocer objetos e interactuar con ellos se descubren sus propiedades y se asimilan las sensaciones que estos les producen. Esto en si va a permitir que los niños y niñas aprendan y tengan un conocimiento claro de cómo funciona la realidad de la cual forman parte.

En tal sentido, siguiendo la línea de pensamiento de la psicología cognitiva de Piaget e Inhelder (1956), el espacio más que ser algo dado externo a los niños y niñas es más bien una noción que estos van construyendo durante su proceso de aprendizaje del entorno, y que implica una disociación entre su cuerpo y lo que sucede en el mundo exterior. Bajo esta concepción queda de manifiesto que en el proceso cognitivo del entorno primero debe haber una internalización de ciertos valores y parámetros en el cuerpo, tales como la percepción visual, de los niños y niñas que vayan a la par posteriormente en el sentido del desarrollo motriz de estos en los diferentes espacios con los cuales tendrán que interactuar. El desarrollo de estos elementos también depende de la edad y conllevan necesariamente un proceso sostenido y lento, en el cual:

...los conceptos aumentan progresiva y pausadamente, consolidándose a través de la maduración y experiencia. Las nociones son aprendidas “en sí mismo”, luego “en objetos con referencia a sí” y por último “en objetos en relación a otros objetos”, por ello en el aprendizaje de estas nociones juega un papel tremendamente significativo la comunicación e interacción. (Sánchez Casado, J. Inmaculada; Benítez Merino, José Miguel, 2014, p. 167).

De esta manera, el espacio se va a definir en medida de la variabilidad y especificidad del entorno cultural en el cual los niños y niñas forman parte. Visión que también es compartida en el currículo en su concepción de las artes y cultura como elementos no estáticos ni inmutables, sino por sobre todas las cosas “como realidades vivas y dinámicas que suceden en contextos de creación, de relaciones de negociación, de conflicto y de poder, y que se transforman día a día” (Ministerio de Educación, 2016, p. 51).

Con estos elementos podemos entender que a educación cultural y artística en relación al entorno, tiempo, espacio y objetos es fundamental ya que permite introducir a los niños y niñas a

nuevas realidades que complementen de mejor su realidad y que le brinden posibilidades de aprendizaje y desarrollo a futuro. A su vez, también existe la posibilidad de brindar pedagógicamente un acercamiento crítico a dicha realidad que va a brindar posibilidades transformadoras en los niños y niñas sobre esta, y ello se entiende de mejor manera que estos procesos:

...tienen su origen en la experiencia personal, o historia de vida propia (verdadera materia prima de la propuesta de Educación Cultural y Artística), que trasciende la comunidad a la que necesitamos pertenecer, y en la que necesitamos ser, al mismo tiempo, agentes activos de transformación y crecimiento (Ministerio de Educación, 2016, p. 53).

Por consiguiente, la coexistencia de varias identidades culturales en un mismo espacio, como por ejemplo el aula de clases, se presenta como una posibilidad y un desafío para la coexistencia pacífica en las relaciones humanas. Y en este sentido, llevar a cabo en el sistema pedagógico un currículo de este tipo, permite la plenitud de dichas diferencias en sentido de que en un mismo espacio físico concurren diversas identidades y por lo tanto se presenta como un lugar adecuado para la interrelación cultural. Con ello, mediante la educación artística y cultural, a temprana edad, los niños y niñas pueden convivir en una realidad multicultural plena y con ello forjar esperanzas para una vivencia plena en este sentido para futuras generaciones. Esto a su vez se consigue mediante una “transformación simbólica de la realidad. Para ello debe promover escenarios de crecimiento que ayuden a imaginar lo que todavía no es, pero será posible a través de un proyecto al que llamamos vida” (Ministerio de Educación, 2016, p.53). Y en tal sentido, tal como mencionamos en el inicio de este acápite, el carácter simbólico se pone de manifiesto por las posibilidades que el arte o la música, entendidos como un lenguaje simbólico, ofrecen en el contexto escolar para la transformación de la realidad.

Para tales efectos, la educación cultural y artística en su proceso pedagógico para la formación del espacio, tiempo y la relación con los objetos, debe ser a la vez universal pues debe promover valores que son universalmente válidos tales como la libertad, la paz o el amor, y también específico en medida de los universos individuales de los cuales cada niño y niña forman parte. Por lo tanto:

...se trata de una instancia en la que se debe enfatizar la formación del niño con visiones de mundo integradoras tanto de las diferencias culturales que existen entre los niños de su mismo grupo, como de las similitudes y principios universales aplicables a toda persona, sin importar su lugar de origen, etnia y nivel socioeconómico, entre otros factores de diferenciación. (Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, p. 36)

Por otro lado, si bien este proceso ha sido muy importante en todas las épocas, es innegable que hoy en día, a partir de los procesos de globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, las relaciones de los niños con el entorno son aún más cruciales ya que entendemos que frente a una sociedad diversa y multicultural como la nuestra los niños y niñas deben ser conscientes de dicha realidad que ofrece mayores posibilidades de bagaje cultural para ellos. En este punto se refleja también la importancia de la educación cultural y artística para el desarrollo de estos valores, ya que como el mismo currículo lo identifica esta es un área: “Atenta a la cultura del entorno próximo, pero también a las hibridaciones propias de un mundo globalizado y a las opciones que proporciona el arte comunitario” (Ministerio de Educación, 2016, p. 50). En tal sentido también, y tal como deja de manifiesto el currículo, son importantes también las tecnologías de la información y la comunicación, ya que también a más de ser parte de un desarrollo en general de la sociedad, estas se deben incorporar en los procesos pedagógicos como herramientas de apoyo y facilitadores para el desarrollo del currículo.

Siguiendo esta línea, es importante también considerar que la educación cultural y artística aportaría elementos claves para reducir la brecha entre la educación en entornos rurales y urbanos, así como también la discriminación que podría darse en estos mismos sentidos. Al no existir una cultura única, no es posible pretender educar niños y niñas en base a un mismo código cultural, ya que, si así fuera, esta sería la base de todo tipo de discriminación y desigualdad en el sistema escolar. La multiculturalidad, de cual el currículo es consciente y coherente de acuerdo a nuestra realidad nacional, manifiesta que este contribuye a que los estudiantes puedan “Interesarse y participar activamente de la vida cultural y artística de su entorno, reconociendo la riqueza que supone vivir en una sociedad intercultural y plurinacional” (Ministerio de Educación, 2016, p. 52).

Este elemento sumado al carácter flexible y abierto del currículo permite que este se pueda adaptar y organizar de mejor manera de acuerdo a los contextos culturales en los cuales se vaya a utilizar. Y con ello finalmente se lograría superar la dificultad que se pone de manifiesto al considerar que: “la falta de adecuación, de relevancia y pertinencia en los currículos, que obstaculiza el ingreso de estos grupos al sistema escolar, dada la escasa vinculación entre su cultura y entorno con las materias impartidas en las escuelas” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, p. 58).

### **3.4. Guías didácticas y Destrezas con criterio de desempeño**

Las guías didácticas son herramientas fundamentales de apoyo técnico para los estudiantes, y si estas son bien realizadas, pueden llegar a ser un elemento clave para la consecución de aprendizajes significativos. Estas guías también pueden jugar un rol importante en

la relación que los estudiantes pueden tener con su entorno y con objetos, tema que es fundamental para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas tal como se vio en el apartado 3.3. En tal sentido las guías didácticas deben poder aprovechar los recursos del entorno y utilizarlos en favor del desarrollo creativo de los estudiantes. Aprovechando al máximo los recursos del entorno estas pueden proporcionar:

...experiencias que los niños pueden aprovechar para identificar propiedades, clasificar, establecer semejanzas y diferencias, resolver problemas, entre otras y, al mismo tiempo, sirve para que los docentes se interrelacionen de mejor manera con sus estudiantes, siendo entonces la oportunidad para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más profundo (Ministerio de Educación, s. f.).

A su vez, también se sabe, que, en edades tempranas, durante la educación inicial, los niños y niñas son mucho más receptivos a los materiales didácticos. Por tal motivo estas guías también son cruciales de desarrollar y aplicar durante esta etapa. Según esto podemos considerar que, más allá de los contenidos de las mallas curriculares, las guías didácticas serán las herramientas que brinden pautas concretas para efectivizar y maximizar el aprendizaje, optimizando el tiempo, entendiendo y guiando al estudiante sobre el cómo y porqué de cierto tema en específico. En gran medida el proceso de aprendizaje basado en las guías didácticas se apoya en la idea del paso de la teoría a la práctica o del texto a la acción. Más que basarse en contenidos, lo que importa aquí son los procesos que se desarrollan a partir de estos. Y más aun considerando la importancia y particularidad de la educación cultural y artística es crucial se puedan fomentar procesos como estos que permitan el desarrollo de la creatividad y el accionar en relación a estos temas.

En tal sentido, además de ser una ruta que guía a los estudiantes en su proceso cognitivo, también fomenta y fortalece la toma de control por parte de ellos en su aprendizaje. Con todos

estos elementos consideramos que una definición válida sobre lo que es y debe ser una guía didáctica es la siguiente:

...la Guía Didáctica es el material educativo que deja de ser auxiliar, para convertirse en herramienta valiosa de motivación y apoyo; pieza clave para el desarrollo del proceso de enseñanza a distancia, porque promueve el aprendizaje autónomo al aproximar el material de estudio al alumno (texto convencional y otras fuentes de información), a través de diversos recursos didácticos (explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas y otras acciones similares a la que realiza el profesor en clase) (Ruth Aguilar, 2004, p. 183).

En otro nivel, además de las guías didácticas es importante que estas se puedan expresar también en el desarrollo de destrezas específicas que permitan revisar y asegurar que la guía está siendo efectiva en el proceso de enseñanza. Las destrezas se definen como: “la expresión del “saber hacer” en los participantes, que caracteriza el dominio de la acción” (Dirección Nacional De Educación Para Personas Con Escolaridad Inconclusa, 2016, p. 4). En tal sentido, más allá de los contenidos, en el currículo de Educación Cultural y Artística se propone una serie de destrezas que los estudiantes deben desarrollar. Y a su vez, a estas se les ha añadido “criterios de desempeño” como una forma de precisar de mejor manera y orientar las acciones educativas. Dentro del currículo, se definen a las destrezas con criterios de desempeño como:

...los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido (Ministerio de Educación, 2016, p. 25).

