

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadoras

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados del trabajo de grado titulado "Teatro e Infancia en el marco del diseño curricular escolar", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante: **Johanna Katherine García Agudelo** (CC.1032371026 -código 2008177013), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

- El Trabajo cumple con los aspectos formales para optar por el título
- El desarrollo metodológico y conceptual del trabajo es juicioso, sin embargo la pregunta que se plantea
- Como investigación en la monografía no es desarrollada ni expuesta por la autora.

En Bogotá, a los dieciseis (16) días del mes de Junio de dos mil catorce (2014).

Jurado Leonardo Caicedo

Calificación: 3.8

Firma:

Jurado Edwin Acero

Calificación: 3.8

Firma:

Calificación final (Promedio): 3.8

TEATRO E INFANCIA EN EL MARCO DEL DISEÑO CURRICULAR ESCOLAR

JOHANNA KATHERINNE GARCÍA AGUDELO

Código: 2008177013

REQUISITO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN ARTES ESCÉNICAS

Tutora

FLOR AZUCENA ROCHA PADILLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ, MARZO DE 2013

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Biblioteca Central, centro de documentación, Universidad Pedagógica Nacional.
Título del documento	Teatro e infancia en el marco del diseño curricular escolar
Autor(es)	Johanna Katherinne García Agudelo
Director	Flor Azucena Rocha Padilla
Publicación	Bogotá, 16 de junio de 2014
Unidad Patrocinante	Ninguna
Palabras Claves	Segunda Infancia, construcción curricular, educación teatral escolar, práctica pedagógica.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado presentado explora la Práctica pedagógica con carácter investigativo desde el enfoque Cualitativo; el paradigma socio crítico y la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) de James Mckernan, abordando la construcción curricular en educación teatral en el ciclo II de formación básica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, y asumiendo la infancia como concepto primordial para el desarrollo situado de la propuesta de intervención pedagógica.</p> <p>El documento, que consta de IV capítulos (Referentes metodológicos; Referentes teóricos; La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, y; Hallazgos y Conclusiones) desarrolla las categorías de Segunda Infancia; Educación Artística y teatral escolar; y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.</p>

3. Fuentes
<ol style="list-style-type: none">1. Baracaldo, Martha: "Escuelas Normales Superiores en el Marco de la Visión 2019", Revista Javeriana, número 733 de 207, Bogotá, Págs. 38-45.2. Cañas Torregosa, José: "Didáctica de la expresión dramática, Una aproximación a la dinámica teatral en el aula", Editorial Octaedro, Barcelona, 2.009.3. "Código del menor" versión Digital. Fuente: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-127143_recurso_2_pdf.pdf4. Durán, Ernesto "los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos de debate" Observatorio de Infancia Universidad Nacional de Colombia. 2007.5. Fajardo Camacho, Dora Nelly, y otros: "Proyecto de Articulación Curricular PAC", 2005, versión digital.6. Gardner, Howard: "La teoría de las inteligencias múltiples", Fondo de Cultura, México, 1987.7. "El fortalecimiento a la Articulación curricular y el proceso de evaluación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori" Informe final, Versión preliminar, 2005. Versión digital.8. "Las distintas etapas de la adolescencia" tomado el 10 de diciembre de 2012 de: http://www.euroresidentes.com/adolescentes/etapas-adolescencia.htm9. Ronderos, María Elena y otros: "Lineamientos Curriculares en Educación Artística." Versión Digital. http://www.mineduacion.gov.co10. Maturana Humberto: "El sentido de lo humano" 1992, Segunda edición, Editorial Dolmen,

Santiago de Chile.

11. Mckernan, James: *"Investigación- Acción y Currículum"* Ediciones Morata, 1999.
12. Moreno M, Heladio: *"Teatro Infantil para la enseñanza primaria"* Bogotá, 1985 (primera edición).
13. Moreno Rojas, Samuel *"Bogotá Positiva, por el derecho a la ciudad y a vivir mejor"* versión digital, 2008.
14. Nadorowsky, mariano: *"Infancia y Poder –la conformación de la pedagogía moderna"*. Editorial Aique, primera edición, Argentina, 1.994.
15. Nadorowsky, Mariano: *"El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada)"*, en Después de Clase. Editorial novedades educativas, colección Educuencia. 1.994.
16. Piaget, Jean: "Seis estudios de Psicología". Versión digital. Fuente: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/756.pdf>, 1964.
17. Penilla, Wilson, y otros *"Currículos situados"* Universidad Pedagógica Nacional, 2009.
18. Poveda, Lola: *"Ser o no ser, Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral"*, Narcea Ediciones, Madrid, 1995.
19. *"Proyecto Educativo Institucional PEI de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori"* 2010- 2014. Versión digital.
20. Quiroga, Esteban: "Los 3 Paradigmas de la Investigación" Versión Digital. Fuente: <http://www.slideshare.net/EstebanQuiroga/los-tres-paradigmas-en-investigacin>
21. Torres, Alfonso: *"La construcción del objeto y los referentes teóricos en la Investigación Social"*, en Ávila, Torres y Otros: *"La práctica investigativa en Ciencias sociales"* Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
22. Tyler, Ralph, W.: *"Principios básicos del currículo"*. Editorial Troquel, S. A. Buenos Aires, 1973.
23. Vásquez, Rodríguez, William, y Triana Morales, Patricia: *"Reflexiones sobre la Educación Artística integral: El aula en Acción"* en: Revista Atefacto (edición número 13) Versión digital.
24. Vigotski, Lev: *"Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas"*. Buenos Aires, 1934. Editorial Fausto Editores.
25. Zelman, Hugo: "El Uso Crítico de la Teoría –En torno a las funciones analíticas de la totalidad" Instituto Politécnico Nacional de México, Primera edición: 1987, Versión Digital.
26. IV Encuentro y II interinstitucional de prácticas en la formación de Docentes para la infancia *"El sentido político de las prácticas formativas"* octubre 5 y 6 de 2009. Versión digital.
27. *"Ley General de Educación"*, Versión Digital, 1994

4. Contenidos

Introducción, Justificación y Caracterización

CAPÍTULO I: Referentes metodológicos; Un abordaje por los paradigmas de la investigación hasta llegar al Paradigma socio crítico; Desglose de la Investigación- Acción Pedagógica (IAPE) con su respectiva reconstrucción sobre la experiencia Metodológica y las etapas en la exploración práctica hasta el planteamiento de las estrategias didácticas propuestas.

CAPÍTULO II: Referentes teóricos (La Segunda Infancia; La educación Artística y Teatral y el Diseño curricular en educación artística)

CAPÍTULO III: La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (en cuanto a su currículo en artes, su manera de percibir la infancia y las condiciones en que ésta se desarrolla, así como la Pedagogía, la pedagogía teatral y el currículo)

CAPÍTULO IV: Los Hallazgos y conclusiones (que se desarrollan en cuanto al espacio físico, las resistencias presentadas, los factores de interrupción de los procesos, los tiempos escolares, el manejo de la autonomía, la forma de concebir el cuerpo en la escuela, la motivación teatral, el concepto de infancia, la práctica Pedagógica y las conclusiones a la luz de los objetivos planteados.

5. Metodología

El trabajo de grado está desarrollado desde el enfoque cualitativo, el paradigma socio crítico y el método Investigación Acción Pedagógica desde James Mckernan, y se emplean como instrumentos de investigación los diarios de campo, las entrevistas y la revisión documental.

6. Conclusiones

El espacio físico y los tiempos escolares son de vital importancia en tanto definen las condiciones del trabajo de clase, los riesgos de accidentes o de desarrollar satisfactoriamente o no una clase, y habla también de la importancia que la institución le da a la asignatura a trabajar.

Las resistencias presentadas por los estudiantes a los maestros practicantes da cuenta de una visión vertical del maestro como autoridad, pero también sobre los compromisos que éstos asumen con sus estudiantes. Así como los factores de interrupción de los procesos son resultados de las dinámicas normales de una institución, con sus contratiempos, pero también habla de la mirada infantilizada con la que en muchos casos se asume la presencia de un maestro en formación ejerciendo la práctica pedagógica en una institución educativa.

El manejo de la autonomía del tiempo en el trabajo en clase y fuera de ella habla de la percepción y la forma en que se educa sobre el cuerpo y el manejo de los intereses de los niños y niñas con respecto a las tareas que los maestros les asignan.

En un contexto en donde hasta ahora se está construyendo y consolidando el currículo en educación artística y teatral escolar, se observa la gran influencia de los medios de comunicación en comparación con las pocas experiencias artísticas con que cuenta la infancia en torno al arte.

El concepto de infancia es creado, transformado y situado, y debe incidir en la construcción de un currículo escolar para que dé cuenta de los intereses, las necesidades, problemáticas y potencialidades de ellos y ellas.

Elaborado por:	Johanna Katherinne García Agudelo
Revisado por:	Flor Azucena Rocha Padilla

Fecha de elaboración del Resumen:	16	06	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO:

i. Agradecimientos.....	8
ii. INTRODUCCIÓN.....	9
iii. JUSTIFICACIÓN.....	15
1. CARACTERIZACIÓN.....	19
1.1 La historia de una identidad mutable.....	
1.2 Las transiciones curriculares	
1.3 El arte en la vida escolar Montessoriana.....	23
1.3 Las transformaciones logísticas que impactan el aspecto pedagógico .	23
2 CAPÍTULO I.....	24
2.1 REFERENTES METODOLÓGICOS.....	25
2.1.1 Transiciones en la forma de analizar la realidad.....	25
2.1.2 El Paradigma Positivista.....	26
2.1.3 El Paradigma interpretativo.....	28
2.1.4 El Paradigma socio crítico	
2.2 La investigación- Acción Pedagógica (IAPE).....	31
2.3 Reconstrucción de la experiencia Metodológica.....	33
2.3.1 Discusiones emergentes de la revisión documental.....	34
2.3.2 Etapa: Análisis Documental.....	34
2.3.2.1 Las transformaciones logísticas que impactan el aspecto pedagógico.	34
2.3.3 Etapa: Exploración del contexto.....	36
2.3.4 Etapa: Práctica Investigativa.....	36
2.3.4.1 El cuerpo- Voz.....	40
2.3.4.2 Palabra- Texto:.....	41
2.3.4.3 Rol.....	41
2.3.4.4 Representación.....	42
2.4 Planteamiento de Estrategias Didácticas:.....	42
2.5 Evaluación.....	58
3 CAPÍTULO II	61
3.1 REFERENTES TEÓRICOS.....	61
3.1.1 La Infancia.....	61
3.1.1 Crecer para ser, una mirada crítica en torno al concepto de Infancia....	61
3.1.1.2 La segunda infancia.....	66
3.2 La educación Artística y Teatral.....	71
3.2.1 En discusión: Formar artistas, provocar experiencias o desarrollarse a través del arte.....	71
3.2.2 Polémica: La creación, lo disciplinar o la interacción de ambas cosas	74
3.2.3 Un lugar para la educación teatral.....	74
3.2.4 Diseño curricular en educación artística.....	77
4 CAPÍTULO III.....	79

4.1 LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI	79
4.2.1 Una intervención necesaria.....	86
4.2.1 Descubriendo la infancia Montessoriana.....	89
4.3 La Pedagogía, la pedagogía teatral y el currículo.....	91
5 CAPÍTULO IV	95
5.1 HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	95
5.1.1 Algunas resistencias.....	97
5.1.2 La interrupción de los procesos.....	98
5.1.3 La autonomía.....	99
5.1.4 El cuerpo en la escuela.....	100
5.1.5 La motivación teatral.....	100
5.1.6 El concepto de infancia.....	101
5.1.7 La práctica Pedagógica.....	102
5.1.8 Conclusiones a la luz de los objetivos planteados.....	102
6 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	105

i. AGRADECIMIENTOS:

Con el corazón repleto de júbilo, como el Héroe que vuelve a casa a narrar sus proezas, desilusiones y los tesoros con que el cielo lo premió, mis pensamientos vuelven a Dios, agradeciéndole por tomarme cual marioneta para encaminarme por los caminos que no esperé emprender; los de la educación, y enredarlos a mis deseos más primarios; el arte.

Abro mis brazos en agradecimiento a mi familia y a mis amigos, quienes por apoyo y hasta por omisión, han sido el motor de cada uno de mis logros personales, así como a cada uno de los maestros y estudiantes que desde su ejemplo, sus enseñanzas y su compartir en la vida diaria sembraron en mí las ensoñaciones que aquí se materializan.

Realizo una acción de elogio a las dificultades sucedidas en todo el proceso de investigación, por ser el espacio de crecimiento que me ayudó a encontrar en mí misma las potencialidades que no conocía, y muy especialmente a Azucena Rocha Padilla, por acompañarme como maestra y compañera de vida, por respaldarme y por creer en mí.

i. INTRODUCCIÓN:

“Es muy fácil justificar en un centro educacional que no hay teatro porque no hay un especialista. Siempre el teatro fue la última de las artes para ser aceptada, reconocida e introducida en los programas de educación primaria y secundaria.”

Lola Poveda

El presente documento tiene como finalidad dar cuenta de un acercamiento al tema de la Educación Teatral Escolar, desde un ejercicio investigativo articulado a la Práctica Pedagógica y a la monografía requisito necesario para optar al título de Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional- UPN.

Dicho interés emerge en medio de las diversas iniciativas que en la actual Administración Distrital se están desarrollando, como la articulación del Instituto Distrital para las Artes (IDARTES) y la Secretaría de Educación Distrital (SED) para crear proyectos de formación artística en Instituciones Educativas y espacios no formales, en los que de alguna manera se da un acercamiento a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes – (Momentos de la vida del ser humano en los que se estableció una diferenciación de su momento de desarrollo mental, fisiológico y social por medio de etapas de desarrollo).

Al tomar al currículo de acuerdo a la definición del Ministerio de educación Nacional como un *“conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos”*, se observa que no obstante las iniciativas nombradas anteriormente, la carencia de un currículo en Educación Teatral Escolar en Colombia, posibilita indagar en torno al tema sobre diversos aspectos como las perspectivas desde las cuales implementarse, las condiciones deseables e incluso posibles frente a su estado actual, los objetivos a perseguir, entre otros, lo cual lo convierte en un tema en construcción en el contexto nacional para ser indagado.

Teniendo la investigación como un proceso atravesado por inquietudes personales y/o colectivas, cabe decir que para la investigadora particularmente dicha inquietud en torno al currículo en artes se empezó a gestar en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM), lugar de formación bachiller y como Normalista Superior, y que además es objeto de la presente investigación.

Esta Escuela Normal posee un espacio académico y maestros de educación artística, y se acogió al proyecto Distrital “40 x 40” con la salvedad que con respecto a la mayoría de establecimientos educativos de Bogotá, éste cuenta con espacios académicos y físicos, y con personal idóneo para su implementación, pero no posee una proyección curricular en ninguna de las áreas de educación artística que brinda (danza, teatro, artes plásticas y música), ni la cobertura suficiente en espacios físicos y docentes para implementar dichos saberes en los ciclos 1 y 2 de formación básica escolar que brinda, es decir, de Pre escolar a 5° de primaria.

No obstante esta necesidad manifiesta, la Escuela Normal sabe que no es sencilla dicha construcción e implementación de un diseño curricular de educación artística, por lo que partió de su estado inicial (es decir, el proceso desarrollado en el 3° y 4° ciclo) para ampliarlo al 2° de forma experimental y vinculando a las diferentes Universidades que apoyan la Práctica Pedagógica con las modificaciones y ajustes a que haya lugar, y finalmente ampliarlas al 1er ciclo, es decir, a la Primera Infancia.

Esta necesidad de docentes, de asignación de espacios físicos, tiempos y un currículo en educación artística escolar en los ciclos 1 y 2, posibilitaron que la propuesta de Práctica Pedagógica que desde el año 2012-01 se adelantó desde la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional se enfoque en torno a estas necesidades, y particularmente a este ejercicio investigativo sobre el currículo en Educación Teatral Escolar para la segunda infancia de la ENSDMM, teniendo en cuenta sus particularidades, procesos, búsquedas y las condiciones en que se desarrolla, así como los saberes y experiencias tejidas durante la experiencia investigativa.