De esta manera, destrezas tales como el saber escuchar de manera activa, saber comunicar de manera ordenada y clara pensamientos y sentimientos entre otras, tienen por objetivo que los estudiantes:

...movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas, aplicando operaciones mentales complejas, con sustento en esquemas de conocimiento, con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez,

puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos (Ministerio de Educación, 2016, p. 15).

Esto permite que los desarrollos de este tipo de destrezas se conviertan en el fundamento que brinde un sentido específico al aprendizaje. De esta forma, todo aprendizaje que se quiera lograr se lo hace pensando en que este ayudara de una manera específica al desarrollo de alguna destreza con criterio de desempeño y no necesariamente a quedar relegada a un mero conocimiento intelectual del momento. Esto también porque las destrezas no surgen espontáneamente en un momento concreto, ni tampoco significa que las destrezas ya adquiridas se mantengan igual durante todo el ciclo escolar, sino más bien en su orientación pedagógica se logran configurar con un efecto de mayor nivel de desempeño a medida que se reafirma o se repasa la destreza.

De igual manera, en gran medida por el sentido abierto y adaptativo del currículo, la adquisición de destrezas con criterio de desempeño no se reduce necesariamente a adquirir destrezas en sentido cuantitativo. Más bien, lo que se busca es que durante todo el ciclo formativo los estudiantes alcancen el nivel máximo de desarrollo de todas sus habilidades.

## **PARTE SEGUNDA**

### **PROPUESTA**

SONORIZACIÓN, MUSICALIZACIÓN Y GUÍA DIDÁCTICA DE 10 CUENTOS  
UNIVERSALES PARA LA ENSEÑANZA DE MÚSICA Y FORTALECIMIENTO DE  
LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

## 1. Criterio para la selección de Cuentos

Los cuentos corresponden a una búsqueda bibliográfica en libros impresos y en línea. Para la selección de cuentos se tomó en cuenta que el contenido de las narraciones cumpla con una serie de condiciones, a partir de la edad cronológica y psicológica de estudiantes de Educación General Básica, nivel Elemental, para lo cual se determinó lo siguiente:

*En cuanto al texto:*

- Los cuentos que se seleccionaron deben corresponder a la tradición oral. Como se explicó en la primera parte, la formación de una identidad cultural dependerá de la transmisión de historias que han perdurado a través del tiempo.
- Se consideró que el lenguaje semántico y léxico, es decir, el significado de las palabras, combinación de unidades lingüísticas fueran adecuados para el nivel propuesto. Los cuentos que no cumplieron con este criterio se editaron y fueron adaptados para su uso.
- La estructura del relato debía contar de tres partes: Inicio, Desarrollo y final.

*En cuanto al contenido:*

- Para tener una visión global y universal se determinó una selección de narraciones de tradición oral de varias partes del mundo, tomando de dos a tres historias por cada continente.
- Las historias narradas proporcionan características que posibilitan identificar el lugar de origen.
- Las narraciones debían contener un mensaje que promueva valores positivos
- Se privilegió un contenido literario recreativo y con predominio de la fantasía.

- En cuanto a la estructura se buscó que el contenido sea coherente con los intereses y necesidades de los niños, favoreciendo su razonamiento y comprensión lectora.
- Los cuentos elegidos entregarían a los niños nuevos conocimientos, ideas y experiencias sensoriales, enriqueciendo así su mundo, a través de la imaginación y la creatividad.

*En cuanto al lenguaje musical:*

- Los elementos del cuento: personajes, tiempo, espacio, acciones debían basarse en aspectos relacionados con la música.
- Las características de los cuentos debían tener cualidades que permitan ser sonorizados y musicalizados, contar con acciones tales como: bailes, interpretación de instrumentos, uso de melodías, canciones, movimiento de personajes.

## **2. Proceso de sonorización y musicalización**

La sonorización y musicalización son procesos mediante los cuales se recrea o describe un ambiente sonoro o contexto utilizando distintas herramientas y recursos de audio. La sonorización y musicalización de textos incentivan la imaginación y creatividad, brindando al auditor un disfrute mayor en el acto de la escucha.

Existen varias formas y áreas relacionadas con la sonorización y musicalización, sin embargo, para este producto, entenderemos las locuciones: sonorizar y musicalizar con las acepciones dictadas por la RAE (2019), entendiendo por sonorizar al acto de incorporar sonidos y ruidos a una escena o ambiente, y musicalizar como la acción de poner música a un texto, a una obra o a una idea.

Después de hacer la selección de los diez cuentos universales de tradición oral, se realizó una búsqueda de material de audio que incluyó canciones y sonidos que recrearan cada uno de los cuentos. Para esto se tomó en cuenta: ritmos propios del lugar de origen de la narración, sonidos de onomatopeya acordes a la narración, melodías que por medio de sus sonidos y combinaciones describieran escenas de la narración, sonidos de instrumentos asociados con elementos del cuento.

Habiendo recopilado la información necesaria, se realizó un boceto previo en el que se coordinó la narración oral del cuento con el material de audio seleccionado para cada cuento. Posterior a esto, se realizó la producción y edición de cada audio cuento en un estudio de grabación. Los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

**Grabar:** Para esta propuesta no era necesario incluir música en vivo, por lo tanto, se procedió a grabar las voces correspondientes a cada narración para crear la pista guía, hecho esto, se incluyó la grabación de melodías y se añadió color, es decir, agregar matices al sonido.

**Editar:** En este paso se pulió cada pista, esto consistió en cortar partes de la pista que sobran en la mezcla, se eliminaron voces de fondo, pasos provenientes del exterior, sonidos de respiración, ruido.

**Mezclar:** Esto consiste en unificar todos los componentes de audio e integrarlos en una sola pieza, por lo tanto, se hizo un balance de faders, que controla que un instrumento o sonido no suene más que otro. Se ecualizó, esto permite que cada melodía y sonido integrado tenga su propia frecuencia. En las partes de comprensión, reverb y automatización se equilibró el rango dinámico de la pieza para que sonara con claridad, se añadió sensación de profundidad y se unificó la pieza bajo un mismo sonido de ambiente.

**Masterizar:** Las piezas fueron grabadas en formato estéreo, esto permite que cuando se escuche el audio cuento, los efectos sonoros sean mucho más claros y armónicos. Para esto se maximizó el volumen, se dio equilibrio de frecuencias y amplitud al estéreo.

### **3. Cuentos Musicales con guía didáctica**

A continuación, se presenta una recopilación de diez cuentos de tradición oral, cuentos editados, adaptados y musicalizados para ser empleados en el Nivel Elemental de la Educación General Básica. Se ha agregado una guía didáctica para uso de los estudiantes y el docente, sobre todo para que se tenga una idea base sobre las posibilidades artísticas que se prestan a ser desarrolladas con cada cuento. Este material no solo busca aportar al área de Música y Literatura, sino además ser de soporte en otras áreas del Arte y Ciencias Sociales en general.

La guía didáctica se ha orientado a proponer actividades que vayan acorde a los tres bloques del actual Currículo, sugiriendo así, una actividad distinta por cada bloque: el yo, la alteridad y el entorno. Los campos en los que se desarrollarán estas actividades, por tratarse de un material que busca fortalecer y sustentar el aprendizaje de música, serán: Música, Danza, Fotografía, Escultura, Teatro y Pintura.

Asimismo, para reafirmar la relación que existe de este material con el Currículo de Educación Cultural y Artística, se indicarán las destrezas con criterio de desempeño a desarrollar por cada actividad del cuento.

Finalmente, este material será publicado en formato de libro impreso más el disco compacto que contiene los cuentos narrados, sonorizados y musicalizados, para su posterior utilización.

## *Historia de la Osa Mayor*

*Mito Indio Americano*

**CD Track 1 (3:47)**

**Ilustración Guía:** Pablo Sancán



Hace mucho tiempo atrás, cuando la Tierra aún era joven, vivió en los Países de la América un indio. Junto a su familia se dedicaban a distintas actividades, salían por las mañanas a cultivar la tierra, exploraban los bosques en busca de semillas, se reunían con amigos por las noches frente a la cálida fogata para contar historias sobre el origen de las estrellas y las constelaciones.

Llegado el tiempo, el indio envió a sus siete hijos: Mizar, Alioth, Alkaid, Megrez, Phecda, Dubhe y Merak a la parte profunda del bosque para que aprendieran a leer el viento.

-¿Cómo se lee el viento?- se preguntaban entre ellos. Escuchando el sonido del silencio lo encontrarán, había dicho su padre.

Anduvieron por medio de senderos silenciosamente, observaban el movimiento de la copa de los árboles. Es el viento, se decían. Los rayos del sol atravesaban con delicadeza a través de la niebla que bajaba por la montaña, los hermanos atentos, escuchaban cada uno de los sonidos provenientes del centro del bosque.

Cuando llegó la noche, los hermanos decidieron ir a descansar, pronto encontraron una cueva en la que podrían descansar y dormir. Antes de abrigarse en la cueva, contemplaron el hermoso cielo cubierto por estrellas muy brillantes, incluso uno de los hermanos aseguraba ver que algunas estrellas se desplazaban de un lugar a otro, nunca habían visto este hermoso espectáculo nocturno.

Durante la noche, un extraño sonido despertó repentinamente a Mizar, el hermano mayor. El viento estaba cantando, pero él no podía comprender la canción. Alzó su vista al cielo y pudo mirar que, entre las infinitas estrellas en el firmamento, sobresalían siete hermosas estrellas que parecían brillar siguiendo el ritmo de la canción del viento.

Rápidamente, Mizar despertó a sus hermanos para que escucharan la canción del viento y juntos poder entender el mensaje. Alioth, uno de los hermanos, tuvo una idea,

propuso que se tomaran de las manos y empezaran a bailar siguiendo el ritmo y los sonidos. De repente empezaron a elevarse, sentían que viajaban a través del cielo, pronto se acercaron a una de las estrellas, era Maia, una de las siete hermanas Pléyades. Maia se había enamorado de Mizar, entonces los hermanos entendieron que la canción del viento trataba del amor. Desde aquel día Mizar junto a sus hermanos bailarían en el cielo nocturno formando la constelación de la Osa Mayor, en compañía de Maia y sus hermanas Pléyades.

En las noches en las que susurra el viento y golpea suavemente a tu a ventana, si te asomas, quizá observes el hogar de estos siete hermanos.

### Partitura Guía

## XTOLES

♩ = 80

5

9

13

### **Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)**

**El Yo, la identidad/ Pintura:** Trabajamos con las constelaciones, podemos buscar imágenes guías o mitos que hablen sobre la formación de otros grupos de estrellas. Utilizando técnicas con acuarelas o témperas dibujamos nuestra propia constelación, primero establecemos el número de estrellas que queremos dibujar y luego formamos una figura final. Ponemos nombre a nuestra constelación y a las estrellas. Los colores que se utilicen serán en base a la audición ¿Qué colores pinta la melodía?

*E.C.A 2.2.5: Recrear percepciones sensoriales por medio del movimiento y la representación visual y sonora, sirviéndose de sinestesias como: pintar lo amargo, tocar lo dulce, poner sonido a lo rugoso, darle movimiento al color rojo, bailar una pintura, etc.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/ Danza o teatro:** Formamos dos grupos y dramatizamos la parte del cuento en la que los hermanos se elevan al cielo y se convierten en estrellas, aquí se escucha la parte central de la canción. Podemos bailar con movimientos breves y pausados. Preguntamos y reflexionamos ¿Cómo pudo haber pasado esto? ¿Qué se sentirá convertirse en estrella?

*E.C.A 2.2.1: Interpretar en pequeños grupos historias breves, inspiradas en situaciones próximas, relatos oídos, anécdotas vividas o cuentos leídos, llegando a acuerdos sobre El desarrollo de la acción y sobre algunos elementos visuales y sonoros para caracterizar espacios y personajes.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/ Música:** Guiándonos con la partitura, planteamos un juego de manos mientras cantamos, podemos diferenciar entre negras y corcheas, sonidos cortos y sonidos largos. Para corcheas percutimos el ritmo con las palmas, con las negras percutimos sobre nuestros muslos, planteamos otras posibilidades de interpretación utilizando instrumentos de percusión menor.

*E.C.A 2.3.4: Comentar las impresiones que suscita la observación de producciones escénicas (música, danza, teatro, etc.) del entorno próximo, representadas en las calles, en la comunidad, en auditorios o en otros escenarios.*

## *Leyenda sobre el origen de la Quena*

*Leyenda Latinoamericana - Perú*

**CD Track 2 (5:48')**

**Ilustración Guía: Pablo Sancán**



Hace mucho tiempo atrás, en una ciudad del Perú llamada Cuzco surgió uno de los imperios más grandes del mundo, el Imperio Inca, se los conocía porque crearon el primer sistema de correo postal, donde los Chasquis, hombres fuertes que entrenaban para correr muy rápido, entregaban mensajes y encomiendas, se turnaban cada ciertos tramos de distancia; con tal perfección que, el Inca en su palacio del Cuzco, podía permitirse diariamente el lujo de comer pescado fresco proveniente de la Costa muy lejana.

En el reinado del Inca Yahuar Huakacc, rey sabio y melancólico, vivía un anciano muy querido por el Inca porque se distinguía entre todos los demás, así que lo nombró Príncipe de Kachamarca. El anciano tenía tres hermosos hijos, muy talentosos y serviciales; dos mujeres: Pura y Wañu y un varón: Auki Paukar. Los tres hermanos se amaban tiernamente y eran conocidos por su cariño en la comunidad. Su padre los educaba través de sabios amautas, es decir maestros, mientras esperaban que llegase el día en que Pura y Wañu fuesen llevadas a la casa de las Vírgenes del Sol, como ñustas, que significa: doncellas nobles. Auki Paukar pastoreaba rebaños de ovejas en las faldas del gran cerro Wilkanuta.

Mientras Auki Paukar pastoreaba las ovejas se inspiraba como todo un Haravec que significa poeta en quichua e interpretaba las notas dulces de sus yaravíes, que eran cantos muy tristes, aún se escuchan en nuestros días, interpretados por los Collas con sus quenás; al atardecer, en la soledad del altiplano.

Cuentan que a oídos del Inca llegó la fama de los tres hermanos, y tuvo el deseo de ofrecer a su Coya, es decir, esposa, la amistad de dos bellas ñustas, y disfrutar del dulce canto del Haravec. Así que envió un mensaje con uno de los chasquis al Príncipe de Kachamarca, pidiendo que sus tres hijos formaran parte de la noble corte del Cuzco. El anciano no pudo negarse ante tal honor y aunque iba a extrañar a sus hijos, los dejó ir hacia el Cuzco. Un día antes del viaje, los hermanos abrazaron al padre, y fueron a recorrer sus lugares favoritos.

Auki Paukar iba creando un nuevo yaraví junto a su padre. Al día siguiente, los hijos, con abrazos y algunas lágrimas, se despidieron del padre.

El anciano esperó por días a algún chasqui que le trajera mensajes de sus hijos. El mensaje llegó un día, el anciano tuvo que escuchar con atención lo que explicó el mensajero: "A poco de partir de Kachamarca, se nos unió a la caravana, Nakaq, un ser jorobado, vestido de negro. Parecía muy enfermo. Los tres hermanos le ofrecieron ayuda para poder viajar juntos. Mas, al anochecer, sacó el jorobado un cuerno y sopló sobre todos, inmovilizándolos con su hechizo. Sin embargo, Auki Paukar que había salido a recorrer los bosques, se percató de lo que estaba pasando, así que pensó rápidamente en cómo podría ayudar a sus hermanas a librarse de aquel hechizo. Entonces, en medio de la noche silenciosa, cuando a los demás permanecían inmóviles en manos ser jorobado; surgió una bella y pausada melodía de un yaraví. Nakaq, dejando caer su cuerno funesto, escuchó profundamente.

Auki Paukar, surgió de entre las sombras, se le acercó y dijo: "Deja ir en paz a mis hermanas, y yo cantaré siempre para ti". Nakacc respondió: "Si me das un hueso de tu pierna izquierda, y consientes que dentro de él encierre tu alma, las dejaré partir sin hacerles daño". Auki Paukar, por salvarlas, consintió sin dudar. El hechizo se deshizo y Auki Paukar les pidió a sus hermanas alejarse; pero ellas se negaban a abandonar a su querido hermano. Entonces Nakaq, tomo al hermano y desapareció llevándose para siempre al generoso haravec.

El padre se sintió muy triste ante tal relato, pero comprendió el sacrificio que había hecho su hijo por cuidar a sus hermanas, entonces lo recordó con amor, trayendo a su memoria cada una de las mañanas en las que Auki Paukar despertaba a su familia con sus melodiosos cantos. En la ciudad del Cuzco a partir de aquel día, comenzó a escucharse por las noches el sonido triste, grave y sentido de un raro instrumento. Pura y Wuañu escucharon esas notas, y lograron encontrar la calma de la dulce melodía. Según los incas, este es el origen de

la Quena, una especie de flauta, que produce con quien la interpreta, hermosos sonidos, que acompañan la calma de la noche.

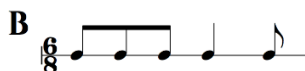
### Partitura Guía

## YARAVÍ

$\text{♩} = 120$



A 

B 

C 

D 

### Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)

**El Yo, la identidad/ Pintura:** Utilizamos hojas secas de distintas tonalidades para poner color a un paisaje andino, empleamos pinturas para dar forma a las montañas, nubes y áreas verdes. Las hojas las pegaremos en distintas formas sobre nuestros paisajes.

*E.C.A 2.1.9: Explorar, a través de los sentidos, las cualidades y posibilidades de los materiales orgánicos e inorgánicos, y utilizarlos para la creación de producciones plásticas, títeres, objetos sonoros, etc.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/ Música:** Interpretamos la melodía siguiendo la partitura guía, acompañamos con instrumentos de viento como nuestras flautas dulces. Cada

estudiante puede escoger una secuencia para nuestro Yaraví, se recomienda utilizar instrumentos de percusión menor.

*E.C.A 2.2.2: Practicar juegos rítmicos (rondas infantiles, juegos tradicionales de las distintas nacionalidades del Ecuador, juegos de manos, etc.) que posibiliten el desarrollo de diferentes habilidades motrices.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/ Teatro:** Reflexionamos ¿Cómo te imaginas que fue el rapto de Auki Paukar? ¿Cómo se vestían las personas en el Incario? ¿Estos personajes son parecidos a algunos conocidos en nuestro país? Cambiamos el final de la historia, pensemos un final diferente, elaboremos con material reciclado nuestros trajes andinos y representemos la historia.

*E.C.A 2.3.12: Idear modificaciones posibles de personajes de cuentos tradicionales, mitos y leyendas de las distintas nacionalidades del Ecuador; plasmarlas en dibujos o figuras; y elaborar historias nuevas.*

## *La Telesita*

*Leyenda Latinoamericana - Argentina*

**CD Track 3 (2:10')**

**Ilustración Guía: Pablo Sancán**



La ternura popular la llamó Telesita, sin embargo, muchos aseguran que se llamaba Telésfora Castillo, y vivió hace algunos años atrás en la provincia de Santiago del Estero, en Argentina.

Cuenta una leyenda que Telesita vivía en la espesura del monte, cada día salía a deleitarse escuchando los acordes melódicos de la música. Sencilla, descalza y sola llegaba y se ponía a bailar. Danzaba dando vueltas de aquí para allá, al anochecer volvía hacia su casa por las orillas del Río Salado. En las fiestas del pueblo solía brindar alegría con sus danzas libres, daba giros por la pista junto a sus amigos, también bailaba el paso típico de la Chacarera, una danza folklórica tradicional del norte de Argentina con ritmo alegre. Los músicos acompañaban el baile de Telesita junto con el bombo, la guitarra y el violín.

Pero un día, Telesita no llegó a una de las fiestas: los paisanos, extrañados por su ausencia, salieron en su búsqueda. Sin embargo, no la encontraron. Muchos dicen que su danza mágica la convirtió en fuego, que cuando se enciende, parece danzar al son del viento.

Los vecinos, poco a poco empezaron a nombrar sus danzas con el nombre de “Telesidas”, en honor a Telesita. Durante estas fiestas se visten de color blanco, representando la pureza de la niña y de rojo, como símbolo del fuego. Se acompañan de varias chacareras alegres dando saltos y giros, tal como lo hacía aquella hermosa niña.