El objetivo central a investigar desde la Práctica Pedagógica en el caso de la investigadora fue entonces indagar empíricamente sobre los elementos teatrales pertinentes a ser incluidos en una propuesta curricular teatral para la población asignada en la práctica pedagógica, lo cual remite a la investigadora a abordar y analizar 3 aspectos fundamentales como objetivos específicos: Los contenidos, los elementos didácticos y la incidencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en los objetivos formativos de la I.E.

Sin embargo, para abordar el tema de investigación presentado, fue necesario hibridar el estado actual de falta de relevancia del arte escolar en la vida académica los procesos educativos y con ello la poca incidencia que la Educación teatral tiene en las aulas en instituciones educativas de carácter público dentro del currículo escolar en el contexto local, todo esto contrastado con las recientes apuestas en las que las disciplinas artísticas (como el teatro, danza, música, artes plásticas y en algunos casos la literatura y la fotografía) buscan posicionarse y fortalecerse como un componente necesario en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente lo que determinan los requerimientos del siglo XXI. Ser "educado" en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas. (María Nohora Coronado de Chavarro)

Hablar de la educación teatral en el escenario escolar local (del mismo modo que si se aborda cualquier otra disciplina artística en el mismo espacio) debiera ser tomado como uno de los caminos que el Estado colombiano propició a través de los Estándares Curriculares y de otros instrumentos de formación e implementación curricular, para que durante su formación inicial, cada ciudadano interlocute a través de una voz (la propia) aún sin pretender ser artista.

La educación vista desde esta perspectiva, debe ser un proceso en constante transformación, que esté al día con las necesidades y aspiraciones de cada comunidad para que le permita a cada ser humano ser, pensar, sentir y proyectar quién quiere ser en un marco de co-responsabilidad hacia su contexto. Para ello el encuentro entre pares y experiencias cognitivas y emocionales, se debe transformar día a día de forma colegiada, y no solo para desarrollar y/o potenciar habilidades que, permitiéndole convertirse en un ser humano integral, le permitan desarrollarse socialmente de forma plena en la adultez, sino también para vivir su proceso de maduración de forma agradable, resolviendo sus necesidades presentes, trabajando a través de sus intereses, y desde luego, interactuando desde los saberes disciplinares propios de la disciplina teatral.

En torno a estas búsquedas se encuentra la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Institución Educativa de carácter Distrital que cuenta con un currículo establecido y desarrollado en algunos de sus ciclos de formación, no posee aún un currículo que oriente las prácticas artísticas para Primera y Segunda Infancia, y a pesar que la educación artística ha tenido un lugar significativo dentro del proceso de formación, y se cuenta con un equipo docente que desarrolla dichas prácticas caracterizando las disciplinas como lenguajes, no posee aún estrategias que permitan desarrollar un proceso sobre dichas clases llevadas a cabo en la básica primaria, por lo que para el caso de la presente investigación, se pretenden establecer unas coordinadas curriculares que le aporten a dicha configuración curricular en educación teatral escolar.

Que la comunidad educativa de las instituciones públicas empiecen a problematizar y a buscar solventar esta necesidad significaría generar acciones en torno a un aspecto discursivo poco desarrollado en Colombia, y es precisamente pensar procesual y curricularmente el teatro en la escuela, pues si bien hay documentos que orientan dichas prácticas a nivel nacional, estos no son tenidos en cuenta en el desarrollo de los procesos formativos escolares,

llegando al punto de la inexistencia de la educación artística escolar, o su desuso y desarticulación en la vida escolar.

La falta de acuerdos para dar significado al área de Educación Artística dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI, se constituye en la principal dificultad para su manejo en las instituciones. Esto produce un trabajo aislado y desarticulado, sin mucha convicción. En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios. (Lineamientos en Ed. Art., 17)

Para un maestro en formación, el hecho de tener la oportunidad no solo de ejecutar un proyecto con los contenidos específicos de un contexto, sino de llevar a cabo la planeación curricular de la disciplina que sabiéndose necesaria, se ha tenido como práctica en desuso –como lo son las prácticas artísticas en los procesos cognitivos y de socialización escolares-, que en muchos casos se implementan de forma inconsciente, y que han sido subvaloradas o incluso inexistentes en el campo profesional. Esta nueva circunstancia para el accionar pedagógico, sitúa -como es el caso de la investigadora- en otro plano del quehacer docente, en donde la proyección sobre el accionar práctico en el contexto educativo toma dimensiones y complejidades distintas.

De acuerdo a lo anteriormente citado, la pregunta orientadora de esta monografía se establece así:

¿Qué elementos se requieren para el diseño de una propuesta curricular para la enseñanza de la educación teatral en la segunda infancia de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

Esta pregunta arroja fundamentalmente 3 focos de análisis particulares:

- ¿Qué *Contenidos* se deben abordar para la enseñanza de la Educación Teatral en los estudiantes de la segunda infancia de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?
- ¿Qué *elementos Didácticos* son pertinentes para el desarrollo de un currículo en Educación teatral escolar en la segunda Infancia de Dicha Escuela Normal?
- ¿Cuáles son los *criterios de evaluación* pertinentes para incluir en la propuesta de educación teatral para la segunda infancia de la ENSDMM?

Conforme a los anteriores cuestionamientos, emana el siguiente objetivo orientador:

- Establecer los elementos que se requieren para el diseño de una propuesta curricular para la enseñanza de la Educación Teatral en la Segunda Infancia de la Escuela Normal Superior María Montessori.

A partir del anterior, los objetivos específicos son:

- Definir los *Contenidos* pertinentes para la educación teatral en la segunda infancia de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Establecer los *elementos Didácticos* propicios para el desarrollo de un currículo en Educación teatral escolar en la segunda Infancia de Dicha Escuela Normal.
- Analizar la incidencia que tiene el PEI de la institución abordada con respecto a la Educación teatral y sus objetivos formativos

ii. JUSTIFICACIÓN

Acercar a los niños al arte es abrir la puerta a un mejor destino. (Aideé Boetto)

Los Lineamientos en Educación Artística en Colombia (1997) son un documento académico elaborado por más de 200 docentes, artistas e instituciones que se generó como elemento guía para las Instituciones Educativas (I.E.) como soporte para el desarrollo del ámbito artístico, y para la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (P. E. I.), para el caso en lo que refiere al arte escolar bajo la idea de “Aportar a la educación Colombiana una propuesta sistematizada de orientaciones que permitan desentrañar de la experiencia vital de nuestro hacer educativo una comprensión sobre el arte”.

En dicho documento, la educación artística escolar es tomada desde distintas visiones: es un instrumento de aprendizaje interdisciplinar; una herramienta para el auto conocimiento y la socialización, que fortalece vivencias, promueve la realización de los talentos; y es un lenguaje entre muchos que por *facilidad* y por *gusto* es asumido por el ser humano como herramienta de comunicación y expresión. En él reconocen que el uso habitual del conocimiento racional excluye otras capacidades humanas, por ello el arte faculta al ser humano para crear un vínculo comunicativo con su espíritu y su entorno.

El uso de la Educación en el Arte según los Lineamientos conducen a la formación de valores, relaciones y vínculos, a la creación de discursos estéticos, a cualificar el proceso de educación, a re significar la relación del hombre con la máquina, a la inserción y el manejo consciente sobre las ciberculturas, al surgimiento de una mentalidad estética, y como documento es simplemente una invitación a generar propuestas actuales e insertarlas en las corrientes cognoscitivas desde las cuales trabaja cada comunidad, basados en el discurso sobre las inteligencias múltiples y los múltiples aprendizajes, en donde la evaluación se dé de acuerdo al desarrollo de lo perceptivo, lo exploratorio y según los caminos individuales e institucionales que se

demarquen depende del contexto y la comunidad donde se trabaje, clarificando siempre la necesidad de mantener las diferencias.

En cuanto al lenguaje teatral propiamente dicho en el contexto escolar, es necesario acotar que si bien la discusión sobre qué se debe enseñar y cómo hacerlo en cuanto al teatro no ha sido terminada (al menos no en Colombia), una de las claridades encontradas se haya en los Lineamientos en Educación Artística (1993, Pág. 76) *“el teatro debe ser concebido como una herramienta pedagógica al servicio del desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y de la propia comunidad, en la medida en que el imaginario colectivo, es también su materia”*, lo que implica tener un acervo amplio de recursos del universo teatral para llevarlo al aula, volver al juego y potenciar la sensibilidad. *Una cultura que no aprende a jugar no puede aprender a con-vivir.* (Pág. 77)

El teatro se plantea entonces como un espacio de diversión, construcción colectiva y participativa, en donde se propicia el encuentro consigo mismo, con otros y con el entorno a través de la experiencia sensible, social y cultural, en la que prima la sensibilidad como eje del mundo interior del ser humano y las relaciones con los demás, que están mediadas por lo corporal y no solo por el conocimiento abordado de forma distante. *“En este riquísimo intercambio se percibe, concibe, intuye, se transforma simbólicamente, se expresa, se enriquecen nociones, se construyen conceptos y se valora la existencia como ser particular y ser singular (Hacer parte y ser único).”* (Lineamientos Artes, Pág. 76).

Lev Vigotsky (1896) en sus estudios relaciona el desarrollo de la inteligencia con los procesos mentales y sociales, y le otorga al juego y al arte un lugar preponderante en este desarrollo especialmente en la infancia, y al respecto, expone en su libro “Pensamiento y Lenguaje” que:

“Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde la temprana infancia encontramos

procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles.”

De acuerdo a lo anterior, la importancia entonces de enseñar teatro como cualquier otra disciplina artística en la infancia radica en que es que en esta etapa de la vida se pueden desarrollar todas las capacidades y la sensibilidad del ser humano más fácilmente que en cualquier otra etapa de la vida para que en la segunda infancia los participantes hayan tenido vivencias libres desde el juego buscando representar aspectos que están fuera de su corporalidad y que han percibido y asimilado subjetivamente. Para Vigotsky es en este momento donde su acumulado de experiencias previas, su necesidad cada vez mayor de socialización y de exteriorización de su mundo interior facilitan no solo el acto creativo por sí mismo, sino que implementado en un ambiente de respeto y cuidado del otro, permite crear otras relaciones con el conocimiento, con sus dimensiones comunicativas, sensibles y expresivas dentro de este espacio de confrontación y socialización llamado escuela.

Asimismo, José Cañas Torregosa (2.009) expresa acerca de la importancia del juego en el desarrollo corporal y expresivo:

“Sabemos que el juego infantil favorece la expresión, o incluso, puede estar dentro de ella, que es ésta también, y por tanto, una forma sutil y elemental de expresión, cerrada y sin espectadores, entendiendo por “expresión” toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario (que puede ser corporal, gráfico, vocal o mixta entre estos elementos (se convierta no solo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y auto afirmación personal” (Pág. 10)

Por eso es latente la necesidad de permitir que la escuela se adentre en el mundo infantil; en sus potencialidades, en sus necesidades e inquietudes presentes no sólo para llevar a cabo unos contenidos programáticos sino para reconocer la incidencia de la socialización y la influencia de la etapa escolar en la vida de este ser humano. *La escuela podrá educar sólo si entiende y acepta al niño como un todo corpóreo-intelectual- afectivo”*

(Heladio Moreno, 1985)

De acuerdo a lo anterior se quiere generar un ejercicio de comprensión alrededor de la propuesta curricular para la enseñanza teatral, desde lo que ha sido el ejercicio de práctica de la investigadora, con la intención de identificar algunos lineamientos a tener en cuenta a la hora de elaborar una propuesta curricular para la enseñanza de la educación teatral en la segunda infancia, aprovechando que la Normal María Montessori es un referente pedagógico para muchas Instituciones Escolares a nivel Distrital y Nacional, más en la coyuntura actual de la ampliación de la jornada escolar a 40 horas semanales, y la inserción del arte entre otras disciplinas, analizando las necesidades y potencialidades de los niños y niñas participantes.

El interés de la investigación es comprender a partir de la práctica pedagógica en la Escuela Normal María Montessori, las prácticas teatrales escolares, sus metodologías, los horarios que las soportan, así como las posibles repercusiones en la comunidad académica; que contribuyan a establecer unos posibles lineamientos para la creación de un currículo en Educación teatral orientado a la segunda infancia, vinculándolo a los parámetros curriculares y a los ejes transversales de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) específico.

La propuesta investigativa se quiere abordar desde el ejercicio mismo de intervención en el escenario escolar de la Normal Superior, institución educativa que cuenta como pocas en la ciudad con la educación artística como eje transversal de formación, y en la que se empleará desde un enfoque cualitativo el método la Investigación- Acción Pedagógica, ya que permite el

descubrimiento y configuración conjunta de saberes y experiencias con la comunidad educativa.

Las anteriores razones permiten definir el enfoque cualitativo desde el paradigma socio crítico, lugar que permite la intervención de la realidad con el propósito de romper estructuras rígidas y deterministas al investigar, para hacer de la escuela un espacio vivo que se transforma de manera constante de acuerdo con las dinámicas internas de la escuela. Por ello el método definido es la Investigación Acción Pedagógica, considerado el más apropiado en tanto permite que el ejercicio de indagación se desarrolle desde la práctica misma con un enfoque de auto transformación y construcción del conocimiento y de las prácticas docentes. Como principales instrumentos se emplearon la práctica pedagógica, el diario de campo, entrevistas y la revisión documental.

Este proceso de investigación se le ofrece a continuación al lector, y en él podrá encontrar la narración del proceso en pleno haciendo hincapié en 3 focos fundamentales como ejes conceptuales: la infancia, objeto de investigación (La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori) y un abordaje metodológico desde la IAPE al currículo en Educación Teatral escolar para segunda Infancia.

1. CARACTERIZACIÓN:

1.1 La historia de una identidad mutable

El objeto de la presente Investigación; la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, se configura como una de las 137 Instituciones Educativas que se gestaron en el país como estrategia para formar maestros que apoyaran el proceso de alfabetización de niños y niñas, especialmente residentes en lugares apartados de Colombia, convirtiéndose en muchos casos en la única alternativa de formación en pre-escolar o primaria.

Teniendo en cuenta que Colombia es un país aquejado por un largo historial de Conflicto Armado, los pobladores de distintos lugares del Territorio Nacional han tenido que desplazarse a las principales ciudades del país y en especial a la ciudad capital, situación que no ha sido indiferente a los planes de gobierno de las Alcaldías Distritales. Tal es el caso del plan de gobierno 2008-2013: “Bogotá Positiva: Por el derecho a la ciudad y a vivir mejor” en el cual el alcalde de turno expresó lo siguiente:

“Bogotá ha vivido durante los últimos años una importantísima transformación, que mi gobierno continuará impulsando de manera decidida para que sus habitantes puedan disfrutar de una ciudad más incluyente, emprendedora, productiva y con más oportunidades de empleo, más segura y amable, con educación, salud, cultura y recreación para todos y todas, con un ambiente sano, mejor movilidad y servicios de transporte.” (Moreno Rojas, 2008)

En este sentido las Escuelas Normales se crearon con la finalidad de acercar a las comunidades no solo por medio del proceso de alfabetización de 11 grados de formación básica escolar con énfasis en Pedagogía y posteriormente 4 semestres que lo avalan en todo el país como Normalista Superior, permitiéndole ejercer la docencia en la básica primaria, además rompiendo la brecha de marginalidad que le impide vivir la ciudad con todas las posibilidades de desarrollo personal y social que ésta provee. (Baracaldo, 2007) afirma que:

Este ciclo establece el puente entre la formación inicial de maestros y la educación rural, gracias a dos movimientos: el primero vinculado con la intervención de problemas que afectan a la educación rural y el segundo vinculado con la intención de ordenar dicha intervención. Para que estos movimientos se realicen, es necesario recoger las distintas propuestas que se han venido construyendo y adelantar con los profesores de las Escuelas Normales Superiores trabajos investigativos al respecto.

Es por ello que un maestro normalista en ejercicio de su labor profesional en espacios rurales se considera un trabajador clave en cuanto a la restitución y la garantía de derechos.

Sin embargo en el caso particular de la María Montessori, su identidad no siempre estuvo enfocada en la “Formación de Formadores” aunque en su historial permanezca siempre vigente el objetivo de proveer estrategias laborales a la comunidad abordada. La génesis de esta institución es la “Escuela de Artes y Labores Manuales”, que data de 1950 establecimiento formativo en donde además de la labor educativa, la institución se encargaba de enseñar a la población femenina talleres de “modistería, bordados, tejidos, sastrería, encuadernación, repujado, sombrerería, cartonería, flores, juguetería y culinaria” (Proyecto Educativo Institucional, Versión digital) y que pese a la poca acogida que tuvo, graduó sólo a 6 promociones de maestras, tras lo cual cambió su nombre a Escuela Normal Distrital Femenina en 1961, y 3 años más tarde se aprobó por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el nombre de María Montessori.