## Partitura Guía

### COYA CHIQUITITO / KOLLA CHIQUITITO

♩ = 120

Soy un co - ya chi - qui - ti - to vi - vo so - lo en mi ran - chi - to. Con mis

o - jo - tas de cue - ro ya me voy ca - mi - no al ce - rro.

### Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)

**El Yo, la identidad/ Pintura:** Reflexionamos ¿Qué sentimos al escuchar este cuento? ¿Cómo te imaginas el ambiente en esta historia? Utilizando la técnica de collage, creamos un paisaje, empleamos recortes que contengan colores que representen el ambiente que imaginemos, nos podemos guiar con los colores de los elementos de la naturaleza, recortes de animales, plantas, viento, sonidos. Lo plasmamos en una cartulina de tamaño A3.

*E.C.A 2.1.8: Describir las características y las sensaciones que producen algunos elementos presentes en el entorno natural (plantas, árboles, minerales, animales, agua, sonidos), como resultado de un proceso de exploración sensorial.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/ Danza:** Observamos en videos el paso básico de la Chacarera, representamos la danza de Telesita, formamos coreografías y presentamos con una obra de teatro.

*E.C.A 2.2.1: Interpretar en pequeños grupos historias breves, inspiradas en situaciones próximas, relatos oídos, anécdotas vividas o cuentos leídos, llegando a acuerdos sobre el desarrollo de la acción y sobre algunos elementos visuales y sonoros para caracterizar espacios y personajes.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/ Música:** Armamos un ensamble de voces, teniendo en cuenta que la línea melódica se repite, formamos dos grupos de voces, proponemos una letra que siga a la historia que presenta la canción con la misma melodía.

*E.C.A 2.3.4: Comentar las impresiones que suscita la observación de producciones escénicas (música, danza, teatro, etc.) del entorno próximo, representadas en las calles, en la comunidad, en auditorios o en otros escenarios.*

## *Canto de la Selva*

*Leyenda Ecuatoriana - Amazonía*

**CD Track (4:26')**

**Ilustración Guía: Pablo Sancán**



Sumak, un niño muy curioso de la selva preparó su bodoquera, objeto por el cual se soplaban dardos hechos de madera; las aves del bosque sentían temor cuando Sumak salía a recorrer la selva, la agudeza y firmeza en el uso de su arma lo hacía un niño muy diestro y temerario.

Con valentía recorría el bosque húmedo, los árboles gigantes miraban en silencio cómo se defendía de los peligros de la jungla. Conocía el olor de la tierra, cruzaba los caudalosos ríos, caminaba por los pantanos oscuros, saltaba por quebradas peligrosas hasta cazar con su buena puntería aves luminosas, de colores inimaginables.

Un día, Ashira, la paloma grande de la selva, se le presentó y le dijo con severidad: ¡Sumak! ¿Por qué el bosque está en silencio? Ashira sabía la respuesta, sabía que Sumak estaba matando las aves de la selva.

Sumak miró con tristeza a Ashira y le dijo: ¿Qué puedo hacer para devolverle el canto al bosque? Ashira no dudó en responder: Atrapa al ave más colorida y toma una pluma, haz esto con cada nueva especie que encuentres, y luego, coloca las plumas al inicio de tu bodoquera: ¡Sopla, sopla niño, con todas tus fuerzas! Y vas a mirar como salen de tu bodoquera, miles de aves de todos los colores, nuevamente cubrirás el cielo con el vuelo de las aves y la selva recuperará su canto.

Sumak así lo hizo. Una vez que tuvo las plumas, sopló muy fuerte la bodoquera y maravillosamente empezaron a pintarse los cielos; los cantos de las aves se multiplicaron como una verdadera sinfonía, nuevamente la selva recobró su coro.

Entre tanto, Arutam, estaba enfurecido en su cueva, no le gustaba el canto y la alegría que las aves le daban a la selva. Arutam buscó al niño y se le presentó, le dijo con tono engañoso, que atrapara a todos los pájaros y los encerrara en una cueva. Arutam le prometió que al hacer esto, él podría devolverle a Sumak, sus padres, que habían muerto cuando él era muy pequeño.

Sumak se emocionó mucho y lloró de alegría con la esperanza de volver a tener a sus padres junto a él; le hizo caso a Arutam. Empezó con rapidez a cazar las aves de la selva, así empezó nuevamente a disminuir la población de aves en el cielo. Cuando Ashira se dio cuenta desde el cielo que el bosque nuevamente estaba silencioso, regresó en busca de Sumak. Ashira, al enterarse lo que Arutam le había prometido a Sumak le dijo: No debes creer a Arutam, él te está mintiendo, él no tiene poder para devolverte a tus padres.

Sumak se enojó mucho y salió en busca de Arutam, mientras lloraba. Debía dar libertad a las aves, mientras corría con rapidez chocando con las ramas de los árboles, tropezó y empezó a caer en un profundo pozo oscuro, nadie lo podía ayudar, sin embargo, en medio de la noche, la luna envió sus rayos y convirtió a Sumak en un ave hermosa, acto seguido hizo que las demás aves que habían estado en cautiverio se liberaran. El bosque recuperó sus sonidos, sus colores, su alegría y belleza. Desde aquel momento Sumak ya no correría, sino que volaría libremente a través del cielo, cuidando aquel bosque que tanto amaba.

### Partitura Guía

#### KAMUNKUY



### Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)

**El Yo, la identidad/ Pintura:** En esta actividad pondremos color a nuestras emociones, ¿Qué color tiene la alegría, la tristeza, la paciencia, el amor, la libertad? En base a esto, trabajamos con acuarelas y témperas para conseguir un degradado en nuestros trabajos, ¿Qué emociones nos trasmite este cuento? Lo representamos con trazos circulares o en línea recta.

*E.C.A 2.1.2: Definir la individualidad incorporando todos los elementos que se crean necesarios (un anillo en las manos, una flor en el pecho, una cara sin rostro, un pie verde y otro azul, etc.) a las representaciones gráficas del cuerpo.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/ Música:** Formamos dos grupos para un ensamble de voces: graves y agudas, soprano y contralto, siguiendo la partitura guía, interpretamos la melodía en los diferentes registros.

*E.C.A 2.3.4: Observar creaciones en las que se usen elementos del entorno natural y artificial (producciones de land art, construcción de instrumentos musicales con vegetales, etc.) y comentar sus características.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/ Teatro:** Presentamos una obra de teatro con títeres, para esto elaboramos nuestros títeres con materiales reciclados: medias viejas, botones, cintas, colores, cartón, fomix, etc. Incluimos en nuestra obra a los protagonistas del cuento, incluyendo las aves de colores.

*E.C.A 2.3.8: Diseñar y construir juguetes tradicionales o populares (pitos, casitas con sus muebles y vajilla, muñecos, carros, caleidoscopios, zancos, trompos, catapultas, perinolas, yoyos, etc.) utilizando materiales de desecho o de bajo costo (barro, arcilla, madera, hojalata, totora, lana, paja, tagua, telas, etc.).*

## *El Tesoro*

*Cuento Garawa – Oceanía*

**CD Track** (4:58')

**Ilustración Guía:** Pablo Sancán



Murú y su hermano mayor habían salido de caza. Llegados a un claro del bosquecillo, decidieron hacer un alto en el camino para comer algo.

Murú, ya sabía encender fuego y se sentía un experto en el tema. Escogió hojas y ramitas con las que formó una pila a la que luego agregó una rama grande.

-Con esto tendremos fuego para un buen rato- dijo Murú y se internó en el bosque en busca de comida.

Pronto regresó con lo que había cazado, y junto con su hermano compartieron los alimentos de la cena.

-Bueno, Murú- le dijo su hermano. Espero que te lo hayas pasado muy bien. Tuvimos unas cuantas aventuras ¿Eh?

Murú, miró a su hermano, con los ojos brillantes de alegría.

-Sí, me lo he pasado muy bien- dijo Murú- ¿Podremos tener nuevas aventuras juntos otro día?

Su hermano se mantuvo en silencio durante algunos minutos, y luego le dijo.

-Puede ser que sí, puede ser que sí, aún hay muchas cosas que debes aprender, hay algunos secretos del bosque que podría enseñarte

-¿Cuáles? -preguntó Murú- Puedo seguir huellas, cazar, hacer fuego, cocinar, encontrar agua y curar dolores de cabeza.

-Espera, estoy seguro de que podrías sobrevivir en un desierto en caso de que te perdieras- dijo el hermano mayor -sin embargo, ¿estás seguro de que sabes escuchar los sonidos de la naturaleza?

-Estoy seguro de que puedo escuchar a las aves y a los animales, y al viento y al trueno- dijo Murú

-Es más que eso, Murú -le interrumpió su hermano-. La naturaleza nos habla en todas partes, en todas las cosas. En los sonidos a nuestro alrededor. Lo que debes hacer es escuchar su mensaje.

Hay quienes creen, que la voz apareció con nuestro primer ancestro que hablaba todos los días desde un árbol alrededor del cual se sentaban todas las personas de la tribu. Las mujeres de la tribu contaban las historias de su pueblo por medio de canciones recitadas en forma de poesía. Pero a medida que fue pasando el tiempo, la gente se cansó de escuchar las palabras, y uno tras otro decidieron olvidarse de la voz y se dedicaron a disfrutar de las cosas momentáneas de la vida. Un gran silencio se apoderó entonces de la Tierra y de los mares. El viento dejó de soplar, las aves enmudecieron y la naturaleza parecía agonizar.

Sin embargo, la gente se cansó también de los placeres momentáneos y se sintieron solos y tristes. Regresaron junto al árbol una y otra vez, esperando oír las palabras de su historia. Un día la voz apareció nuevamente, les dijo que pronto ellos podrían encontrar la voz de la naturaleza en todas las cosas, entonces una gran luz salió de en medio del árbol y se extendió por todas partes. Desde aquel día, los hombres saben que la voz de historia existe en todas las cosas, y si ponen atención, la pueden escuchar.

No te debes sentir solo, ni con miedo, ni perdido si escuchas como en medio del bosque, susurran las hojas, conversan las ráfagas de viento, clama la mar.