La identidad de esta escuela después de este suceso continuó mutando; en 1974 y pese al decreto 080 se implanta la diversificación del bachillerato en esta Escuela, y éste sería el inicio para implementarle el bachillerato pedagógico gracias al decreto 1419 de 1978.

Para la década de los 90 hubo 2 transformaciones significativas que le darían un vuelco radical al proceso de afirmación del fuero docente que rige a esta institución; la primera de ellas fue convertirse en Institución Técnica mediante la resolución 3025 de agosto de 1996, con especialidad en Informática, telecomunicaciones y eléctrica, pero dicha implementación que la comunidad catalogó como arbitraria se pudo revocar y un año después se convirtió en Escuela Normal Superior gracias al decreto 3012 de 1997. Dicha Institución hasta el momento contaba una escuela anexa que brindaba la formación en primera y segunda infancia hasta el año 2000, momento en que se unifican bajo el nombre que aún mantiene: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Su proceso de asentamiento en la comunidad se reafirma con el

proceso de acreditación de Calidad y Desarrollo, el cual consigue en el año 2003 con la resolución 3153 del 10 de Diciembre.

1.2 Las transiciones curriculares

Las diversas identidades que ha tenido esta Institución exploran las necesidades y condiciones de vida de cada época, por lo que salta a la vista esas transformaciones como escuela femenina con un énfasis en labores manuales “propias de mujeres” con una clara exclusión del género al cual albergaban, la posterior inclusión de hombres y mujeres a la formación en el área de la Educación, una labor que hasta hace un tiempo se tenía estigmatizada hacia la condición femenina, y su proceso de consolidación en la comunidad y en el país.

Estas transiciones refieren un currículo mutable que por un lado da respuestas a las necesidades de País vigentes, ya que está sujeta a los designios implantados desde las políticas educativas nacionales; es por ello que su currículo estaba claramente delimitado en los años 70, pues fue la época en que el MEN se considera fue impositivo en este aspecto, situación que se transforma entre los años 80 gracias a la renovación curricular. En este momento se empiezan a promover espacios de reflexión y autonomía, contingencia que la María Montessori ha buscado mantener y liderar por medio de investigaciones y encuentros con otros diseños curriculares. Esto se enunciaría posteriormente en el Capítulo II de la Ley General de Educación:

ARTÍCULO 77. AUTONOMÍA ESCOLAR: Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de

Educación

Nacional.

(Varios,

1994)

Del mismo modo y gracias a esos procesos de empoderamiento pedagógico, esta escuela logra aprobar, defender y ofrecer 3 grados de pre escolar, convirtiéndose en una de las pocas instituciones que brinda los 4 ciclos de formación escolar gracias a diferentes acciones de resistencia que la comunidad académica lideró.

Estas transformaciones curriculares se siguen sucediendo, y se materializan por medio de acciones cotidianas que buscan crear vínculos entre las distintas materias que los niños, niñas y jóvenes reciben, la creación de grupos de investigación e interlocución con otras Instituciones afines, y la ampliación del currículo en Educación Artística, uno de los motivos centrales de la presente monografía.

1.3 El arte en la vida escolar Montessoriana

Si bien no es claro el momento en que esta Institución empieza a dar un lugar preponderante a la Educación Artística y aunque esta serie de disciplinas impartidas a modo de “lenguajes” aún tienen modificaciones en la forma de integrarse al proceso formativo, el arte se constituye como una de las líneas de investigación; como una de las formas de leer e interactuar con la ciudad; y como una herramienta y objeto de aprendizaje e interacción con el mundo diferente, pero no menor al racional. El arte escolar es tomado en esta Escuela como un fin y un medio para aprender, para ser y para expresar.

Después de varios años de estar discutiendo dicho tema ampliamente, la María Montessori tiene claro que no forma artistas, aunque si se considera que la presencia del arte en la formación escolar básica propicia la expresión creativa del ser humano y es en sí mismo otra forma de acercamiento al conocimiento.

De forma práctica, la presencia del arte en esta escuela se ha desarrollado en la población infantil de forma aleatoria, sin repercusiones en las notas ni un proceso claro, situación que se supera en el bachillerato, pues desde hace

varias generaciones se logró establecer para los jóvenes de esta población la formación anual por disciplinas o Lenguajes desde 6° a 9° y a modo de profundización en 10° y 11° en un lenguaje de la preferencia del participante y guiada por maestros idóneos en cada área artística, pero si bien estas prácticas están aún siendo modificadas, buscando bajar este proceso a los niveles de primaria, no se ha establecido aún una malla curricular que permita clarificar los procesos que se persiguen en cada lenguaje y por ello cada disciplina en el arte, se desarrolla según las consideraciones del maestro o maestra.

En este instante cabe anotar que la presencia del arte en la vida escolar de esta Institución es fuerte, y se visibiliza por medio de maestros investigadores que publican sus prácticas educativas con inquietudes investigativas en torno al arte escolar; algunos de ellos con su trabajo han logrado crear y mantener salones dotados de instrumentos y un estudio de grabación que ha sacado a la luz varios álbumes musicales producidos por los mismos estudiantes –lo cual hizo acreedor al maestro de esta iniciativa el premio Compartir al Maestro o gestionar viajes internacionales-.

Esta institución se toma los muros y demás espacios de las 2 sedes con las que cuenta para la socialización de procesos y productos artísticos, e incluso se hacen gestiones conjuntas dentro de la comunidad educativa para participar en concursos nacionales e internacionales con los grupos artísticos que se gestan.

2. CAPITULO I

2.1 REFERENTES METODOLÓGICOS:

2.1.1 Transiciones en la forma de analizar la realidad

En este capítulo se presentan los soportes teóricos sobre los que se fundamentó el avance metodológico de la investigación, con el propósito de brindar al lector herramientas que le aporten a la comprensión de lo realizado;

para ello se parte del acercamiento a los 3 paradigmas que han regido la Investigación científica y académica; para desembocar en las motivaciones que permitieron definir el método a desarrollar así como el camino que se recorrió para llegar al documento monográfico.

Lo anterior para entrar a comprender que la investigación en Educación, como la vida misma es un conjunto de aprendizajes por medio de intentos, errores, repeticiones, búsquedas y aciertos. De este modo y viendo la educación no como un vademécum para aplicar según un diagnóstico –como plantea la pedagogía prescriptiva-, se asume el proceso de Práctica Pedagógica como un tránsito de sedimentación de apuestas e intuiciones a través de las cuáles la Investigación en el aula legitima las bifurcaciones, los retrocesos, los borrones y nuevos encuentros del docente con respecto a su mismo ejercicio.

2.1.1 El paradigma positivista:

Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto teórico, disciplinar, tecnológico o profesional un objeto de indagación, un interrogante o un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generará nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos. (Torres, 2004)

Este recorrido por los paradigmas de investigación inicia con el positivista o empírico racionalista, una manera de investigar de carácter cuantitativo resultante de la Biología y las ciencias exactas, por lo que se basa en el uso del método científico que se caracteriza por ser prediccionista, por asumir el objeto a investigar como un ente pasivo y en el cual el investigador no se incluía. Si bien esta investigación insidió en las ciencias humanas, no supera la mirada prediccionista como explicación de los hechos y basar todo el proceso en hipótesis comprobadas. (Quiroga, 2007)

Este paradigma que se desarrolla a partir del experimento, se cimienta en la estadística (manera de cuantificar, verificar y medir la realidad), la que deja de lado los múltiples elementos que la componen, así como la relación entre teoría y práctica predomina la separación de modo que dicha investigación aporta

conocimientos teóricos independientes que en muchos casos no obedecen a la realidad social, pues por el contrario ésta busca predecir, ser rigurosa, exacta y pretende establecer leyes y explicaciones generales sobre la realidad.

Desde el paradigma cuantitativo, se aspectan las investigaciones de carácter

- Experimental
- Cuasi experimental
- Expost- Facto
- Histórica
- Descriptiva

Por otro lado, el paradigma cualitativo, que ha basado sus orígenes en la antropología y ha sido empleado especialmente en el campo de la educación, la psicología, sociología y lingüística, si bien hereda muchos aspectos del positivismo, ha posibilitado realizar análisis más globales que difieren de la mirada científicista, acogiendo aspectos circunstanciales culturales tal como suceden en su medio natural, de modo que no le interesa plantear leyes generales de la realidad, y a partir de su carácter participativo involucra al investigador en una relación dialéctica con el objeto de investigación.

Este paradigma, más interesado en analizar la conducta humana ha permitido realizar investigaciones como:

- Estudio de caso
- Etnometodologías
- Grupos de discusión
- Historia oral
- Investigación documental
- Investigación participante
- Investigación Acción Participante

2.1.2 EL PARADIGMA INTERPRETATIVO

Durante mucho tiempo esta manera de investigar y de asumir la realidad fue fundante, pero el paradigma que supera esta forma de investigar, también denominado fenomenológico- naturalista o humanista, analiza la realidad por medio de datos Cualitativos y dirige su atención a las acciones y prácticas sociales negando por tanto las nociones científicas. (Quiroga, 2007)

Si el anterior paradigma analizaba la realidad de forma inconexa, éste por el contrario busca analizar la interconexión de los elementos y su relación en el objeto a investigar -en este caso consistente en comunidades- por medio de una relación dialógica con el investigador a la luz de la participación democrática y comunicativa, buscando penetrar en el mundo personal, sus creencias y motivaciones.

Los principales instrumentos de investigación según este paradigma son la entrevista y la observación sistemática y otras posibilidades de acercarse a la realidad como talleres, historias de vida, grupos focales, etc.

De otra parte este paradigma da relevancia a las categorías teóricas en tanto son las que delimitan el desarrollo de la investigación, ajustando la aplicación de las estrategias e instrumentos de recolección de información a las categorías y subcategorías conceptuales, de tal manera que se logre establecer relaciones entre las dinámicas de la realidad con los ejes teóricos.

De acuerdo con lo planteado hasta este punto, se hace necesario decir que la investigación que se propone, considera que los paradigmas planteados hasta acá son poco o nada pertinentes para los propósitos investigativos en tanto se quiere desarrollar un ejercicio que emerja de la práctica pedagógica que se adelantó en la ENSDMM

2.1.3 El paradigma socio crítico

“La realidad social es co-construida, por lo que tanto los procesos de intersubjetividad y significados compartidos como las formas de participación en procesos sociales y culturales son parte de lo investigable”. (Rebeca Mejía, 2003)

Este último paradigma investigativo a abordar pretende incidir en la configuración de la realidad social de distintas comunidades desde la participación activa del investigador como parte de la construcción y transformación de la realidad social del objeto de investigación, en este caso, la comunidad a investigar. El investigador y el objeto investigado en este caso establecen una relación de correspondencia que se alimenta de la co-responsabilidad y la emancipación, por lo cual el método ideal para este caso parte de la observación participante.

Alfonso Torres Carrillo (Torres, 2004), expone al lector un paradigma que establece una relación simbiótica entre la teoría y la práctica no sólo durante el inicio o el final del proceso investigativo, sino que desde la interlocución entre ambas y gracias al carácter emancipatorio en el que suele darse, no pretende generar verdades totalitarias ni ampliar el conocimiento teórico sino visibilizar problemas de poblaciones marginales.

Aquí la teoría es un punto inicial del cual se parte para extrapolarla a la realidad y proveer elementos de auto reflexión e implementación del conocimiento como herramienta liberadora y de transformación de las prácticas cotidianas y como germen de transformación social.

Este tipo de investigación que es susceptible de considerarse como uno de los sustratos de la postmodernidad es cada vez es más cercana a vincular otras disciplinas, emana del análisis de las transformaciones sociales hasta el ofrecimiento de respuestas sobre los mismos y pretende incidir en la configuración de la realidad social de distintas comunidades desde la

participación activa del investigador como parte activa del objeto de investigación.

Torres (2004) enuncia los objetos de investigación desde una perspectiva constructivista, por lo que alude que dichos problemas no se toman sino se construyen desde los referentes interpretativos y el conocimiento previo de la realidad por investigar, lo cual requiere del investigador una actitud intelectual que le permita trasladarse del plano conocido al desconocido en su propia investigación, además de gestarse luego de evaluar su relevancia teórica, disciplinar y académica, así como su pertinencia histórica, social e institucional y el vínculo personal y cognitivo con el investigador.

Este paradigma no ofrece métodos especiales o estáticos para la formulación de problemas teniendo en cuenta el carácter constructivista que posee, sino que surge a partir de la interpretación de la realidad y al ubicarlo, el investigador debe sumarle al tiempo de experiencia en el área a trabajar, un análisis documental y centrar la temática, situación que se da de forma procesual y que el autor expresa así:

Así el tema inicial sufra modificaciones o se transforme en la fase de formulación del proyecto de investigación, es indispensable establecer unos límites al campo de la realidad sobre el que se pretende generar conocimiento; además, es importante explicar los antecedentes, las trayectorias y las intenciones sociales, culturales y académicas que orientan el estudio. (Torres, 2004: Pág. 18)

Durante este momento –que según el investigador no debe estar anclado a una etapa particular del proceso de la investigación, los referentes teóricos ayudan a orientar la investigación, aclaran y ayudan a puntualizar las preguntas, objetivos y los hallazgos. A la luz de (Hugo Zemelman1987:156) citado por Alfonso Torres (2004) propone articular la objetividad de la teoría con la subjetividad dada la relación entre el concepto y la realidad y dialogar constantemente con ambos elementos:

En la actualidad, el investigador social, si bien puede iniciar su análisis basado en una serie de acumulados teóricos, que deben guardar coherencia con el objeto y el tipo de metodología utilizada, éstos no pueden determinar los resultados de la investigación. (Pág. 21)

Por otra parte (Torres, 2004: 64) en “Por Una Investigación desde el Margen” expresa que en Colombia los estudios sociales y culturales han emanado como respuesta a problemas transversales que surgen en diferentes espacios como la escuela (entre otros) más que sobre temas específicos, lo que pone en conocimiento situaciones y necesidades antes no contempladas o exteriorizadas, que si bien han sido criticadas por los departamentos de investigación de carácter cientificista, ha servido como alternativa de auto reconocimiento de sus propias prácticas y de emancipación de la enunciación por agentes externos y distantes. El autor evalúa la incidencia de este fenómeno así:

Por un lado, porque desde la investigación “de borde” o “marginal” se está generando hoy un conocimiento más comprensivo, crítico y alternativo del mundo globalizado actual. (Pág. 66)

Es decir que este tipo de procesos investigativos han servido para rescatar el lugar del sujeto y la subjetividad, y para darle un fin práctico (en este caso el desarrollo de una práctica educativa de carácter investigativo que respondiera a las necesidades de ampliación del currículo escolar en artes) con el fin de construir o dar respuesta a una realidad social y educativa.

Esta tradición crítica y con intencionalidad emancipatoria puede enriquecer las perspectivas cualitativas, así como en su momento éstas enriquecieron las metodologías de investigación participativa. Modalidades como la IAP, la investigación temática, la recuperación colectiva de la historia y la sistematización de experiencias, tal como son concebidas y practicadas hoy, pueden dar algunas pistas en la construcción de lo que yo llamo un paradigma interpretativo crítico y que

orienta enfoques y estrategias metodológicas cualitativas y participativas. (Pág. 71)

Conforme a lo anterior, el método ideal para este caso parte de la observación participante y su primera estrategia empleada es la auto reflexión, de la que se desprende entre otros la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), una metodología participativa de investigación asumida para esta monografía.

2.2 La investigación- acción pedagógica (IAPE)

La Investigación- Acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (Mckernan, J., 1999)

De acuerdo con los postulados del enfoque socio crítico, emana la **Investigación- Acción Pedagógica**, que concibe a los sujetos de la investigación como auténticos co- investigadores, que participan activamente en el desarrollo de la misma, y se acoge para este ejercicio monográfico, vinculando para ello la Práctica Pedagógica.

James Mckernan (1999), considera que para realizarla, ésta debe ser fruto del consenso o de la necesidad explícita de una comunidad –en este caso una exploración y proyección curricular-.

Al igual que Alfonso Torres, Mckernan ubica a la IAPE como sustrato de la Investigación social “esencialmente resultado de un proyecto peculiar del S. XX dentro de los Estados nación democráticos de occidente, que consiste en permitir que las personas desempeñen un rol activo en la mejora de las condiciones de su existencia” (Pág. 17)

Reconoce que los métodos de Investigación Acción que él expone se encuentran también dentro del paradigma cualitativo, lo que en su perspectiva no se debiera delimitar dogmáticamente, por lo que presenta su itinerario de métodos como recursos que el maestro investigador puede usar según sus necesidades investigativas en currículos específicos.

Para ser “educativa”, la Investigación Acción tiene que dirigirse a las preocupaciones sobre la calidad educativa de las experiencias curriculares de los estudiantes, y sobre las condiciones pedagógicas en virtud de las cuales se tiene acceso a ellas. (Pág. 19)

Es decir que la presencia del docente – investigador se convierte en elemento fundamental de Intervención en el aula en tanto en él recae el compromiso de identificar problemáticas educativas que le permitan a su vez proponer herramientas y/o estrategias de intervención pedagógica o didáctica que contribuyan a la cualificación de su quehacer.

De acuerdo con Mckernan (1999: 171) se han identificado algunas herramientas y estrategias propias de la Investigación- Acción del currículo, tales como:

- El Proyecto Pedagógico diseñado para la Práctica Pedagógica.
- Las estrategias didácticas implementadas en el aula.
- El Diario de campo.
- El análisis de documentos.

Es decir que dichas estrategias y herramientas de la Investigación curricular se acogen gracias a que según Mckernan (1999: 172) posibilitan a los docentes entrar a reconocerse a sí mismos como entes activos que logran:

- Problematizar las Prácticas pedagógicas, especialmente aprovechando la articulación curricular por la que está atravesando la Institución.
- Elaborar, experimentar y evaluar alternativas didácticas.
- Transformar la práctica pedagógica (contrastando la teoría y la experiencia)
- Favorecer la reflexión colectiva sobre las concepciones y las prácticas.
- Crear comunidad de investigación al sumar esta investigación a las que en torno a la creación curricular se está apoyando desde las distintas

universidades que desarrollan la práctica educativa con dicha comunidad.

Lo anterior se convierte entonces en necesario e ideal, en contextos poco indagados y explorados como el de la educación artística, que aparece de manera muy reciente en las propuestas curriculares de las IE, y en los que se hace necesario comenzar a diseñar propuestas que contribuyan en los procesos de educación integral de los Niños Niñas Adolescentes y Jóvenes-NNAJ.

2.3 Reconstrucción de la experiencia metodológica

Una vez planteados los criterios metodológicos, a continuación se ofrece una descripción de las etapas de ejecución llevadas a cabo desde el 5 de septiembre de 2012 al 22 de mayo de 2013 en la Escuela Normal, tiempo que duró el proceso de observación y práctica pedagógica en dicha institución, y que motivó el inicio de esta monografía pese a las situaciones contingentes que en dicho momento se dieron.

Una aclaración necesaria:

Es importante decir que en un primer momento la propuesta investigativa a desarrollarse en la Montessori, se había planteado como un ejercicio que buscaba indagar por las representaciones sociales al respecto de la educación artística, interés que había emergido del consenso establecido con la hasta ese momento compañera de investigación Vanesa Chavarro quien tiempo después decide dejar dicha propuesta.

Lo anterior tuvo en esta primera etapa un impacto que daría un giro fundamental tanto a la práctica como al desarrollo del interés investigativo en tanto, ya en el terreno y en el ejercicio de la práctica pedagógica se comienzan hacer evidentes una serie de situaciones que ampliaron el espectro investigativo y que de alguna manera abrían otro camino y posibilidad, pues en IE se venían dando una serie de discusiones al respecto de la educación

artística en la segunda infancia, que permitían que el ejercicio mismo de la práctica pedagógica se hiciera cada vez más auto reflexivo.

El resultado fue el afortunado giro que posibilita el método de Investigación Acción, cuando plantea que la realidad no es estática y que por consiguiente el investigador debe ser atento a dichos movimientos, para lograr que su interés no desconozca las necesidades que están planteando los sujetos a indagar en sus práctica o realidad cotidiana; por tanto se decide entrar a pensar una práctica pedagógica e investigativa situada en las condiciones que exigía la realidad.

2.3.1 Etapa: análisis documental

Periodos: 2012-01 a 2013- 01

Duración: 3 semestres

Si bien esta etapa no se desarrolla en un solo momento del proceso de investigación, en tanto fue necesario ampliarla con entrevistas a maestros y directivos del plantel educativo, la información recolectada fue decisiva para enfocar las acciones de investigación en torno de la construcción curricular, un tema que todo el tiempo estuvo dentro de los intereses del investigador y de las necesidades del objeto de estudio.

En este momento del desarrollo de la investigación se hace necesario entrar a realizar una indagación documental que diera cuenta de las categorías de análisis que emergían de la pregunta central de la investigación tales como:

Educación artística: se parte de los documentos reguladores a nivel nacional tales como Lineamientos en educación artística, Ley general de educación 115 de 1994 documentación que se complementa con trabajos académicos como “El teatro Infantil para la enseñanza primaria” de Heladio Moreno (1985). Dichos documentos ofrecieron un panorama sobre el estado actual de la educación artística en Colombia y argumentos para soportar el desarrollo de la investigación.

Infancia: para esta categoría se escogieron dos textos de Mariano Nadorowsky (1985) “Infancia y poder” “el lento camino de la des-infantilización o infantilización generalizada” y de Ernesto Duran (1994) los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos de debate. Considerados pertinentes para abordar el debate al respecto del concepto de infancia.

Dicha revisión documental se reforzó con el abordaje comparativo con los lineamientos curriculares en educación artística; como también los documentos reguladores de la ENSDMM tales como el PEI, Manual de Convivencia y el plan de articulación curricular –PAC.

2.3.2 Discusiones emergentes de la revisión documental:

Ampliación de la propuesta curricular en educación artística para la segunda infancia:

“De 7 a 12 años: El interés se desplaza hacia el personaje. Importan sus características más que la acción que desarrolla. Se comprende la estructura de la forma dialogada. Captación del sentido de protagonista y antagonista.” (Poveda, 1995)

Inicialmente este proceso de inclusión de las clases de educación artística fue denominado “Centros de Interés”, pero en el marco del ejercicio investigativo, al buscar una relación directa de este nombre con los planteamientos de Decroly o con los postulados del programa “40 X 40”, no solo no hubo respuesta sino que la Institución al siguiente semestre (2013-01) cambió este nombre por “Centros de Exploración Artística”, y aunque se habían planteado rotaciones anuales por los distintos lenguajes o disciplinas, fue necesario replantear el manejo del tiempo asignado a cada área, transformar los horarios de las clases y reducir las horas para poder superar una dificultad logística con los salones.

Lo anterior implicó ampliar los grupos para que fueran de 30 a 35 participantes, y cambiar de un docente a 2 por grupo, lo que supuso cambios en los horarios de clases y descansos para niños y niñas, y la inclusión de un espacio de

evaluación de dichos talleres en su boletín de notas, que ya contenía un espacio de evaluación sobre el componente artístico de su formación escolar, pero que no había contemplado más que las actividades ejecutadas por el docente titular de cada curso.

Así mismo, esta inclusión de un sistema de evaluación provocó en los maestros en formación y en la investigadora una mirada más profunda, constante y personalizada sobre cada uno de los participantes, y un empoderamiento de su práctica, pero también la necesidad de una reestructuración de la planeación y evaluación para desarrollarla con otro par académico sin que éstas experiencias chocaran.

El objetivo proyectado en la María Montessori a futuro es consolidar un proceso de exploración artística en el segundo ciclo de formación escolar, de tal modo que siendo exitoso se pueda ampliar al primer ciclo, y conectarlo con el tercero, transformando directamente el currículo en educación artística de los grados 6° a 9° en tanto que en éstos se profundice sobre un lenguaje artístico, y en el ciclo 4 (es decir los grados 10° y 11°) se puedan convocar a las universidades o a los maestros en formación de la misma Institución Escolar para que desarrollen sus proyectos de grado por medio de grupos investigativos que desde sus búsquedas puedan incluso romper con el manejo disciplinar del arte si fuera necesario.

2.3.3 Etapa: Exploración del contexto

Periodo: 2012-02

Duración: 3 clases

Esta etapa hace parte de la propuesta de práctica pedagógica del programa de artes escénicas de la UPN, en la que los estudiantes se acercan a las instituciones educativas de su interés, a las que llegan a realizar su práctica pedagógica, y en la que deben realizar por un semestre, un ejercicio de observación del contexto, de la que emergerá la propuesta de intervención en el aula.

La intervención en el aula:

A continuación se presentan los aspectos más relevantes del momento de observación:

OBJETIVO	LOGRO	DIFICULTAD	CONCLUSION
Analizar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros en formación de las diferentes Universidades que participan en este proceso.	Fue posible observar las clases de maestros que orientan diferentes disciplinas artísticas en el Ciclo II.	Nunca fue posible establecer contacto con los practicantes de teatro, ni conocer sus planeaciones o cualquier otra orientación pedagógica desde la cual se dio la clase de teatro.	El espacio físico y la administración de los suministros se convierte en un aspecto que dificulta la realización de las prácticas, que en este caso se realizan de forma intuitiva y en muchas ocasiones desconociendo parámetros básicos para el dominio de los grupos (como establecer un lugar para ubicar os objetos personales, el pulso con el cual se va a bailar, el frente al cual dirigen su acción o el objetivo del desplazamiento a un lugar común)

Al iniciar el proceso investigativo se proyectó retomar elementos teóricos parametrales en la educación teatral Colombiana para ponerlos en juego de acuerdo con las proyecciones que la Institución generara, analizando las representaciones sociales que sobre la educación teatral se sucedían en la comunidad en el proceso de esta construcción.

Sin embargo y como ya se dijo anteriormente, ocurrieron 2 situaciones que transformaron los objetivos iniciales;

- La primera de ellas fue la interrupción de la etapa de observación, que tuvo que ser reducida a 3 sesiones dada la necesidad de empalmar procesos entre la observación y la práctica, y pese a la deserción de

maestros practicantes, lo que implicó adelantar el proceso de intervención en un semestre minado de paros estudiantiles que afectaron la vida académica de ambas instituciones y con ello, la capacidad de proyección del trabajo.

- Nunca ocurrió un proceso de empalme con los anteriores maestros en formación, ni fue posible indagar a través de documentos, charlas con maestros u otros insumos, que permitieran dar cuenta de los saberes teatrales enseñados previamente.

2.3.4 Etapa: práctica Investigativa

Periodo: 2012-02 y 2013-01

Duración: 2 semestres

El reconocimiento inicial hizo que se pusiera en camino la propuesta para la enseñanza de la educación teatral en el ciclo II, 2 horas a la semana durante todo el semestre, exigencia de la Escuela Normal; dicho establecimiento cuenta con el valor agregado de tener una planta física adaptada recientemente para el desarrollo de la formación artística (como aulas de teatro con un sistema de luces, aforo y telones para las clases, aparte de los auditorios).

Al dar inicio a la práctica y desconociendo los niveles de desarrollo de esos “Saberes Previos” en cuanto a sensibilización, expresividad, manejo corporal y del espacio e incluso sobre los conocimientos teatrales que tenían niños y niñas, se decide como un ejercicio inicial diseñar o desarrollar juegos diagnósticos, a partir de 2 ejercicios de exploración de saberes previos; uno oral en clase y otro por medio de un formato de entrevista en la que ellos expusieran sus intereses, expectativas o saberes previos sobre el teatro.

Como resultado de este ejercicio las respuestas de los estudiantes fueron tales como que el teatro sirve para *“ser más extrovertidos, divertirnos, y agilizar la memoria; para aprender del tema; para aprender a actuar y tener menos pena en el escenario; para tener más seguridad en uno mismo al pararse al frente de mucha gente y poder tener buena memoria...”* (Comunicación personal, estudiantes ENSDMM; 2012)

Intervención:

En esta parte del proceso se narra el desarrollo de la práctica, que irrumpe en el proceso de observación y que inicia bajo la iniciativa común de realizarla desde ejes articuladores que permitan vincular las distintas disciplinas o lenguajes artísticos por medio de comparsas, una obra de teatro, un carnaval, etc. Lo cual nunca se llevó a cabo por falta de reuniones entre maestros y coordinadores de las prácticas de las diferentes universidades y de la Escuela Normal.

Esta práctica, a la que se le asignó 1 hora y media semanalmente se empezó a ejecutar bajo la circunstancia de una demanda excesiva con respecto a los salones disponibles, lo que en su momento se resolvió dictándole a algunos grupos los días miércoles y a otros los sábados –según la disponibilidad de los maestros practicantes-, y al siguiente semestre estableciendo grupos de 30 a 35 participantes guiados por 2 maestros en formación y haciendo un cambio en el horario en el que establecieron un receso de 30 minutos, lo que generó muchos inconvenientes, pues era difícil para cada maestro realizar un proceso pedagógico en menos de una hora a la semana, a la vez que resolvía situaciones de la cotidianidad como la irrupción de maestros en el aula de clases, desajustes con los refrigerios escolares y compromisos ineludibles con otras clases de los niños y niñas que les implicaba faltar.

Por lo anterior, iniciar la intervención estaba lejos de toda cohesión con la institución, situación que desde la coordinación de la práctica pedagógica de la UPN se aprovechó como excusa para pensar en ejes comunes que los practicantes de teatro del ciclo II tuvieran, y a partir del análisis de los Lineamientos de Educación Artística (Ronderos y Otros: 1993) y el libro “Teatro Infantil para la Enseñanza Primaria” (Moreno, 1985) y establecer parámetros globales para abordar, de los que emanaron:

- *El Juego* –como componente primordial entre los participantes, así como herramienta vital para la creación y el despliegue emocional de

los participantes. En este caso el juego escénico es una metodología dirigida con objetivos claros.

- *El Taller*, una metodología de trabajo sugerida por todas las fuentes consultadas.
- *El Desarrollo de Talentos*- un componente ejemplar para potenciar futuros profesionales en el área, planteado por los Lineamientos.
- *El Desarrollo Humano*, como eje primario de formación no sólo de las artes sino de la educación en general para adquirir un carácter holístico.
- *El Generar Vivencias en torno al conocimiento*, pues el arte como cualquier otro componente curricular merece ser un objeto de aprendizaje, interlocución y transformación desde el ámbito escolar.
- *La comunicación*, que comprende sus distintas formas, y en la que el arte provee de grandes elementos, y una de las razones por las que debe estar presente en el currículo.
- *La sensibilización focalizada en el lenguaje artístico*, pues no solo se puede sensibilizar a sí mismos, a los otros o al contexto, sino que desde la práctica de la propia disciplina se puede potenciar a través de sus propios recursos estéticos y prácticos. La sensibilización vista como “hacer sensible a través de...” (Vargas Mora –coordinadora de la LAE - UPN 2013).

De acuerdo a lo anterior, en el grupo de práctica pedagógica se establecen 4 ejes de trabajo disciplinar:

2.3.4.1 El cuerpo- voz: Entendiendo que en la visión clásica disciplinar se trabajan separadamente el uno del otro, y aclarando que la comprensión procesual a la que se ha llegado requiere implicar la voz como componente del cuerpo. Ésta unidad orgánica es vital tanto para el niño o niña como para el desarrollo del personaje, porque en ambos es el instrumento de vida y comunicación. En este caso la creación de personaje se va a demarcar desde el abordaje de los textos literarios, el objetivo es que los estudiantes participen activa y colectivamente de las estrategias.

Si bien la discusión centrada en dar preponderancia en el acto educativo al carácter disciplinar; a las habilidades de desarrollo humano o a formar talentos, se está transformando, para el caso este eje el trabajo sobre el cuerpo y la voz tiene un objetivo paralelo: propiciar experiencias de conciencia corporal en torno a sus capacidades motrices y vocales para potenciar el auto reconocimiento y el desarrollo de capacidades imitativas y expresivas.