¡Pero, Murú! - dijo por sorpresa el hermano- ahora mismo estoy escuchando otros sonidos. ¡Mira! - y señaló con la mano hacia el fondo del sendero por el que iban caminando.

Murú miró y se le agitó el corazón.

Vio entonces el humo de los fuegos de su aldea, y hasta llegaron aromas que él conocía muy bien.

Sintió que estaban de nuevo en casa, y que ya nunca sería el mismo de antes.

-Gracias por todo, especialmente por las historias que me has contado.

-Guárdalas como un tesoro -le respondió su hermano-. Llegará un día en que tú se las cuentas a tus hijos y sobrinos. Es una gran responsabilidad. Vamos a crecer y nos convertiremos en adultos, pero nunca debemos olvidar nuestra propia manera de ser. Lo que realmente somos.

-Lo sé -respondió Murú

Y los dos hermanos caminaron con orgullo hacia su aldea.

### Partitura Guía

#### TE AROHA

♩ = 51

Te a - ro - ha, te wha ka - po - no, me te ra - ngi ma - ri - e, ta - tou, ta - tou e.

### Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)

**El Yo, la identidad/ Danza:** Reflexionamos, ¿Si nuestra voz fuera como una danza, qué movimientos tendría? Improvisamos movimientos libres con nuestro cuerpo, pensamos en lo que queremos comunicar por medio de estas formas que le demos a nuestro cuerpo. Podemos utilizar una melodía de fondo para ambientar nuestro entorno.

*E.C.A 2.1.5: Recrear percepciones sensoriales por medio del movimiento y la representación visual y sonora, sirviéndose de sinestesias como: pintar lo amargo, tocar lo dulce, poner sonido a lo rugoso, darle movimiento al color rojo, bailar una pintura, etc.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/ Música:** En forma de ronda, cantamos la canción propuesta, la traducción de la letra de esta canción es: amor, esperanza, paz para todos, entonces damos ideas de mímicas con las que podemos acompañar la melodía.

*E.C.A 2.2.3: Crear coreografías a partir de la improvisación de los movimientos sugeridos por distintas piezas musicales, explorando diferentes posibilidades de interacción (dirigir, seguir, acercarse, alejarse, etc.) con los miembros del grupo.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/ Pintura:** Buscamos lugares representativos de la comunidad donde vivimos, ¿Conocemos alguno? ¿Qué es lo que más nos llama la atención? Redactamos una historia sobre cómo imaginamos su origen, acompañamos con un dibujo hecho por nosotros o con una fotografía.

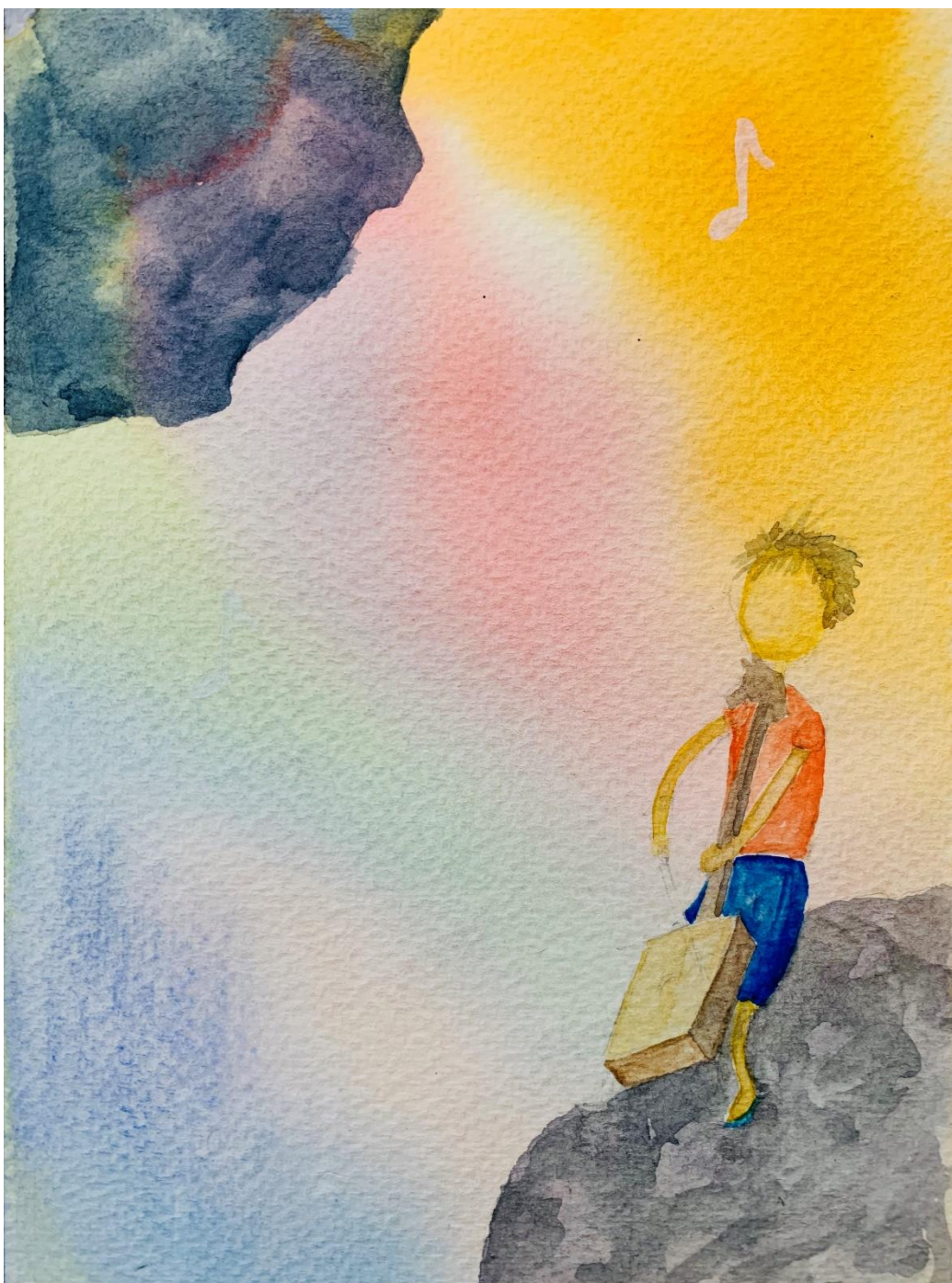
*E.C.A 2.3.7: Redactar textos breves que describan las características de algunos de los lugares más representativos del patrimonio cultural y natural del entorno próximo.*

## *Morin Khuur*

*Cuento Mongol – Asia*

**CD Track (3:23)**

**Ilustración Guía: Pablo Sancán**



*“Morin Khuur, el Caballo convertido en instrumento musical”*

Te has pregunta cómo se crearon los instrumentos musicales, ¿Cómo se formó el piano, el violín, la guitarra, el gran contrabajo? ¿Cómo se guardaron los sonidos dentro de la flauta?

Hay muchas leyendas que hablan sobre la creación de los instrumentos musicales, en cada comunidad se trata de transmitir la magia contenida por estos instrumentos para así poder entender el mundo que nos rodea. La música tiene el poder de permitirnos imaginar más allá de lo material, los instrumentos musicales son el símbolo por el que podemos mantener vivos los sonidos y las melodías que han transcurrido a través del tiempo y han permitido que el ser humano experimente momentos sublimes.

Hoy, les contaré la leyenda del “Morin Khuur” o “Violín de cabeza de caballo”, un instrumento musical que fue creado en Asia. Está ligado con las ceremonias y la vida diaria de los nómadas mongoles.

Narra la historia que un joven pastor, de nombre Kuku Namjil, había recibido de regalo un caballo alado. Por las noches montaba en caballo para aventurarse y volar a través del cielo, visitaban distintas ciudades y campos, jugaban con las nubes saludando a la luna. Se convirtieron en verdaderos amigos, sin embargo, como a todo ser vivo, llegó para el caballo la hora de dejar la vida terrenal, así luego de haber envejecido en compañía del pastor Kuku, el caballito murió. El pastor, se sintió muy triste por su pérdida. Pensaba en la manera de poder conservar por siempre un recuerdo de aquel caballo junto a él. Decidió crear un instrumento musical, con algunos de sus huesos dio forma al instrumento, utilizó la crin de la cola del caballo para las cuerdas que permitirían producir un hermoso sonido. De esta manera, cada vez que interpretara el instrumento y lo tocara, el sonido y la armonía que se producía le recordaría a aquel entrañable e inseparable amigo, el caballo alado.

## Partitura Guía

## MÒLÌHUĀ

♩ = 120

hǎo yī duǒ měi - lì de mò lì huā fēn - fāng měi - lì mǎn zhī - yá

5  
yòu xiāng yòu bái - rén rén kuā ràng wǒ lái jiāng nǐ zhāi xià

9  
sòng gěi bié rén - jiā mò - lì - huā ya mò - lì - huā.

## Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)

**El Yo, la identidad/ Pintura:** Elaboramos nuestra propia versión de Morin Khuur con material reciclado, podemos utilizar una caja de cartón, caja de zapatos, dos elásticos, y pinturas o material para decorar. Con una tijera cortamos un agujero circular en el centro de nuestra caja, amarramos los elásticos asemejando la forma de las cuerdas en la guitarra y las sostenemos con tachuelas. Al frotas las cuerdas, se producirá un sonido que llamará la atención. Utilizamos pinturas para decorar con mándalas y formas a nuestro gusto.

*E.C.A 2.1.7: Nombrar las características de texturas naturales y artificiales, como resultado de un proceso de exploración visual y táctil, y recrear sus posibilidades en la invención de texturas nuevas.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/ Música:** Formamos nuestra banda con instrumentos de percusión menor, para esto, seleccionamos distintos utensilios de cocina que puedan ser percutidos. Nos guiamos con la partitura de la canción, y planteamos distintas posibilidades en el grupo, por ejemplo: entonar la línea melódica, mientras percutimos el ritmo. También nos podemos dividir en dos grupos y con la ayuda de un instrumento Orff, como el

xilófono; un grupo interpretará la línea melódica, otro percutirá el pulso, otro grupo puede variar entre distintas formas rítmicas establecidas en la canción, en este caso: Corcheas y Negras.