En este ejercicio se explora no solo el aparato fonador como parte activa del cuerpo que cada persona posee, sino también los niveles de exploración que cada uno ha tenido y le ha dado dentro y fuera del espacio escolar, ya sea de forma cotidiana o extra cotidiana, para reflexionar sobre sus usos y para emplearlos en diferentes contextos.

Dichas estrategias en torno a cada eje desarrollado se pusieron a prueba y se decantaron con el segundo grupo de práctica, con quienes ya se pudo establecer claramente que contenidos y estrategias pedagógicas eran pertinentes y cómo hacer para que cada maestra en formación tuviera un espacio propio para poner en juego sus apuestas como líder de un grupo y como docente.

2.3.4.2 Palabra- texto: Los primeros diálogos que empiezan a emanar de estos pequeños artistas deben nacer primero de sí mismos, de su capacidad para socializar con el mundo, y por ello se asume esta categoría también como un proceso en el que el texto como el lenguaje mismo se repite de otros, se explora desde sí mismo para después explorar de forma significativa los textos de otros.

De igual manera así se expanden los niveles de dificultad con este eje desarrollado. Así es como se inicia con canciones u otros textos de su cotidianidad para irlos llevando por niveles de dificultad que emanen de su propio desarrollo comunicativo.

2.3.4.3 Rol: De igual manera que como sucede con la palabra texto, se considera que el rol primordial que empiezan trabajando es el de sí mismos,

afianzando su identidad y diferenciándose de los demás, para luego imitar a quienes están a su alrededor y dentro de su marco de influencias, y por último asumir un rol que le llame la atención de un cuento o cualquier otra estructura dramática.

2.3.4.4 Representación: Este ítem estaba propenso al desarrollo libre de cada maestro, siempre y cuando lo implicara con los demás ejes de desarrollo.

2.4 Planteamiento de estrategias didácticas:

José Cañas (2009) en su libro "Didáctica de la expresión dramática", habla sobre la importancia de llevar al aula un teatro cercano a los niños y niñas; que tenga en cuenta su lenguaje, sus juegos, su entorno de desarrollo y en general su vida como infantes, y le encomienda la labor al maestro de teatro de trasladar su propuesta formativa en la disciplina bajo esta óptica y teniendo como elemento de investigación en clase un diario de campo en donde plasme los resultados, los puntos de giro en el proceso, las percepciones, necesidades e inquietudes de los participantes, así como las dudas que rodean la labor propia como de otros maestros de la disciplina. En palabras del propio Cañas (2009) propone al que llama "profesor animador" lo que sigue:

"(...) Observa los resultados de las prácticas del juego, anota todo, confecciona fichas individuales y de grupo. Refleja también tus dudas y tus éxitos. Sabrás pronto que no muy lejos de ti hay un seminario que tiene al cuerpo como eje de trabajo, o una actividad semejante en algún centro próximo. Confronta las dudas con tus colegas (¿Cómo las resolvieron ellos?) piensa en las posibilidades de trabajar como grupo o seminario temático; adquiere bibliografía, asiste a cursos si tu tiempo te lo permite... Pero, sobre todo, experimenta e investiga con los alumnos, rodéales de expectativas y motivaciones, y procura que no falte nunca el calor humano, la afectividad, camino que lleva hacia la comprensión y la comunicación real." Pág. 24.

Tal como la plantea Cañas (2009), la didáctica teatral no es una carta magna o un recetario de métodos, técnicas, textos o juegos, sino un

proceso que emana de las inquietudes del educador y se confrontan, enriquecen y modifican con el mismo grupo, y antepone a cualquier elemento pedagógico la capacidad de observación de las necesidades e inquietudes de los participantes en donde la comunicación es el elemento eje del proceso:

“La dedicación, la entrega, el propio juego, te pedirá un nuevo –y definitivo- sacrificio (?). Ni el mayor conocimiento de técnicas de carácter corporal, lúdico y teatral harán de ti un auténtico especialista en la materia si tú no rompes con la vieja idea del profesor omnisciente y te desligas de cuanto frontalmente te separa de los alumnos e intentas, en la medida de los posible, hacerte uno más entre ellos.” Pág. 25.

Las siguientes son las estrategias que se plantearon para el trabajo en clase y que se llevaron a cabo:

1. Juegos de reconocimiento e iniciación:

Duración: Mínimo una sesión.

Por medio de juegos teatrales que se desarrollan durante varias clases a modo de iniciación de la sesión o como elemento de reconocimiento de las condiciones del grupo, como “La lleva Monstruo” (una variación del juego tradicional con caracterización corporal y vocal monstruosa), el “círculo de la energía” (códigos que desplazan la atención de un grupo), “el vendedor” (tomar un objeto cualquiera e improvisarle unas ventajas, usos y potencias que no tiene pero que le son cercanas), “la eminencia y el traductor” (un juego por parejas en el que uno explora la jeringonza y el otro improvisa términos científicos o académicos), la “Caminata Clown” (un grupo en una fila en que cada integrante exagera una característica del primero hasta que todos lo realicen para que quien empezó adelante, pase atrás y corporalice en un personaje lo que el grupo le aporta), y las “esculturas renacentistas” (estatuas humanas en posiciones extra cotidianas, amplias y empleando niveles)

Tabla 1: Juegos de reconocimiento e iniciación

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
<p>-Explorar las capacidades motoras, vocales y expresivas de los participantes de la clase.</p> <p>-Analizar los niveles de interacción, juego dramático y manejo del espacio.</p> <p>-Observar la asimilación o los niveles de recepción del grupo frente al maestro como sujeto de autoridad o líder del grupo.</p>	<p>-Los juegos teatrales son estrategias idóneas para generar confianza en el grupo, para integrarse a él y poder romper bloqueos, analizar las inhibiciones o las potencialidades de los participantes.</p>	<p>-Por tiempo no se pudieron llevar a cabo todos los juegos planteados.</p> <p>-La falta de explorar su cuerpo en espacios cerrados generó accidentes menores.</p> <p>-La falta de emplear lenguaje no convencional lleva a que los participantes trivialicen un código corporal o vocal y lo conviertan en burla, impidiendo el desarrollo de la clase.</p>	<p>-Es necesario incluir en la etapa de la primera infancia todo tipo de juegos en el proceso de aprendizaje, para que la acción lúdica dirigida deje de parecerle extraña e inútil a la segunda infancia, ya que el juego escénico en este caso lo tomaron como pérdida de tiempo, aun cuando es vital que por el contrario, exploren y potencien sus capacidades.</p> <p>-La escuela debe dejar de ser un espacio de coherción de las prácticas corporales tan básicas y necesarias como el movimiento, la palabra o el uso correcto (no limitante) de los lugares...</p>

2. PUM, el llamado de asistencia:

Duración: 5 minutos durante cada sesión.

Se propone que como dinámica para el llamado de asistencia un juego teatral que consiste en que el grupo de estudiantes se consideren pistoleros, víctimas o escudos; así en la medida que se va llamando asistencia, cada persona que se va nombrando tiene que gritar un código (que puede ser acostarse, gritar)

3. Combate a distancia:

Duración: Según los niveles de energía del grupo.

Tabla 3: Combate a distancia

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
<p>-Centrar los niveles de energía de un grupo que no ha podido saciar sus necesidades de actividad física.</p> <p>-Trabajar habilidades como la acción-reacción, la coordinación, atención a la vez que se explora la voz de guerrero de cada niño o niña.</p>	<p>-La posibilidad de eliminar en corto tiempo los niveles de actividad y sobre excitación de un grupo a la vez que se desarrollan habilidades para el teatro.</p> <p>-Este juego es interesante en la medida en que se le puede proponer a los participantes usar objetos contundentes extra</p>	<p>-Cuando no se posee un espacio de trabajo generoso, se tienen grupos multitudinarios o con niveles de agresividad es necesario dividir los grupos que participan o ampliar el radio de distancia de este juego.</p> <p>-Este y cualquier otro juego de contacto o de insinuación de cualquier tipo de confrontación</p>	<p>-El espacio es un determinante fundamental de cualquier práctica, especialmente corporal y vocal, no solo para que se pueda dar de forma segura y sin accidentes, sino para no generar incomodidad en otras actividades escolares.</p>

	cotidianos como una aguja, una nube, un objeto que cae lentamente, etc.	por vía negativa se debe evitar en grupos de pandillismo o donde se han sucedido brotes de violencia.	
--	---	---	--

4. Canoas y náufragos:

Duración: Al menos una sesión de clase

Con la premisa de estar en todo el espacio vacío convertido en mar y cada uno como náufrago, se les dice que van llegando canoas que rescatan a personas o grupos que realicen determinada acción o movimiento (cantar, desplazarse, agruparse, calidades de movimiento, manejo de niveles, etc.).

Tabla 4: Canoas y náufragos

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
<p>-Generar mecanismos de escucha, acción-reacción e improvisación.</p> <p>-Propiciar ejercicios de acercamiento entre compañeros que cotidianamente no comparten.</p>	<p>-Es un ejercicio que los divierte, emociona y obliga a pensar y actuar rápido, haciendo que pierdan más rápidamente sus inhibiciones.</p>	<p>-Al ser un juego corporal, es necesario que los participantes tengan la ropa adecuada para poderse mover, pues ocurrió en algunos casos que los niños tenían prohibido tocar el piso con su uniforme, o que las niñas no se sentían</p>	<p>-Este es un ejercicio que particularmente favoreció el acercamiento y la relación entre niños de distintos cursos, grados y géneros que tuvieron que compartir este espacio académico y que no encontraban una estrategia para acercarse y compartir.</p>

		cómodas para tirarse al piso en falda.	
--	--	--	--

5. El objeto que cambia de uso:

Duración: 1 clase o más –según la recepción del grupo.

Esta actividad que viene de la improvisación emplea un elemento de la cotidianidad (que puede ser desde un cuaderno, una silla hasta una caja de cartón) en torno de un grupo ubicado en círculo para que cada uno diga “esto es un (y le asigne un nombre)”; sirve para (y lo emplea en una acción)”, “y con él voy a... (Y culmina con una acción de cierre ante de pasárselo al siguiente)”

Tabla 5: El objeto que cambia de uso

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
-Ejercitar la imaginación, la creatividad y la agilidad mental al re significar el uso de cualquier objeto.	-Este juego permite ir paulatinamente a la teatralización de los objetos para no ubicar escenografía que no se va a utilizar, o para emplearla de diferentes formas.	-Hay niños o niñas que por sus inhibiciones o bloqueos ante el grupo no son tan resueltos en este juego, lo que implica al maestro buscar alternativas y estrategias extra que les permita relajarse y participar con mayor fluidez.	-Es necesario que los juegos de este tipo, que suelen ser divertidos para la mayoría, pero tan frustrantes para otros, no genere situaciones de matoneo y mayor tensión, sino aprender a manejarlos de modo que cada participante pueda explorarlo tranquilamente, permitiéndole a los otros romper sus miedos en un ambiente de confianza y respeto que el maestro debe propiciar y fortalecer constantemente.

6. Selección de textos:

“Los niños son el tipo justo para entrar en contacto con la literatura que recoge en notas rigurosas la vida total: sentimiento,

imaginación, acción; esa literatura que se puede transformar en mímica por la actitud que entraña; que se la puede cantar; que hace ver y sentir, y en donde cuerpo y alma entran en el campo de su profunda sugestión.”¹

Duración: Una sesión –se deja como tarea y se explora en clase.

A partir de este ejercicio que vincula la literatura y que se puede extender varias sesiones y proyectarse como ejercicio de muestra de procesos, los estudiantes conforman grupos según la cantidad de integrantes que ellos mismos quieran. Cada grupo debe ponerse de acuerdo para escoger un cuento por grupo y traer para la siguiente clase 3 "fotografías congeladas" que en el que integren a todos los integrantes del grupo y que posea el inicio, el nudo y el desenlace del mismo. En caso de tener más personajes que actores, la tarea extra para ellos consistirá en seleccionar los personajes más relevantes de la misma. En el caso contrario, los demás personajes ayudan a complementar el ambiente. En la siguiente clase sus compañeros deben leer sobre el escenario las "fotografías congeladas" que ellos trajeron, adivinar el nombre del cuento y la acción que están narrando.

Tabla 6: Selección de textos

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
-Acercar a los participantes a los conceptos teatrales básicos (escenario, personaje, niveles espaciales y corporales).	-Sin haberlo expuesto, ellos establecieron la relación entre los saberes de otras materias y los contenidos susceptibles	La circunstancia de asignarle tan poco tiempo a este proceso hizo que los avances que se pudieran obtener fueran menores, situación que se	-Al permitirles la libertad de la escogencia de una estructura narrativa, los participantes mostraron fascinación hacia la literatura fantástica, elementos vampiristas y otras asociaciones relacionadas con la adultez y la muerte (las pandillas, el suicidio, lo bélico y el infringir la ley).

¹ Poveda, Lola: "Ser o no ser, reflexión antropológica para una pedagogía teatral", Página 32, Narcea Ediciones, Madrid, 1995.

<p>-Recordar la estructura dramática básica de un texto (inicio, nudo, desenlace)</p>	<p>de vivenciar en esta clase de forma práctica. Con el transcurrir de las clases y luego de reforzarlo, ellos mismos empezaron a asumir una actitud crítica de lo que veían, y a construir una cultura respetuosa como público.</p>	<p>acrecienta con las múltiples interrupciones que los maestros de planta hacen a las clases sin ningún tipo de respeto, lo que a los participantes les afianza la noción de pérdida del tiempo con la que a veces llegan a la clase.</p>	<p>-Se percibe el agrado en los participantes al poder vincular saberes de otras materias en una clase a la que llegan con pocas experiencias previas y de la que en muchos casos los preconceptos que tienen emanan de los reality y los medios de comunicación.</p> <p>-El maestro en formación o practicante gracias a las condiciones en que ejerce su labor es un empleado docente sin pago e infantilizado al que se le asignan procesos aunque sin mucha confianza de los logros o procesos que puedan desarrollar.</p>
---	--	---	--

7. Desglose dramático a través de verbos:

Duración: Al menos 2 clases. Se deja como tarea sacar todos los verbos que tiene el cuento u estructura narrativa escogida, dividirlos por verbos de inicio, del nudo y de desenlace, y en clase trabajar sobre los verbos como las acciones principales de cada momento, de cada personaje y la acción que determina todo el texto, para trabajarlos corporalmente por medio de “fotografías cotidianas”.

Esta estrategia se conecta con la anterior en la medida en que si se tiene un trabajo a partir de una estructura dramática, ésta se compone a partir de acciones, a los que también en este contexto se les puede llamar verbos y que se convierten en acciones.

Los niños y niñas no solo muestran sus verbos trasladados a acciones corporales, sino que sus compañeros del público deben adivinarlas y evaluar si son claras, eficaces y están bien teatralizadas, o hay que cambiar el manejo del espacio, de los niveles, dejar de dar la espalda, ampliarla, etc.

Tabla 7: Desglose dramático a través de verbos

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
-Propiciar la fragmentación de una estructura dramática para trabajarla a partir de la acción.	-Es un trabajo que los participantes conectaron con sus otras materias y que recibieron positivamente.	-Es muy difícil desarrollar un proceso con esta metodología de abordar el teatro cuando se tiene un grupo muy grande y sesiones interrumpidas o muy cortas.	-Realizar estrategias que generen procesos como sucedió en este caso, generó 2 situaciones polarizadas: Que los participantes conectaran saberes de otras materias, trabajaran en grupo y de forma sistemática con un mismo tema, y por el otro, que se avance muy lentamente pese al poco tiempo que se tiene en clase frente a la necesidad de la co- evaluación de sus compañeros.

8. Caracterización del personaje por medio de elementos del vestuario:

Duración: Mínimo una sesión. Se trabaja como foco temático por lo menos una clase y luego se perfecciona a medida que se socializan los ejercicios.

Como el total del grupo se ha dividido por grupos y cada uno de ellos debe explorar cuentos –en este caso salieron de 30 estudiantes un total de 5 cuentos- el objetivo es que a cada uno de estos grupos se le asigne una parte del cuerpo y traiga a la siguiente clase un objeto característico de su personaje. Así el grupo 1 por ejemplo trae accesorios para la cabeza; el grupo 2 tiene objetos para portar en la mano; el 3 trae la chaqueta o el saco que usaría ese

personaje; el grupo 4 usa los zapatos que el personaje utilizaría y el grupo 5 el objeto donde guarda sus cosas –como un bolso, maleta, saco, etc.).