*E.C.A 2.2.13: Crear e interpretar, en pequeños grupos, piezas rítmicas, usando utensilios de cocina como instrumentos musicales.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/ Teatro:** Reflexionamos, ¿Qué son los guiones? ¿Para qué sirven en el Teatro? Escribimos nuestro propio guion, para guiarnos buscamos personajes parecidos a los del cuento. Pensemos en nuestras mascotas o nuestro animal favorito, si pudiéramos tener aventuras juntos, ¿Cuáles serían? Formemos nuestra propia historia.

*E.C.A 2.3.7: Comentar las impresiones que suscita la observación de producciones escénicas (música, danza, teatro, etc.) del entorno próximo, representadas en las calles, en la comunidad, en auditorios o en otros escenarios.*

## *Leyenda sobre el origen del Laúd*

*Leyenda Árabe - Asia*

**CD Track (2:14')**

**Ilustración Guía:** Pablo Sancán



Existe una leyenda que cuenta sobre los orígenes del Laúd, se remontan a los primeros pobladores de la Tierra, creando un instrumento como recuerdo de la pérdida de un ser único y amado, expresando con su sonido y forma, las características de este ser.

Se cuenta que Lamek, nieto de Adán, tenía un hijo a quien amaba mucho. El niño crecía con mucha alegría, disfrutando de la compañía de su familia, sin embargo, un día enfermo de gravedad y murió. El padre quedando con una profunda tristeza trato de esculpir la forma del cuerpo del niño sobre un pedazo de madera proveniente de un árbol muy especial. La cubrió con tela y le agregó cuatro cuerdas fuertes que simbolizaban la voz de su hijo.

Al terminar el instrumento, Lamek hizo vibrar las cuerdas y escuchó un profundo sonido que expresaba lo que sentía por su hijo. Cantaba dedicándole distintas melodías puras y tiernas.

Así se creó el que sería el primer Laúd, brindando a ser humano un instrumento que acompañe los momentos felices y alegres, pero también los momentos de soledad. El Laúd pasó de generación en generación, en el siglo XI, un músico nacido en Bagdag, se inspiró con el instrumento y decidió agregarle la quinta cuerda. Esta cuerda sería de color rojo, la ubicó en el centro de las demás cuerdas y la llamó "la cuerda del alma". Así en conjunto, las cinco cuerdas representarían: el fuego, el aire, el agua, la tierra y el alma.

¿Conoces algún instrumento musical parecido al Láud?

### Partitura Guía

## ALİ BABANIN ÇİFTLİĞİ

♩ = 120

A - li Ba - ba - nin bir çift - li - ği var. Çift - li - ğin - de ho - roz la - rı var,

10  
û - ü - ü - ü ü - ü - ü - ü di - ye ba - ğı - rır. Çift - li - ğin - de A - li Ba - ba - nin.

### **Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)**

**El Yo, la identidad/Escultura:** Reflexionamos ¿Hemos perdido algo que cuidábamos mucho? ¿Hemos sentido la ausencia? ¿Extrañamos a un amigo, familiar muy querido por nosotros? ¿Qué podríamos hacer para recordarlo siempre? Utilizamos plastilina o materiales como barro o arcilla para dar forma a un objeto o figura que nos recuerde a alguien a quien queramos o extrañemos.

*E.C.A 2.1.9: Explorar, a través de los sentidos, las cualidades y posibilidades de los materiales orgánicos e inorgánicos, y utilizarlos para la creación de producciones plásticas, títeres, objetos sonoros, etc.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/Música:** Dividimos la canción guía en dos partes, cada parte será cantada por distintos grupos de niños, entonces se formará una dinámica de pregunta/ respuesta. Utilizamos distintas partes de nuestro cuerpo para percudir el ritmo. También interpretamos esta canción en forma de ronda.

*E.C.A 2.2.2: Practicar juegos rítmicos (rondas infantiles, juegos tradicionales de las distintas nacionalidades del Ecuador, juegos de manos, etc.) que posibiliten el desarrollo de diferentes habilidades motrices.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/Pintura:** Hacemos una selección de objetos traídos de nuestra casa, estos objetos quizá han perdido su función o su uso común, hablamos sobre la importancia de la transformación. Ayudándonos de marcadores, temperas, hilos, cintas de colores, etc. Cambiamos la función de nuestro objeto.

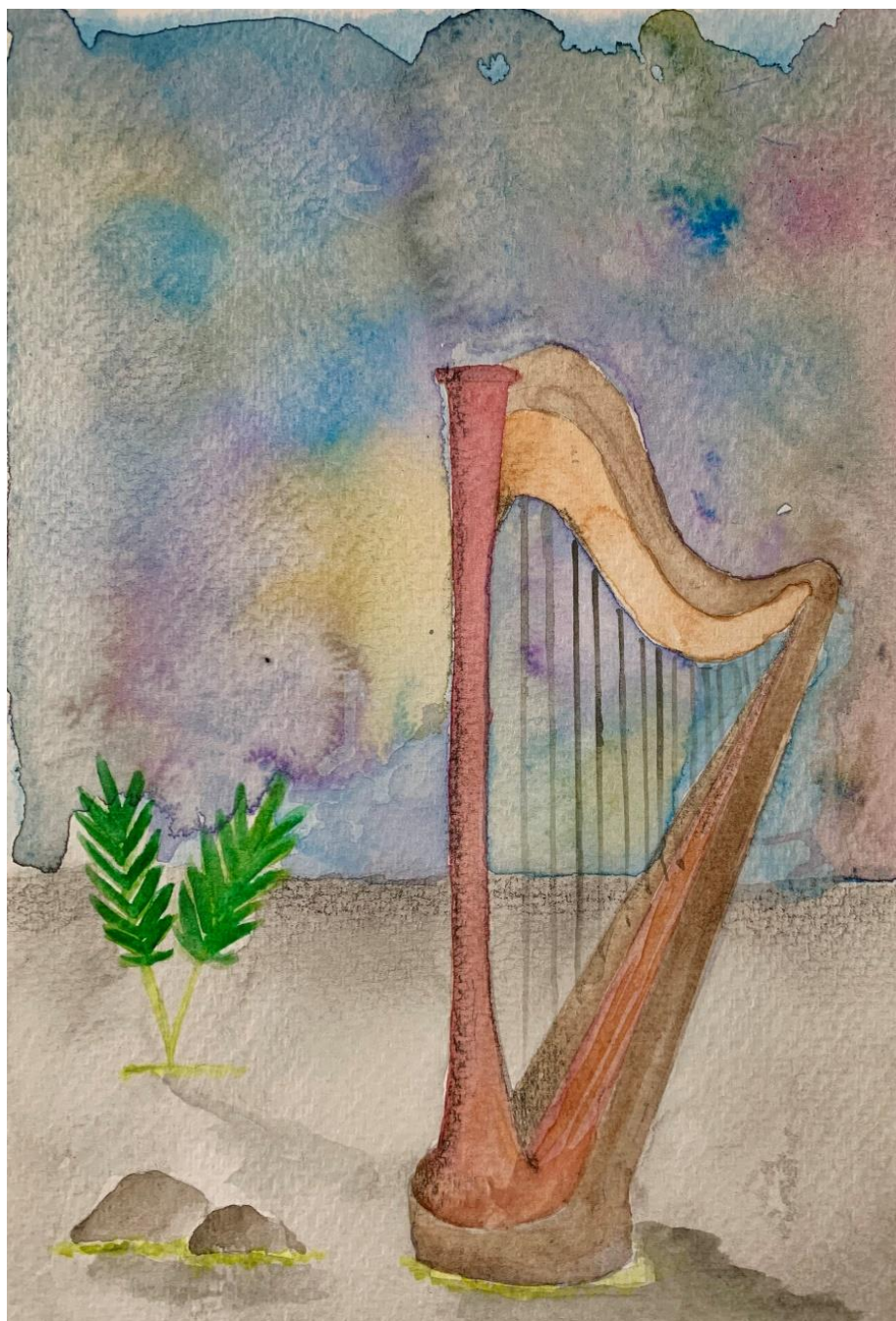
*E.C.A 2.3.13: Realizar transformaciones sobre materiales de uso cotidiano o desechado (lápices, telas, botellas de plástico, latas, cartones, etc.), variando su utilidad para convertirlos en animales o muñecos; añadirles adornos, modificar su color y construir estructuras.*

## *El Arpa de Dagda*

*Leyenda Celta – Europa*

**CD Track (3:16')**

**Ilustración Guía: Pablo Sancán**



Se cuenta que alguna vez en la historia de Irlanda, el pueblo de los Tuatha se cubrió por completo con una espesa niebla que viaja a través de las aguas, trayendo con ella tres objetos mágicos: La piedra de la coronación, la espada de Nuada y el caldero de Dagda, que se decía, era capaz de devolver la vida.

Dagda era un hombre, jefe de su tribu, conocido por ser bueno y amable con la gente. Él tenía un arpa de roble con la que interpretaba melodías mágicas para que las hadas del bosque danzaran. El arpa era el objeto favorito de Dagda, la llevaba a todas partes, incluso a la batalla.

Un día su arpa fue robada por la tribu de los Fornians, así que pidió ayuda a su hijo Angus Og para ir en busca de esta. Sigilosamente llegó al campamento de los Fornians, toda la tribu estaba en el banquete con el Rey, al acercarse a la puerta observó el arpa colgada en la pared. Entonces Dagda empezó a cantar llamando a su instrumento.

*“Ven Daurdable de manzana, dulce murmurador*

*Ven, coco cethair chuir, ángulo de armonía*

*Del verano, recorrerás estaciones*

*En el invierno permanecerás”*

Los Fornians al darse cuenta de lo que estaba sucediendo, buscaron sus lanzas para atacar, pero antes de que pudieran hacer algo, Dagda entonó su arpa, esta vez las notas de los acordes se elevaron en el aire con alegría, los Fornians guerreros empezaron a reír sin control, se echaban al suelo, saltaban mirándose con gracia, divertidos hasta que volvieron a hablar, pero antes de que pudieran pronunciar alguna palabra, Dagda tocó su arpa una vez más. Esta vez, la música que se elevó al aire, era suave y dulce, muy tranquila y serena, esta fue la música del sueño, así que los Fornians terminaron por dormirse, entrando en un profundo sueño, empezaron a roncar.

Dagda aprovechó para salir del campamento junto a su hijo, el arpa, un instrumento mágico, había hecho que los fornians cambiaran sus actitudes egoístas con los pueblos vecinos y empezaran a ser más alegres y cordiales.

El arpa ha sido tan importante, que ahora es símbolo del escudo del país de Irlanda.

### Partitura Guía

## PĪIRĪ PĪENĪ PYÖRIĪ

♩ = 156

Pii - ri pie - ni pyö - riĪ, Sor - met sa - noo so - so - so  
lap - set sii - nä hyö - ri. ken - gät sa - noo ko - ko - ko,

5  
Sor - met sa - noo so - so - so, ken - gät sa - noo ko - ko - ko.

### Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)

**El Yo, la identidad/Música:** Hacemos una ronda tomándonos de las manos, en base a la canción guía entonamos la melodía acompañada de la letra. Aquí se presenta una figura de aliteración. Dentro de la literatura, aliteración significa repetir una misma sílaba o palabra varias veces para crear musicalidad. En la repetición de sílabas “so” y “ko”, teniendo en cuenta que las sílabas se repiten tres veces, las acompañamos con movimientos corporales propuestos por los participantes, por ejemplo, girar tres veces en nuestro propio eje, dar tres saltos, golpetear nuestras manos, etc.

*E.C.A 2.1.6: Explorar las posibilidades del cuerpo en movimiento en respuesta a estímulos diversos (recorridos, relatos, imágenes, piezas musicales, sonidos, etc.).*

**El encuentro con otros: la Alteridad/ Pintura:** Las esculturas sonoras son objetos que al ser manipulados producen un sonido novedoso al oído y además nos brindan la posibilidad de

admirar su forma. Creamos nuestras propias esculturas sonoras para luego ser expuestas. Buscaremos materiales de reciclaje orgánicos e inorgánicos con los que podamos trabajar.

*E.C.A 2.2.2: Observar esculturas sonoras y, en pequeños grupos, construir algunas pensadas para distintos espacios (el hogar, el colegio, parques u otros espacios comunitarios); instalarlas y observar el uso que hacen de ellas los habitantes o transeúntes.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/ Fotografía:** Representamos personajes que pertenezcan a la historia de nuestra comunidad. Por medio de la técnica de collage, exploramos con recortes de revistas y periódicos, dibujos con pinturas y marcadores. ¿Quiénes son las personas que trabajan por nuestro país? ¿Qué objetos son propios de nuestro entorno? ¿Qué instrumentos son propios de nuestra región?

*E.C.A 2.3.11: Recopilar información sobre algunas características relevantes de personajes de cuentos tradicionales, mitos y leyendas de las distintas nacionalidades del Ecuador.*

## *Nacimiento del Tambor*

*Leyenda africana*

**CD Track (4:43)**

**Ilustración Guía: Pablo Sancán**



Hace muchos años, en un pueblo de África, había una frondosa selva en la que vivían muchos monos. Estos monos, eran unos monos especiales, pues a causa del calor de la selva, dormían durante el día y se despertaban a jugar por la noche, esa rutina causo que los monos pasen largas horas observando la brillante y redonda luna.

Una mañana no pudieron dormir y aprovecharon para realizar una votación, todos reunidos decidirían si era conveniente o no visitar a la luna, allá en el firmamento, donde ella vive. Al terminar la votación, todos estuvieron de acuerdo en que irían a visitarla.

Todos daban sus ideas, uno de los monos propuso que debían trasladarse hasta las montañas, les explico a sus amigos que la luna, sale por debajo de la Tierra y pasa muy cerca de las montañas, solo debían esperar pacientemente hasta que apareciera.

Varios días estuvieron viajando de árbol en árbol hasta llegar a las montañas, esperaron hasta que la luna apareciera, pero estaba tan alta, que por más que dieran saltos y saltos, ninguno lograba alcanzarla. Como de costumbre se pasaron la noche entera observando asombrados el espectáculo lunar. Soñaban con historias de viajes y nuevos mundos, sobre todo soñaban con alcanzar la luna. El siguiente día pasó rapidísimo y empezó a caer la noche, el mono sabio reunió a todos en la punta del cerro más alto, muy pronto saldría la lunar, y todos debían permanecer en silencio y atentos pues, si la luna advertía alguna presencia, por su timidez, se escondería detrás de las nubes. Los monos se alistaban para alcanzar su objetivo. Primero saltarían los más ágiles, pero saltaban y saltaban y no lograban llegar, caían de uno en uno rodando por la montaña, todos fallaron, menos un monito, al que nadie ponía atención, no era de los más ágiles, pero su cariño y admiración a hacía la luna lo impulsaron a no darse por vencido, nunca dejó de intentar e intentar, hasta lograrlo. Como había sido el último en tener una oportunidad, pudo observar que cosas podía corregir en el salto de sus compañeros.

Al verlo llegar, la luna se sorprendió, nunca en su milenaria vida había visto a un monito tan de cerca, amablemente lo invitó a tomar un vaso de leche lunar como buena anfitriona, el monito no podía salir del asombro, no podía creer que se encontrara junto a la bella reina de la noche. Pasaron una divertida velada, contando anécdotas sobre la Tierra y los cuerpos celestes, finalmente la luna anuncio que muy pronto tendría que retirarse, el monito recordó también que debía regresar a casa. Antes de despedirse, la luna le hizo un regalo muy especial, de las entrañas de la Tierra sacó un hermoso tambor, que llenaría de ritmos especiales la aldea en la que habitaba el monito, este, muy feliz, se imaginaba con su nuevo instrumento tocando en medio de bosque.

Al llegar el monito a Tierra, sus amigos lo esperaban para escuchar con ansias y emoción las aventuras del viaje a la luna. Cuando descubrieron el sonido del tambor, sintieron una inmensa alegría; formando un círculo, se pusieron a danzar y brincar siguiendo el ritmo de las canciones que inventaban entre ellos. Las personas de la población al observarlos tan felices con ese instrumento extraño se inspiraron y crearon su propio tambor con el que compondrían música y acompañarían sus días con diversos sonidos y ritmos.

Así fue el nacimiento del primer tambor en África, y hasta el día de hoy, su sonido se extiende en cada rincón del mundo, dando alegría a la gente de cada pueblo con su hermoso sonido.

## Partitura Guía

## BOBBEJAAN KLIM DIE BERG

♩ = 75

Bob be jaan klim die so haas tig en so

5  
las tig bob be jaan klim di berg so haas tig en so

9  
las tig bob be jaan klim die berg om die boe re te ve

13  
rerg Hoo raa vir die jol lie bob be jaan

## Actividades (De acuerdo al Bloque Curricular)

**El Yo, la identidad/Música:** Reflexionamos ¿Cómo conseguimos crear nuestro propio tambor? ¿Qué materiales podemos utilizar? Empleando diversos objetos creamos nuestro instrumento de percusión. Utilizando la melodía guía, interpretamos la canción, la traducción habla sobre unos babuinos que suben la montaña, de acuerdo a la línea melódica, identificamos las partes es las que podríamos hacer ascender y descender con movimientos de nuestro cuerpo.

*E.C.A 2.1.7: Nombrar las características de texturas naturales y artificiales, como resultado de un proceso de exploración visual y táctil, y recrear sus posibilidades en la invención de texturas nuevas.*

**El encuentro con otros: la Alteridad/Escultura:** Creamos nuestra propia mascara inspirándonos en el protagonista del cuento, pensamos en los colores que le pondremos, las características que incluiremos a nuestra mascara de mono, usamos plastilina, escarcha, témperas, fideos, material reciclado.

*E.C.A 2.2.7: Utilizar elementos del entorno natural y artificial (madera, hojas, piedras, etc.) en la creación colectiva de producciones artísticas sencillas.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos:** Imaginando la vida de los monos en la selva, representamos distintas partes de la historia, podemos formar varios grupos, escoger varios protagonistas, ¿Qué actividad realizan los animales nocturnos? ¿Dialogan entre ellos? ¿Hablan con la luna?

*E.C.A 2.3.1: Explicar las similitudes y diferencias en los rasgos (el color de piel, el pelo, la fisonomía, el tono de voz, etc.) de los compañeros, la familia, los miembros de la comunidad y de otras culturas, a partir de la observación directa o a través de fotografías.*

## *La canción de los hombres*

*Mito Africano*

**CD Track** (3:08')

**Ilustración Guía:** Pablo Sancán



Cuando las mujeres de cierta tribu de África descubren que están embarazadas, viajan a lo profundo de la selva con otras mujeres y juntas comparten historias, oran y meditan hasta obtener una canción propia para el niño vendrá al mundo.

Ellas saben que cada alma tiene su propia vibración, su propio sonido y propósito. Las madres, encuentran la canción para sus hijos, la entonan y cantan en voz alta. Luego retornan a la tribu y se la enseñan a todos los demás.

Cuando nace el niño, la comunidad se junta y le cantan su canción.

Luego, cuando el niño va por primera vez a la escuela, el pueblo se junta y le cantan su canción.

Después de un tiempo, cuando se ha convertido en un adulto, nuevamente se juntan todos y le cantan su melodía

Ha momento de su casamiento, la persona escucha nuevamente su canción en voz de su pueblo.

Finalmente, cuando el alma va a irse de este mundo, la familia y amigos se acercan a su cama y del mismo modo como hicieron en su nacimiento, le cantan su canción para acompañarle en el viaje.

Pero aún hay una ocasión más en la que los pobladores de esta tribu cantan la canción. Si en algún momento durante su vida la persona comete un crimen o un acto social no correcto, llevan a la persona al centro del poblado y toda la gente de la comunidad forma un círculo a su alrededor. Entonces, le cantan su canción.

La tribu sabe que la corrección para las conductas incorrectas no es el castigo, sino el amor y el recuerdo de su verdadera identidad. Cuando reconocemos nuestra propia canción ya no tenemos deseos ni necesidad de hacer nada que pudiera dañar a otros.

Dice Tolba Phanem “Tus amigos conocen tu canción, y te la cantan cuando la olvidaste. Aquellos que te aman no pueden ser engañados por los errores que cometes o las



de nosotros, podemos localizar también nuestros lugares favoritos, ¿Cuáles son los lugares que nos hacen sentir paz?