Esta es una tarea para traer de la casa pero concertándola antes al interior de los grupos –es decir que hay que dejar un lapso de 5 minutos para que lleguen a acuerdos-. Es otra estrategia para abordar la creación de los personajes que posibilita in intercambio rápido y divertido de roles para explorar en la siguiente clase.

Tabla 8: Caracterización del personaje por medio de elementos del vestuario

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
<p>Explorar la recursividad y creatividad de los participantes, así como analizar los niveles de observación que poseen sobre la caracterización de un personaje a través de su aspecto físico.</p> <p>-Percibir el apoyo de los padres al proveer diferentes estrategias para la construcción del personaje con elementos del hogar, de la familia o de la</p>	<p>-Si bien algunos participantes no llevaron vestuario a clase, es interesante observar su creatividad al adaptar sus uniformes, sudaderas y elementos de las maletas como vestuarios.</p> <p>-Mostraron atracción por la caracterización por medio del vestuario y la</p>	<p>-El cruce con otras clases en las que debían llevar cosas al colegio (como organetas, guitarras, maquetas, etc.) dificulta que algunos participantes puedan cumplir con las tareas de la clase aun cuando no hayan olvidado los compromisos para con ésta.</p> <p>-Al tener un tiempo tan corto de intervención,</p>	<p>-Los participantes no se ven abocados en la cotidianidad a hacer desgloses de la cotidianidad a través de la imagen, por lo que este ejercicio fue en principio difícil de llevar a cabo, situación que se fue superando de forma gradual desde la acción de analizar a sus compañeros estando desde el lugar del público.</p>

vida cotidiana del participante.	intención de explorar el maquillaje.	el preparar esta actividad terminaba afectando el receso escolar o el tiempo de la clase.	
----------------------------------	--------------------------------------	---	--

9. Textos hilados:

Duración: Mínimo una sesión –según la receptividad del grupo-.

Cada grupo llega a clase con un objeto característico de su personaje. Con estas caracterizaciones esbozadas primero por sus grupos se van a repartir la acción de explicar el inicio, nudo y desenlace de su historia, descrito en una frase individual y diciéndolo desde la voz de su personaje.

Tabla 9: Textos hilados

OBJETIVOS	LOGROS	DIFICULTADES	CONCLUSIONES
-Plantear un ejercicio de atención, agilidad mental y manejo verbal que dé cuenta del dominio de una estructura dramática y de la noción de personaje.	-Se empleó como estrategia de dominio de grupo en la medida en que todos debían estar en silencio para desarrollar la narración, y atentos para continuar el cuento. -Realizar exitosamente	-La falta de atención, de desarrollo de la expresión verbal o de disposición de algunos miembros del grupo genera bloqueos y vacíos en la acción de narrar colectivamente, y ansiedad en quienes quieren que la actividad avance.	-En algunos casos es complicado desarrollar competencias expresivas en tan poco tiempo y en un grupo tan grande. -La timidez es una característica que la escuela no siempre tiene en cuenta en el desarrollo integral de algunos miembros, pues así el colectivo y sus maestros sepan los niveles de afectación, rara vez buscan ayudar a eliminarla.

	este ejercicio que implica quietud y atención haciendo que a la vez los participantes lo disfrutaran.	-Se presentaron momentos en que se evidencia la falta de hilación dramática, y los participantes por divertirse con lo que dicen olvidan el objetivo de la clase por lo que se aprecian personajes esbozados, olvidados o sin desarrollar.	
--	---	--	--

Las siguientes estrategias se plantearon y aunque no se pudieron llevar a cabo, se exponen como parte del planteamiento metodológico.

10. Variación de la estrategia de Textos hilados:

Duración: Al menos una sesión.

Tomar 3 personajes de cuentos distintos y 2 participantes más como conectores. Ellos van a contar el inicio, nudo y desenlace de su historia pero como si fuera un solo cuento, es decir que hay que agregarle sucesos o personajes propios la historia de cada personaje sin romper con la historia que se ha construido. El grupo evaluará si se logró o no. Esta estrategia de construcción del personaje explora la voz y requiere que el grupo esté atento.

OBJETIVOS:

-Proponer una secuencia de ejercicios similares con objetivos de distinta índole, que posibiliten el desarrollo de la atención, la agilidad mental y el manejo verbal.

-Aportar ejercicios que refuercen el dominio de una estructura dramática y de la noción de personaje.

11. Ficha individual de los personajes:

Duración: según el grupo, pues se debe llegar a clase con la construcción realizada, deben pasar todos los personajes y según la recepción de los participantes, se puede desarrollar como ejercicio de muestra.

Este juego se deja como tarea. La idea es que los niños y niñas lleguen con una hoja en la que escriban:

- Nombre del personaje:
- Edad:
- Ocupación:
- Preocupaciones:
- Objetivos en la vida:
- Compañía preferida:
- De quien quiere estar lejos.
- Problema físico.

Esta información se convertirá en chismógrafo y en elemento de trabajo para los participantes acerca de la construcción de un personaje.

OBJETIVOS:

-Acercar a los participantes a la construcción de personaje desde elementos biográficos y ponerlos en escena a través de la búsqueda de enlaces imaginarios para crear una estructura dramática.

Otras estrategias planteadas para una muestra:

Estas propuestas para muestra se conciben como producto de un proceso y no como espectáculo complementario en un evento institucional, por lo que debe

ser resultado del trabajo y los desarrollos encontrados en el aula, pasando por periodos de fogueo con público (primero grupos pequeños como sus demás compañeros de curso o algunos maestros).

12. Galería humana:

Duración: Mínimo una sesión, en la que deben existir juegos corporales previos, exploración de niveles corporales, composición de imágenes y nociones adquiridas en torno al espacio y a la intencionalidad al corporalizar algo.

Los grupos conformados se caracterizarán y mostrarán con sus cuerpos en imágenes congeladas los 3 sucesos centrales de los cuentos que escogieron.

OBJETIVOS:

-Invadir espacios institucionales con los participantes en situaciones escénicas estáticas, por medio de imágenes que sean dicientes y construidas desde la composición de la escena, del personaje y de la atmósfera.

13. Los personajes están buscando trabajo:

Duración: Varias sesiones. Esta estrategia proviene del trabajo desarrollado con la “ficha individual de personajes” y el trabajo en el aula según si se desarrolla de forma individual o se integran algunas relaciones entre personajes.

Los estudiantes llegan al escenario que está dispuesto en forma de oficina – una mesa y una silla- y llegan a presentarse ante el contratista (la maestra o un estudiante, que estarán ubicados entre el público) y con la excusa de buscar como trabajo la participación entre el cuento, exponen partes de su biografía – previamente creada-. La tarea para el público en este caso es adivinar qué personaje y de que cuento proviene. Así el estudiante habrá ganado.

OBJETIVOS:

-Generar estructuras corporales y pequeñas dramaturgias que emanen de la creación de los propios niños y niñas y su forma de ver el mundo adulto.

14. Caja del personaje:

Duración: Una sesión. Se puede repetir en un momento de cada clase si hay buena acogida por los participantes.

Este ejercicio que viene de la Improvisación consiste en una caja imaginaria que la abre el personaje que al niño o niña le correspondió y de ella saca los objetos que como personaje le pertenecen. Le permite al participante el desarrollo de la agilidad mental y en el grupo espectador le genera disponer más fácilmente su atención.

-Potenciar la agilidad mental y verbal, en un ejercicio de desinhibición y atención.

-Fomentar el pensamiento asociativo, la Observación y la conexión con el personaje.

15. Puertas de sorpresas:

Duración: Una sesión.

Los niños y niñas a través de sus personajes –e incluso incluyendo un objeto característico de dicho personaje o su nombre escrito sobre la ropa- y quien está en el centro abre una puerta para recibir una sorpresa de quien está ahí. Es decir: ¿qué acción haría mi personaje con ese otro que abre la puerta? Al que le abrieron la puerta, luego de interactuar, pasa al centro. Este es un ejercicio de improvisación que explora las relaciones que puede establecer el personaje de la obra –o en este caso del cuento escogido- para investigar desde la acción las posibilidades dramáticas entre piezas y la creatividad en quienes juegan de forma desinhibida. Por lo anterior, esta es una buena forma en que se puede investigar la creación.

OBJETIVOS:

-Explorar la creatividad y la imaginación del grupo integrando a un juego colectivo los personajes construidos individualmente.

En la siguiente tabla se explicara el eje que explora con cada estrategia didáctica, a la vez que se da cuenta del abordaje de los ejes planteados.

ESTRATEGIAS	EJES TRABAJADOS			
ESTRATEGIA DIDACTICA	CUERPO -VOZ	PALABRA-TEXTO	ROL	REPRESENTACION
1. Juegos de reconocimiento e iniciación	X	X	X	X
2. PUM, el llamado de asistencia		X		
3. Combate a distancia	X		X	X
4. Canoas y naufragos	X	X	X	X
5. El objeto que cambia su uso				X
6. Selección de textos		X		
7. Desglose dramático a través de verbos		X	X	X
8. Caracterización del personaje por medio de elementos del vestuario			X	X
9. Textos hilados	X	X	X	X
10. Variación de Textos hilados	X	X	X	X
11. Ficha individual de personajes		X		X
12. Galería humana	X		X	X
13. Los personajes están buscando		X	X	

trabajo				
14. Caja de personajes			X	X
15. Puentes de sorpresas	X	X	X	X

2.5 Evaluación

La evaluación es uno de los componentes curriculares que ha generado mayores controversias académicas en tanto que pese a ser un aspecto fundamental dentro del proceso educativo, actualmente se establece en torno a un ideal o un parámetro básico que pocos pueden cumplir, en vez de generar un análisis de los avances individuales con respecto a sus dificultades particulares.

Este proceso debe permitirle al docente-investigador identificar y hacer seguimiento de fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar en las apuestas proyectadas para la clase, lo cual para ser llevado a cabo debe no solo enfocarse el objeto a enseñar situando la población, sino propiciando un espacio en el que cada participante pueda mostrar su individualidad para ver a través de ella sus fortalezas, potencialidades, dificultades y avances, lo cual es necesario anotar, que en este tiempo de práctica pedagógica no se pudo llevar a cabo con profundidad ya que el poco tiempo que hubo para los encuentros, el número elevado de estudiantes de cada equipo y las diversas interrupciones entre sesiones.

Los criterios a evaluar se establecieron de acuerdo a la normatividad de la Institución y a los niveles de desarrollo que tuvo la propuesta, y pese a las dificultades presentadas con la continuidad del proceso, se resolvió asumir objetivos particulares para desarrollar en cada clase, en los que se pusieran a prueba habilidades de socialización, atención, participación además de los objetivos particulares de la práctica teatral.

Entre los objetos a evaluar diariamente se tuvo en cuenta la asistencia, la participación en clase y en las muestras de procesos, así como el desarrollo de actividades y habilidades propuestas para cada clase según las tareas puntuales que dicho lenguaje artístico acordara para el proyecto común de muestra, o para desarrollar en una sesión particular.

En este espacio la evaluación de los procesos tiene varias miradas:

- Está la práctica pedagógica de un docente en formación que debe ser evaluada y aprobada tanto por la coordinación de la práctica pedagógica de la UPN, como por la IE en que se realiza dicha labor, pese al compromiso que se adquiere al asumir a un equipo de trabajo y su respectivo proceso. Pero si bien en el caso de la práctica, las orientaciones en torno a la importancia de evaluar el proceso desarrollado dentro del aula como fuera de ella fueron relevantes para desarrollar los ítems de evaluación, en la Escuela Normal, por el contrario, se generó la necesidad de evaluar a los niños y niñas ya que ellos tenían a las prácticas pedagógicas como clases en que no sentían aprender y no tenía peso en sus reportes de notas bimestrales.
- Esta situación generó la necesidad de visibilizar el compromiso y las apuestas de los maestros en formación a través de objetos a evaluar en los reportes de notas, abriendo por primera vez este espacio de legitimación de las prácticas pedagógicas. No obstante, a pesar que la evaluación se tiene para la investigadora como un instrumento dialógico con la comunidad académica, sólo funcionó como el resultado unilateral del trabajo realizado con los niños y niñas.
- Para la investigadora de esta monografía el hecho que la Escuela Normal empiece a incluir un concepto evaluativo emitido por los maestros en formación implica una fortaleza para ambas partes, en la medida en que visibiliza el accionar de las prácticas pedagógicas, sacándolas de ese lugar infantilizado, trivial y sin impacto en la vida académica de los niños y niñas con los que se comparte dicha experiencia; pero así mismo le implica al maestro investigador generar una propuesta susceptible de interlocutar con las necesidades e

intereses de los participantes a quienes se le imparte, con los objetivos pedagógicos personales y fortaleciendo la construcción curricular institucional.

- Se recalca la enorme dificultad de evaluar concienzudamente un proceso de forma individual aun cuando los espacios académicos asignados para las áreas artísticas son reducidos y comúnmente desarticulados entre sí, como con el resto de materias e incluso con la vida de los participantes y sus realidades particulares.
- El juego debe ser inmiscuido con mayor constancia para que el juego teatral, la base del teatro escolar y del hecho escénico mismo sea tenido como algo más natural y se realice sin tanta extrañeza no solo por cualquier tipo de población sino especialmente por los niños y niñas, quienes debieran tener la lúdica y el goce como su principal conexión con el aprendizaje.

2.5.1 Ítems de evaluación:

Los ítems que se exploraron en cada sesión se condensan en los que a continuación se presentan, y se exploran teniendo en cuenta los parámetros que se persiguieron para el proceso y para la muestra.

1. Investiga la creación de sus personajes desde la literatura y desde sus posibilidades expresivas.
2. Construye en equipo estructuras corporales y vocales de acuerdo a las necesidades de la clase.
3. Explora las posibilidades expresivas con su cuerpo.

Estos ítems se evaluaron según los criterios asignados por la Escuela Normal, asignando los calificativos de “significativamente alto”, “alto”, “básico” y “deficiente”, y en el caso de cada nota evaluativa, se agregó la observación correspondiente a las dificultades presentadas:

- Es necesario que el estudiante participe más activamente en actividades académicas de tipo grupal y de carácter corporal.

- El estudiante debe acercarse más frecuentemente a las estructuras narrativas (inicio, nudo y desenlace) desde las palabras y el cuerpo.
- Es necesario que el estudiante se comprometa de una forma más activa en las estrategias pedagógicas planteadas de forma individual y colectivamente en la clase de teatro.

Estas observaciones se realizaron buscando que las personas que no tuvieran conocimientos teatrales, conocieran las dificultades de los niños y niñas, y a ellos como población dentro de la institución, se les tuvo que llamar ante este documento (el boletín de notas) como “el/la estudiante” ya que dentro de los protocolos de elaboración de dicho documento no acepta las distinciones que la investigadora planteó (que implicaba enunciarlos como “niños o niñas”).

3. CAPÍTULO II:

3.1 REFERENTES TEÓRICOS:

Para la investigación se abordarán 3 conceptos fundamentales; el de Segunda Infancia, educación Artística y teatral, y el de currículo.

3.1.1 La infancia

3.1.2 Crecer para ser, una mirada crítica en torno al concepto de infancia

Dado que la población abordada durante el desarrollo de la práctica pedagógica como de la investigación se ubica en los primeros ciclos de aprendizaje, se hace necesario definir el concepto de infancia en tanto son los sujetos principales del ejercicio investigativo; en este sentido se da inicio a un recorrido teórico que se presenta a continuación.

Inicialmente, se abordó el concepto de **Infancia** desde Ernesto Durán, (2007) quien a la luz de los derechos de los niños, y los demás documentos y procesos que se han gestado en torno suyo, y las posibilidades que la ley

contempla e ignora, concibe la infancia como un constructo social y como una etapa de desarrollo al narrarla como *un proceso de maduración física y mental en la que el apoyo de los adultos garantiza el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales, espirituales, morales y sociales*, bajo los mínimos que debe recibir cualquier persona reconociendo su dignidad.