*E.C.A 2.2.5: Realizar representaciones propias, individuales o en grupo del entorno natural y artificial, utilizando distintas técnicas.*

**El entorno: espacio, tiempo, objetos/Escultura:** Creamos un juguete que hable de nosotros, que nos identifique, ¿Qué función quieres que cumpla? ¿Qué acción te gustaría que realice? Piensa en los juguetes que debieron utilizar tus padres, luego de preguntarles y hablar con ellos al respecto, piensa en si quisieras tener alguno de estos. Crea tu propia versión de juguete favorito utilizando materiales reciclados y objetos que quieras transformar.

*E.C.A 2.3.1: Diseñar y construir juguetes tradicionales o populares (pitos, casitas con sus muebles y vajilla, muñecos, carros, caleidoscopios, zancos, trompos, catapultas, perinolas, yoyos, etc.) utilizando materiales de desecho o de bajo costo (barro, arcilla, madera, hojalata, totora, lana, paja, tagua, telas, etc.).*

## REFERENCIAS

- Aller Vázquez, Mario (2001). *Cuentos populares, lengua y escuela*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid – España. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11025.pdf&area=E>
- Arguedas, C. (2006). *Cuentos musicales para los más pequeños*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 1, 1-22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1960018>
- Atxaga, Bernardo (1999). *Alfabeto sobre la literatura infantil*. Valencia: Editorial Media Vaca.
- Andrade Ecchio, C. (2016). *Literatura para infancia, adolescencia y juventud: reflexiones desde los estudios literarios*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Barker, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Buenos Aires: Paidós
- Berná Gambín, Elisa (2013). *La cultura narrada: La leyenda tradicional como parte cultural en la clase de E/LE*. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica. Alicante: Universidad de Alicante.
- Bermejo, L. (2014). *Érase una vez... un cuento musical*. Revista Digital Funcae, 54, 15-25. Recuperado de: [www.fundacionfuncae.es/archivos/.../BERMEJ0%20MARIN\(1\).pdf](http://www.fundacionfuncae.es/archivos/.../BERMEJ0%20MARIN(1).pdf)
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Guía Práctica. Barcelona: CEAC.

Cabezuelo, G. (2010). *El desarrollo psicomotor desde la infancia hasta la adolescencia*.

Madrid: Narcea.

Camacho Campos, Cristina (2017) *Aplicaciones didácticas de la literatura oral: la*

*enseñanza – aprendizaje de la expresión oral y de otras competencias lingüísticas en el segundo ciclo de educación infantil*. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación. Recuperado de:

[http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5169/1/Camacho\\_Campos\\_Cristina\\_TFG\\_Educacion\\_Infantil.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5169/1/Camacho_Campos_Cristina_TFG_Educacion_Infantil.pdf)

Cerrillo, P. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla

Cerrillo, P. (2001). *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla

Cerrillo, P. (s/f). *Memoria, oralidad y escritura. Sobre literatura oral y literatura escrita*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla

Colomer, T. Camps, Anna (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste Ediciones.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid:

Síntesis.

Colomer, T. (2007). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid:

Síntesis.

Colomer, Teresa (2004). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*.

Recuperado

de:

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)

Criollo, F. (23 de abril del 2017). *La lectura es un hábito en construcción en el*

*Ecuador*. El Comercio. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/lectura-ecuador-libro-habitos-cultura.html>.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Delibes, M. (1994). *Escribir para niños*. Barcelona: Graó

Días, M., Giráldez, H., [Coord.]. (2014). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Grao.

Díaz, E. (2009). *Posmodernidad 4a ed*. Buenos Aires: Biblios.

Díaz, J. (2010). *Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral*. Salud Mental, Noviembre-Diciembre, 543-551.

Dirección Nacional De Educación Para Personas Con Escolaridad Inconclusa. (2016). *Instructivo Metodológico para el Docente de la I Etapa del Componente Postalfabetización*.

Recuperado

de

[https://educacion.gob.ec/wp-](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/MODULO4.pdf)

[content/uploads/downloads/2016/06/MODULO4.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/MODULO4.pdf)

Dufays, J. L; Gemenne, L. y Ledur, D. (2005) *Por una lectura literaria. Historias, teorías y claves para la clase*. Bruselas: De Boeck

Elizagaray, Marina Alga (1975). *En torno a la literatura infantil*. La Habana: Unión de Escritories y Artistas de Cuba.

ELLIADE, M. (1955) *Literatura oral "*, en *Enciclopedia de la Pléyade: Historia de la Literatura*. Paris: Gallimard

- Frega, Ana Luía. (2005). *Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Bonum.
- Gainza de, V. (2009). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Melos.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Guerrero Guardamarra, L. (2008). *La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad*. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, num 4., 35-55.
- Giráldez, M. E. (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona: Graó.
- González, A. (2016). *Diccionario de la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gutiérrez, R. (2016). *Manual de Literatura Infantil y Educación Literaria*. Santander: Editorial Universidad Cantabria.
- Gómez Ros, Laura Vanessa (2015) *Animación lectora a través de cuentos populares en primero de Educación Primaria*. Universidad Internacional de La Rioja. Murcia – España.  
[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2917/LauraVanessa\\_Gomez\\_Ros.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2917/LauraVanessa_Gomez_Ros.pdf?sequence=1)
- Hargreaves, D. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Música: Amor y Conflicto*. Buenos Aires: Lumen.
- Iliná, Natalia, “*La fraseología como cosmovisión colectiva*”, Revista Mundo Esloveno, Vol. 8 - 9, pp. 25 - 36, 2009 – 2010. Recuperado de <http://mundoeslav.com/index.php/meslav/article/view/3>

INEC. *3 de cada 10 ecuatorianos no destinan tiempo a la lectura.* (28 de noviembre del 2012).

INEC. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/3-de-cada-10-ecuatorianos-no-destinan-tiempo-a-la-lectura/>

Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo.* Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi

Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education.* Indiana: University Press

Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical.* Madrid: A. Machado

Libros.

*La Literatura oral en la era digital.*(s/f) Recuperado de:  
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13912/1/Microsoft%20Word%20-%20La%20literatura%20oral%20en%20la%20era%20digital.pdf>

Lines, D. (2009). *Educación Musical para el Nuevo Milenio.* Madrid: Morata.

Luján Atienza, Á. L. (2016). *Literatura y poder: las censuras en la LIJ* / coord. por Ángel Luis Luján y César Sánchez Ortiz. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna.* Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

Lyotard, J. (1996). *La posmodernidad (explicada a los niños).* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Margulis, M. (2011). *Sociología de la cultura: conceptos y problemas.* Buenos Aires: Biblios.

Menéndez Pidal, Ramón (1973). “*Poesía popular y poesía tradicional*”, en Estudios sobre el Romancero, O. C., XI. Madrid: Espasa Calpe.

Mendoza, Antonio “La educación literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil”, en M<sup>a</sup>

- Carmen Utanda Higuera, Pedro C. Cerrillo Torremocha, Jaime García Padrino. *Literatura infantil y educación literaria*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, col. Estudios, 2005. p. 35-65
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de EGB y BGU*. Educación cultural y artística.
- Ministerio de Educación. (s. f.). *Importancia del uso de material didáctico en la Educación Inicial*. Recuperado 4 de diciembre de 2018, de <https://educacion.gob.ec/tips-de-uso/>
- Muñoz Muñoz, J. [Coord.]. (2014). *Actividades y juegos de música en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montoya, Victor (2004). *El poder de la fantasía y la literatura infantil*. Córdoba: Ediciones del Sur.
- Nadal, N. (2007). *Músicas del Mundo*. Barcelona: Horsori.
- Niño, Hugo. «*El etnotexto: Voz, actuación y oralidad.*» Editado por Centro de estudios Literarios "Antonio Cornejo Polar" - CELACP. Revista de crítica literaria latinoamericana 47 (1998): 109 - 121.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Cudipal. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>
- Owens, C. (s/f) *The discourse of the others: Feminist and Postmodernism* Recuperado de: [http://www.columbia.edu/itc/barnard/arthist/wolff/pdfs/week15\\_owens.pdf](http://www.columbia.edu/itc/barnard/arthist/wolff/pdfs/week15_owens.pdf)
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Bogotá: Cincel–Kapelusz.
- Pirfano, Í. (2013). *Inteligencia Musical*. Barcelona: Plataforma Editorial.

- Poveda, Jaume Alberó (2005). *El valor educativo de los cuentos populares*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rollano Vilaboa, D. (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil: desarrollo de la creatividad, métodos y estrategias*. Vigo: Ideas propias.
- Ruiz, A. M. (2006). *Juegos Infantiles de Tradición Oral*. Revista digital "Investigación y Educación" 24, 1 - 21. Recuperado de <https://verocovis.files.wordpress.com/2010/02/juegos-infantiles-de-tradicion-oral.pdf>
- Ruiz Palomo, E. (2011). *Expresión musical en educación infantil: orientaciones didácticas*. Madrid: CSS
- Ruth Aguilar. (2004). *La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo*. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. RIED, 7(1), 179-192.
- Sánchez Casado, J. Inmaculada; Benítez Merino, José Miguel. (2014). *Nociones espacio-temporales y bimodal: análisis de una Implementación educativa para alumnado de 3 años*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 165-177.
- Sánchez, L. (1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literario*. Barcelona: Paidós.
- Schopenhauer, A. (2016). *Sobre la música*. Madrid: Casimiro.
- Sorin, N. y Lebrun, M. (2011). *Hacia una explotación didáctica de los clásicos de la literatura para jóvenes*. Revue pour la recherche en éducation, 1, 90-106.
- Touriñán, J.M., y Longueira, S. (2010). *La música como ámbito de educación*. Educación por la música y educación para la música. Revista Teoría de la Educación, 2, 151- 181. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol22\\_2\\_2010.html](http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol22_2_2010.html)
- Thompson, Stith 1955-1958. *Motif-Index of Folk Literature*. A Classification of Narrative

Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Medieval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-books and Local Legends. 6 vols. Copenhagen & Blomington: Indiana University Press.

Vilà i Miguel Núria (s/f). *Literatura oral: de la memoria al futuro*. Recuperado de:  
[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1997/182980/aulinnedu\\_a1997n65p25.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1997/182980/aulinnedu_a1997n65p25.pdf)

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Zumthor, P. (1991) *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.