Durán transita el proceso de concepción y desarrollos sobre la infancia como un sustrato propio de la modernidad, camino que Mariano Nadorowsky² quien lo expresa en un apartado de su libro “Después de Clase” lo reafirma:

“(…) Se desarrollaron hasta el siglo XX después de haber sido ignorados por el derecho en el mundo. La primera vez que se defendió a una niña por maltrato en un tribunal fue en 1874 en Nueva York. Su defensa la hizo la Sociedad Americana para la prevención de la crueldad hacia los animales y argumentó que Puesto que M. A. era parte del reino animal, merecía al menos, tanta protección como un perro común. Fueron necesarios una serie de cambios para que se empezara a hablar del tema, por ejemplo, la disminución del tamaño de las familias, la democratización de la sociedad, el surgimiento y consolidación de organizaciones no gubernamentales preocupadas por los niños, el estudio y conocimiento del desarrollo infantil y cuestionamiento de la violencia intrafamiliar y el castigo físico.” (Pág. 64)

Nadorowsky agrega la necesidad de la escuela de imponer un status de conocimiento y dominio sobre el cuerpo infantil, educándolo y moldeándolo a su parecer, situación que anteriormente se generaba con mayor fuerza.

Nadorowsky (1994) reconstruye los pasos de la construcción del concepto y del sentimiento de infancia en los inicios de la modernidad, como fruto adyacente de los ideales perseguidos con la revolución francesa y el desencadenamiento posterior por las luchas de carácter humanitario que poco a poco fueron

² Nadorowsky, Mariano: “El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada)”, en Después de Clase. 1.994.

construyendo parámetros para la igualdad en las poblaciones vulneradas, entre las que se encontraban los anteriormente llamados “adultos en miniatura”.

Es así como la familia y la escuela empiezan paulatinamente a reconocer diferencias en las características físicas, emocionales, psicológicas y de autonomía en los niños y niñas, por lo que al verlos desprotegidos, estos estamentos sociales se convierten en responsables y garantes de su desarrollo, argumentando tener el apoyo y la potestad para llevar a este ser carente de cosas a un progresivo estado de equilibrio, idealizado y culminado en la adultez.

Por ello la escuela es uno de los lugares desde el cual el adulto enuncia, le asigna o le niega potestades a cambio de protección al niño o niña; es decir que se aprueban unos dominios sobre cuerpos y mentes que deben ser moldeados y llenados a cambio de protección, pero con el transcurrir del tiempo se va transgrediendo, disolviendo y re significando dichas relaciones de poder y dependencia, e incluso los sentimientos infantiles y proteccionistas que en torno a los niños y niñas generaron los adultos.

La ruptura del sentimiento de infancia que aludiera el autor argentino se sucede gracias a 2 causas fundamentales; pese a los medios tecnológicos con que los niños y niñas se desarrollan actualmente, que ha eliminado las barreras cognitivas que antes los diferenciaba de los adultos; y también por la situación de marginalidad y desprotección de la familia y la escuela hacia algunos niños y niñas, ya sea por abandono u otra circunstancia, lo que hace que la pobreza los lleve a vivir una vida independiente y autosuficiente minada de trabajo, consumo de drogas y autonomía, en la que las reglas de los adultos no entran.

Esta población en situación de desprotección debe asumir temporalmente y a la fuerza a la institucionalidad, en los dos espacios que el Estado a través de sus políticas de compensación busca rehabilitarlos y dominar sus prácticas, lo que sucede en las correccionales o las cárceles.

De acuerdo a lo anterior, para Nadorowsky (1985) la institucionalidad y el conocimiento son los elementos infantilizadores por excelencia, y al darse las circunstancias de desprotección social por parte de la familia o cualquier otro organismo del estado, o al estar vinculado gracias a los sistemas masivos de información, el concepto de infancia toma 2 vertientes distintas; la desrealización o la hiper realización.

Por otra parte, se encuentra el concepto de infancia que se propone en uno de los documentos fundantes de esta investigación -Los lineamientos curriculares en Educación Artística-, del Ministerio de Educación Nacional (1993) que considera a la infancia cómo un proceso del ser humano que va de los cero a los 7 años dividiendo este tiempo en 2 etapas de acuerdo a las etapas de desarrollo emocional, físico y psicológico; que están protegidas por la ley y en donde la familia, la escuela y el Estado son garantes de derechos para su pleno desarrollo.

A través de los aportes a la psicología del desarrollo infantil que produjera Piaget (1964) a las luchas de emancipación, y de los aportes que el arte escolar tiene sobre la infancia, este documento regulador para las artes en Colombia concibe a los niños y niñas como una población dotada de inteligencia, vida emotiva, gustos, habilidades y talentos, que ratifica al igual que Nadorowsky la necesidad de otros (en este caso no sólo los adultos sino también los pares) en su hogar y fuera de él para potenciar su desarrollo personal integralmente, así como de unos espacios, cuidados y procesos de formación y asistencias particulares propias de sus necesidades, e impone a los adultos (familia, maestros y Estado) como garantes de los derechos que se les asignaron en la Constitución Nacional.

Con lo anterior, y a la luz de la Investigación Acción Pedagógica, este trabajo planea asumir una mirada polisémica sobre lo que significa ser niño en la contemporaneidad, sabiendo por un lado que la institucionalidad en que se ven mediados sus niveles de desarrollo, no permean completamente su individualidad ni a los demás factores que los hacen irrepetibles, y que las políticas en educación que actualmente han propendido por el desarrollo pleno

de la individualidad y de los aportes fundamentales para el desarrollo de las subjetividades no están construidas completamente.

La infancia que en esta investigación se aborda es una con características heterogéneas, que se debate entre la dependencia de distintos factores, que se beneficia de esta relación como sujeto de derechos, pero que cada vez dista más de encajar en los parámetros tradicionales de educandos, pues en muchos casos están asumiendo desde pequeños responsabilidades que se supone la escuela y la familia disponen para la adultez.

El propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje."

(Lineamientos en Ed. Art. Pág. 3)

Esta creciente autonomía infantil le muestra a la investigadora que si bien es claro que el concepto de Infancia se construye, se legitima, se desrealiza, hiperrealiza o transforma gracias al influjo de los adultos que posibilitan dicho desarrollo en un ambiente propicio, este no ha sido un concepto estático ni se desarrolla del mismo modo en cada contexto. En este aspecto tanto Nadorowsky como Durán están de acuerdo, pues ambos tienen claro que los niveles de construcción social hacen que varíe la forma de desarrollo de estos seres humanos en crecimiento.

Sin embargo el presente interés investigativo se orienta a empezar a romper con la idea de niño o niña como un ser incompleto, incapaz, sin conocimiento y del todo desvalido que se ha planteado por algunos discursos de la Modernidad, para volcar la mirada hacia unos sujetos de aprendizaje y de derechos, que intervienen y que transforman con su presencia, sus saberes, juegos, aprendizajes y demás formas de habitar su entorno.

3.1.1.2 La segunda Infancia:

De acuerdo con las actuales políticas educativas se ha venido planteando el concepto de infancia en dos niveles, primera (0-6 años) y segunda infancia (7-12 años), lo que obliga a inferir que los niños y niñas que se encuentran en los ciclos de aprendizaje I y II, interés de la investigación; hacen parte de la segunda infancia, por lo que a continuación se pretende caracterizar dicho grupo poblacional.

Desde la psicología del desarrollo Jean Piaget (1964) asignó la categoría de “segunda infancia” a los niños y niñas entre los 7 y los 12 años, momento en que bajo condiciones de desarrollo normales atraviesan un nivel escolar primario en proceso, que les permite socializar desde sus pensamientos, vivencias y expectativas y fortalecerse a través de éste y de experiencias en otros espacios, como lo enuncia a continuación:

“La edad de siete años, que coincide con el principio de la escolaridad propiamente dicha del niño, marca un hito decisivo en el desarrollo mental. En cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, ya se trate de la inteligencia o de la vida afectiva, de relaciones sociales o de actividad propiamente individual, asistimos a la aparición de formas de organización nuevas, que rematan las construcciones esbozadas en el curso del período anterior y les aseguran un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie ininterrumpida de construcciones nuevas.” (Pág. 26)

Este es un momento en que la intuición y la afectividad juegan un papel preponderante en la vida diaria del infante, así como por primera vez aparece un progreso en las actividades cognitivas individuales y colectivas.

Según Piaget (1964), en esta etapa se evidencia una progresión en la estructuración de su pensamiento, se posibilitan las operaciones racionales a la par que se empiezan a vivenciar cambios físicos, psicológicos, emocionales y relacionales propios del desarrollo hormonal que los va llevando hacia el

tránsito a la pubertad. De acuerdo con Piaget, si toda estructura tiene su génesis, las nuevas capacidades cognitivas y de socialización propuestas no se dan solamente como un acto biológico propio de la edad, sino que deben ser propiciadas y potenciadas por las experiencias con otros.

Para el caso de la investigación, la mirada de la infancia que propone Piaget como una "Marcha hacia el equilibrio" que se supone llega en el periodo adulto, resta valor al proceso de participación, a los cambios y construcciones que los niños y niñas están realizando bajo una percepción de carencia, y por el contrario, para la investigadora la infancia se tiene como un conjunto de etapas ricas en sí mismas gracias a los aprendizajes, niveles de relación, sensibilidad y transformación propios de la edad, circunstancias que deben ser aprovechadas y fortalecidas para el disfrute de la vida en tiempo presente y no de cohibición de ésta para la liberación en el tiempo futuro. Por ello el Estado, la escuela y la familia deben volcarse en una relación de disfrute y la resolución de los conflictos que en la actualidad poseen, como la construcción de un camino más amplio en la noción de calidad de vida presente y futura.

La educación artística, gracias a la posibilidad de relación consigo mismo y con el mundo; de exploración y desarrollo de niveles sensibles, relacionales y estéticos; y siendo una excusa idónea para hibridar el desarrollo motor, del lenguaje y el pensamiento, etc., es un garante para el desarrollo pleno de la vida siempre y cuando el desarrollo de estas prácticas no atenten contra el fin último que debieran tener; hacer vivir mejor.

En el capítulo concerniente al abordaje de la caracterización de la ENSDMM se realizará un acercamiento situado de la infancia que investiga esta experiencia.

Experiencias didácticas y teatrales

Si bien la experiencia estuvo orientada a trabajar el teatro principalmente desde el lugar de la actuación –y no de la dramaturgia, la luminotecnia, la elaboración de objetos o cualquier otro de los múltiples caminos que el universo teatral ofrece-, en ella se encontraron niños y niñas que por su enorme miedo

escénico o por la pre disposición que generaban ante sus compañeros y maestros por su indisciplina no pudieron eliminar ese miedo a la confrontación con el público. La tarea de la investigadora consistió en generar un ambiente de confianza mientras le ponía al participante la tarea de buscar su forma de participación activa en el proceso.

Sin embargo, para que ese liderazgo que no obstante había en los llamados “casos difíciles” se aprovechara, se empleó un elemento con que cuenta la Institución para el desarrollo de estas clases: la luz. Desde ellas fue posible hacer que esas personas centraran su atención, tomaran su liderazgo y tuvieran un lugar activo en la clase sin que se sintieran obligados, y gracias al cual algunos de ellos lograron desarrollar habilidades y sensibilidades considerables frente a este objeto, permitiendo aportarle a sus compañeros desde su propia experimentación.

Después de haberle dado un reconocimiento verbal por su labor en el ejercicio de los grupos conformados, poco a poco los niños tenían que acercarse a esa persona para explicarle que querían lograr con la luz para que él les ayudara y al menos en esa clase se disminuyó el estigma de insoportable que tenía uno de los participantes.

La dificultad constante para generar un proceso considerable en menos de 2 horas semanales se dio no solo pese al poco tiempo disponible para llevar a cabo las clases, sino por las múltiples pausas e interrupciones que la cotidianidad escolar propician, además de la circunstancia social de los paros y manifestaciones que afectaron a ambas instituciones, e impidieron dar cuenta de un proceso corporal, expresivo, verbal, etc. considerable. No obstante cabe resaltar que este espacio permitió ser un lugar en donde confluyeran con la excusa del teatro la intimidación de los niños como sus juegos, los comentarios y chistes con que hacen reír a sus compañeros en los pasillos, y los saberes e intereses particulares.

“Te amo Verónica” (declaración pública de amor de un estudiante a su novia imaginaria, representada cómicamente en cualquier objeto en la escena).

El trabajo en grupos conformados por ellos mismos de acuerdo a sus afectos permitió trabajar más cercanamente desde sus juegos, sus características comunes y desde la confianza como motor de la comunicación, logrando que llegaran con propuestas (de temas a desarrollar en clase así como de escenografía). Se realizó un proceso doble; trabajar desde los afectos y la cercanía, pero realizando ejercicios reflexivos de reconocimiento del otro; así como de respeto a través de la retroalimentación y la formación de públicos.

De acuerdo a lo anterior se hizo primario establecer una relación dialógica entre los estudiantes y la maestra en donde mediara el teatro como vehículo de interlocución de su vida afectiva, lo cual desde la perspectiva de la educación de Humberto Maturana (1992) expresa así:

"Educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social". (Pág. 37)

El postulado de Maturana es concordante con el Proyecto Educativo Institucional de la María Montessori en tanto que éste refiere sobre el sentido de educar que:

"En el marco del proyecto de Formación para la Democracia y los Derechos Humanos es importante trabajar sobre el propio sujeto, de forma que las acciones belicosas, el malhumor, las expresiones hostiles, el aislamiento, la soledad y el deseo de destrucción que son sentimientos ligados a una baja autoestima sean reemplazados por sentimientos de solidaridad, de aprecio por la diversidad, de

reconocimiento del otro y por la construcción de una paz interior la cual contribuye a la realización individual y colectiva. "

(PEI Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2010: 87)

Por lo que pese a que la intervención fue cortada por la dinámica educativa y social del país y de la propia institución, parecía concordante con los intereses de la Institución.

Pero sin embargo el poco tiempo de intervención, reducido abruptamente por las dinámicas de marchas, paros, simulacros y demás repercutieron significativamente en la dificultad de generar una visión general y particular sobre un grupo numeroso habiendo tenido pocos encuentros de reconocimiento y de clase.

En la práctica pedagógica se percibió una generalizada resistencia al juego pese a que en la Escuela Normal éste funciona como una de las Acciones Pedagógicas Especiales. Al respecto se trae un referente que emplea la Institución Educativa que en torno al juego afirma sobre la importancia del uso del mismo:

"Caillois formula una clasificación de los juegos en los siguientes términos: "los juegos de competencia desembocan en los deportes, los juegos de imitación y de ilusión prefiguran los actos del espectáculo. Los juegos de azar y de combinación han dado origen a numerosos desarrollos de las matemáticas, desde el cálculo de probabilidades hasta la topología. Es claro: el programa de la fecundidad de los juegos no deja de ser impresionante. Su contribución en el nivel del individuo no es menor. Los psicólogos les reconocen un papel capital en la historia de la afirmación de sí en el niño y en la formación de su carácter. Los juegos de fuerza, de habilidad, de cálculo, son ejercicios y entrenamiento. Hacen el cuerpo más vigoroso, más flexible y más resistente, la vista más penetrante, el tacto más sutil, el espíritu más metódico o más ingenioso. Cada juego refuerza y agudiza determinada capacidad física

o intelectual. Por el camino del placer o de la obstinación, hace fácil lo que fue difícil o agotador.” PEI ENSDMM María Montessori, Pág. 50

3.2 La educación artística y teatral

Se hace necesario para la investigadora establecer el estado de la Educación Artística Escolar para posteriormente situar de forma más precisa las condiciones del teatro en la escuela, por estar ambos en la misma encrucijada teórica –la cual se expone a continuación.

3.2.1 En discusión: formar artistas, provocar experiencias o desarrollarse a través del arte

El concepto de **Educación Artística**, inicialmente es asumido desde los "Lineamientos en Educación Artística" (1993) como una forma de crear múltiples articulaciones culturales; también como acción de respuesta a las necesidades sociales humanas, y pragmáticamente, el documento habla de la educación en artes como un proceso desarrollado en forma de taller con el objetivo de sensibilizar, concienciar y desarrollar el pensamiento crítico, así como el encuentro consigo mismo y con otros, y al estar vinculada en la perspectiva de la formación holística, asume dicho proceso como una preparación para la vida, así como para desarrollar talentos, y actitudes, para propender por personas que vayan en contra de los oficios pre dispuestos.

Para la investigación es necesario generar puntos de fuga entre el concepto anteriormente citado con este documento legal que guía o regula las prácticas artísticas escolares en el país, y reconocer cómo es el camino que autónomamente emprenden las instituciones educativas a partir de éste, -en este caso la ENSDMM- ya que aunque dichos Lineamientos generan unas pautas para la enseñanza de la Educación Artística y Teatral, no se suele generar una relación dialógica entre este documento y las proyecciones enunciadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las Instituciones Educativas al respecto de los parámetros que debe contemplar el currículo.

En los Lineamientos por un lado, se establece que el arte como un elemento de interacción en la vida cotidiana permite la exaltación de lo bello, lo armónico y lo complejo de la vida, del artista y del espectador; se tiene también como insumo cultural y como un conjunto de lenguajes y expresiones materiales de la sensibilidad humana y del criticismo del ser humano, situación acogida por la Escuela Normal:

"La educación artística y el desarrollo de la sensibilidad, (...) una y otro "se consideran como el cimiento para la construcción de lo humano y el reconocimiento de la individualidad, como una manera de interpretar al niño y al joven de una manera más personal, desde sus diferencias individuales... tal vez como una posibilidad para entender la esencia misma del ser humano a partir de sus posibilidades expresivas y de sus maneras diversas de ponerse en interacción con lo otro y con los otros desde la espontaneidad de su infancia". Aquí, hay una mirada contradictoria de lo humano: a) como algo que se debe construir; b) como una esencia que se expresa a través del arte."

(PAC, 2005: 41)

Para los Lineamientos, las disciplinas son saberes desde los cuales se desarrollan habilidades para la vida, ya sean de tipo motriz, expresivo, de socialización, de canalización asertiva de las emociones, entre otras, que desarrolladas desde la infancia posibilitan un desarrollo de lo que Howard Gardner³ denomina los tipos de inteligencias.

De acuerdo a esto en este documento regulador se enuncian los beneficios puntuales en torno al desarrollo cognitivo como:

1. *La percepción de las relaciones*
2. *La atención al detalle*

1. ³ Gardner, Howard: *"La teoría de las inteligencias múltiples"* Fondo de Cultura, Pág. 63, 1987.

1. *La promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas repuestas.*
2. *El desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso.*
3. *El desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas.*
4. *La imaginación como fuente de contenido, la habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas.*
5. *La habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto.*
6. *La habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.*

Son varias disciplinas (las artes plásticas y visuales, el diseño gráfico, el cine y otras técnicas audiovisuales, la música, la danza, el teatro y la literatura) tan importantes para el ser humano, que deben ser un elemento desde el que se comunique con los demás, y que además son tan importantes para el desarrollo personal y social, que desde la infancia deben ser enseñados para generar elementos de proyección y fomento profesional. *"Las artes promueven a su vez la idea de que la gran misión de la escuela no es solamente enseñarle al alumno a ganarse la vida, sino a vivirla plenamente."* (1993: 3)

Para concluir, se aprecia cómo los caminos desde los cuales asumir la educación artística son tan amplios y enriquecedores que se hace imperativo generar elementos de conexión entre las prácticas escolares y al menos algunos de estos parámetros desde metodologías claras y procesos sistemáticos que aporten en el proceso formativo. Por ello el ejercicio investigativo pretende evidenciar esas percepciones que sobre la Educación Artística se han apropiado en la Escuela Normal dentro de la configuración formativa que soporta el PEI, pero también problematizar dicha ampliación curricular sin una proyección clara que impacte positivamente en la vida de los niños y niñas de la ENSDMM y la inexistencia aparente de una malla curricular en artes aun cuando se suponen un elemento primario en la formación de dicha Escuela Normal.

3.2.2 Polémica: la creación, lo disciplinar o la interacción de ambas cosas

En las discusiones suscitadas en el equipo de trabajo de esta asignatura para la construcción de los lineamientos de Educación Artística, surgieron inquietudes para las cuales no hay respuestas únicas. ¿Qué es lo que hacemos, teatro, arte dramático, arte teatral o artes escénicas? ¿Se deben incluir la danza, la tradición oral, la mímica, los títeres o cualquier otra forma por inventar? ¿Es una modalidad, una disciplina, una asignatura? ¿Puede ser contemplado como género literario?

(Lineamientos Ed. Art., 1993: 76)

Si bien hay aspectos parametrales que los Lineamientos otorgan sobre las disciplinas artísticas, el teatro es el tema sobre el que menos se han generado claridades. No obstante, sobre su presencia en la escuela se han pautado algunos puntos de desarrollo específicamente en el aula, tales como el asignarlo como una herramienta pedagógica al servicio del desarrollo integral infantil, que permitan *"ubicar la sensibilidad en dimensiones ejes: de la "piel" hacia adentro -el mundo interior, y de la piel hacia afuera -el mundo exterior- dimensiones que están mediadas por el cuerpo."* (Pág. 76)

Dicha herramienta de formación contempla a los estudiantes no solo como seres corporales sino también dotados de espíritu, quienes si aprenden a reconocer sus potencialidades, sus vulnerabilidades, dudas y demás aspectos que los constituyen, y a trabajar sobre sí mismos, les permitirán resolver más fácilmente sus conflictos, observar mejor su contexto y transformarlo.

3.2.3 Un lugar para la educación teatral

En este momento es pertinente enunciar en el trabajo la presencia de Heladio Moreno⁴, un destacado investigador sobre la educación teatral escolar en

⁴ Heladio Moreno M: "TEATRO INFANTIL PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA" Bogotá, 1985 (primera edición).

Colombia, quien establece desde el ejercicio del teatro en el aula una propuesta metodológica y una visión de maestro cercana a la de la investigación. Moreno alude al ejercicio diciendo que *“la enseñanza no es la simple cátedra magistral ejercida como una tiranía, sino un encuentro creativo entre el maestro y el alumno, que contribuya a desarrollar la creatividad y la curiosidad del niño para que investigue por sí mismo y por lo tanto, adquiera los conocimientos en una forma más provechosa.”* (Moreno, 1985)

Es así como, si bien el teatro en el aula se puede asumir como género literario, como herramienta del lenguaje, de la expresividad y demás, quizás la mayor ventaja que tiene sobre las demás disciplinas artísticas no solo es su carácter completo como disciplina –ya que permite explorar la plástica, la música, la danza y demás disciplinas e integrarlas– sino que además permite hacer un trabajo de desarrollo humano ya que el tema central en torno al que se sostiene es el trabajo sobre sí mismo. Ya que *“Al realizar una pequeña obra teatral, una escena sobre cualquier tema, el alumno establecerá relaciones con su propia vida y los personajes que conoce. El primer estímulo que se debe ejercitar para que el juego teatral produzca buenos resultados, es la improvisación analógica.”* (Moreno, 1985: 3)

Pero ese trabajo sobre sí mismo –anteriormente citado- no implica desdibujar a los demás, sino que se efectúa como un ejercicio en doble vía, que le permite a quienes lo practican hacer un ejercicio progresivo de reconocimiento del otro, de reflexión y análisis sobre los conflictos y las necesidades humanas, lo que fomenta la formación crítica de los sujetos.

En este sentido es a la vez una excelente herramienta de reconocimiento de las distintas maneras que tiene el ser humano de intervenir en el mundo, posibilidad que se evidencia en el abordaje de las obras, de las estéticas, las puestas en escena y demás formas de establecer la disciplina históricamente. Dice Moreno (1981) que *“El teatro tiene la extraordinaria posibilidad de crear imágenes críticas, analógicas y analíticas de la realidad que rodea a un medio social en un momento determinado, y a la vez, permite a quienes practican esta*

actividad relacionar otros momentos de la historia con el que viven y conocen.”

Pág. 4.

Relacionando más cercanamente las potencialidades del teatro y su metodología, es necesario traer el elemento fundante que a nivel histórico y metodológico ha caracterizado a la disciplina teatral, y es el juego, lo que no solo posibilita generar practicas amenas, cercanas al mundo infantil, que les permita relacionarse más cercanamente entre ellos y con el objeto de estudio, sino también establecer una relación entre maestro y estudiante menos vertical.

En muchas instituciones escolares tradicionales la educación artística y teatral no está bien vista ya que esta acostumbra a educar desde el amoldamiento e incluso la anulación de los cuerpos, de las subjetividades y de la libertad de expresión. La educación tradicional también pone al maestro como un sujeto inaccesible, vertical, coercitivo que aparentemente no tiene nada más por aprender.

Es así que al llevar a la escuela el teatro en forma de juego de imaginación *“coloca de inmediato al maestro en la posición de un motivador y no de un tirano. (...) Esto quiere decir que el profesor –debe- integrarse al juego con los niños. De lo contrario, le resultará muy difícil entender el valor y la riqueza del juego teatral dentro de la escuela.”* (Moreno, 1985: 3)

Ya se ha hablado de las ventajas de incluir al teatro dentro del proceso académico por sus ventajas, pero aún no se toca un aspecto álgido del asunto: ¿Qué enseñar de todo el universo teatral aprendido en la licenciatura en artes escénicas de la universidad pedagógica nacional?

Si bien la carrera ha tenido un vuelco curricular en el que aún están revisando y transformando los contenidos pertinentes que caracterizan a un maestro de un actor, es claro que muchas de las técnicas y ejercicios aprendidos durante los 5 años no se pueden implementar en el aula. Por ello es clara la necesidad de revisar los contenidos disciplinares y situarlos en la población con unos fines específicos y teniendo la claridad que en el aula escolar no se forman actores

aunque se enseñen habilidades desde el ejercicio propio de la disciplina. Lo anterior requiere propiciar el ejercicio reflexivo de crear una "Didáctica de la Educación Teatral Escolar".

Al respecto del tema:

“En un comienzo es conveniente que el niño entre directamente al juego analógico, sin utilizar el texto ni obra teatral alguna. Basta hacer un juego en el salón de clase o en un patio, y pedir que el niño salga al centro y realice una pantomima. Se le puede dar como apoyo un palo de escoba, por ejemplo. El niño representará acciones usando el palo como un instrumento (una escopeta, una escoba, un bastón, una espada, un telescopio, etc.), y los demás niños adivinarán de qué se trata. El que adivine de primero recibirá el palo de escoba y representará a su vez otra imagen diferente. Lo mismo hará el resto de la clase. Luego, pueden usarse otros objetos: Una caja, un lápiz, un maletín, que servirán para crear diversas imágenes de acuerdo con las acciones que el niño realice.”

(Moreno, 1985: 4)

En el ejercicio de intervención que permite la Práctica Pedagógica se pondrán en juego dicha confrontación de saberes, y se enunciará lo encontrado en el capítulo concerniente a la Didáctica.

A continuación se ampliarán los temas anteriormente expuestos, desarrollados a modo de capítulos de desarrollo, ubicando en primera instancia a La Institución, y luego reflejando lo encontrado con la exploración desarrollada en la Práctica Pedagógica, para cerrar con las conclusiones.

3.2.4 Diseño curricular en educación artística:

“Los programas educativos de distintos países han ido integrando el teatro en sus programaciones y la reforma educativa española del año 70 introduce el teatro entre las formas de expresión dinámica en cuyos objetivos figura el desarrollo y perfeccionamiento intencional de la

percepción, atención, curiosidad, sensibilidad,... y en fin, de la espontaneidad, expresividad, naturalidad y creatividad... La ley orgánica del 3 de octubre de 1990 afirma que las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una afirmación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.”

Lola Poveda, 1995

Históricamente el diseño curricular da cuenta de los aspectos doctrinarios e ideológicos que sustentan la propuesta pedagógica que se materializa en el Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo para la presente investigación se parte se tiene como fundamental por lo siguiente:

“La construcción de una propuesta de currículo para la formación artística apartada de su determinación estructural, requiere efectuar una transformación de los aspectos doctrinarios e ideológicos que sustentan los diseños curriculares. Esto significa pasar de un enfoque de educación por competencias a un enfoque de educación por experiencia. En términos más técnicos se opone la concepción de realización personal a la concepción tecnológica o de eficiencia social de currículo” (Penilla, Rodríguez y Palomino, 2009: 23)

Es decir que una propuesta para la educación artística escolar para el contexto actual y vista desde la perspectiva de la escuela nueva, debe partir de una nueva concepción de sujeto, caracterizada por otras formas de comprender el desarrollo personal y para la vida, que trasciende lo productivo hacia lo creativo y al disfrute de nuevas posibilidades de experimentar en la vida misma, desde luego sin dejar de lado las intencionalidades de proyecto de vida personal que contemplan un desarrollo pleno.

Es decir que integre las cuatro dimensiones que se propone para la experiencia del arte en la escuela: formación integral, desarrollo de talentos, el equilibrio de contenidos con respecto a las demás áreas del conocimiento – disciplinas y finalmente el fomento del arte en la sociedad.

Lo anterior en coherencia con los propósitos que se persigue desde el proyecto de articulación curricular de la Escuela Normal Superior María Montessori, como se expresa a continuación:

“...lo que en el marco del proyecto se ha denominado articulación curricular, es una intervención pedagógica y terapéutica en el orden institucional, enfocada a lograr una educación integral de los procesos en juego en todo acto educativo, que devuelva a educadores y educandos y, en particular, a los futuros maestros, la posibilidad de darle sentido a su quehacer cotidiano” (ENSDM, 2010; 16)

Es decir que instalar en la institución educativa dicho diseño curricular implica un ejercicio de corresponsabilidad en la que se asuma de parte de todos los actores de la comunidad educativa una actitud transformadora que dé cuenta de las nuevas intencionalidades y prácticas que se requiere incluir en el quehacer cotidiano.

4. CAPÍTULO III:

4.1 LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI

4.1.1 Descubriendo el currículo en artes de la ENSDMM

Es posible reconocer a las Escuelas Normales Superiores como instituciones cuya naturaleza es la de garantizar la formación de los maestros para la educación preescolar y para la básica primaria, fundamentalmente para la que se desarrolla en el sector rural y en las zonas ‘marginales’

Martha Baracaldo

La localidad 15 Antonio Nariño en Bogotá se debate territorialmente entre ser un espacio comercial –en donde priman la fabricación y comercialización de artículos y prendas de calzado y textiles-, y residencial, acogiendo a poblaciones entre los estratos 0 a 3. Pese a su mayoritariamente construida

maya vial, es un sector de la ciudad desde el que se intercambian productos y servicios hacia otras localidades.

Entre los barrios Restrepo y Ciudad Berna, entre las calles 11 y 14 sur con caracas, y divididas por el Rio Fucha y las estaciones de Transmilenio "Nariño" y "Fucha" se encuentran las sedes A y B de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Esta institución de Calendario A y Jornada Completa, recibe a los niños y niñas tanto de la localidad como de otros espacios de la ciudad y de Cundinamarca para brindarles una educación de carácter público con orientaciones pedagógicas ya que como lo citan su nombre y su misión, su objetivo primario es formar Bachilleres Académicos con Profundización en Educación y Pedagogía, y posteriormente Normalistas Superiores con Énfasis en Educación Artística, proceso que inicia en Pre escolar, nivel de formación que la misma Institución defendió ante el Consejo Distrital, y con el que empieza el abordaje de la formación de los estudiantes Montessorianos.

Dicha adquisición se expresa jurídicamente así: *"Es de anotar que a través de la RESOLUCIÓN 8315 DEL 30 DE OCTUBRE DE 2001, la Escuela Normal ofrece tres grados de preescolar siendo una de las pocas instituciones oficiales que ofrece el nivel de preescolar completo, pues el resto solo ofrece grado cero."* (PEI Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2010: 10).

La necesidad de culminar el ciclo de formación con los estudiantes con los que se empieza se ha evidenciado a través del análisis de la mortalidad académica luego de tener que asumir temporalmente a estudiantes de otras instituciones por cuestiones de Planes de Mejoramiento, situación que se expresó con estos términos: *"los índices de mortalidad academia se incrementan en proporción al incremento de matrículas en cursos intermedios (estudiantes que ingresan en los niveles medios como sexto, noveno y décimo) y que no vienen con la estructura formativa de los estudiantes que están desde el preescolar."* (Pág. 16)

Cabe agregar que si bien es de carácter Normalista, es hace más de 20 años, un establecimiento educativo de carácter mixto, difiriendo de su antecesora en 1950, *La Escuela de Artes y Oficios*, se constituye como la única Normal de carácter público y mixto con que cuenta la Capital Colombiana. Los niños y niñas que ingresan a la Institución, suelen hacerlo entre pre escolar y 2º de primaria, y en 6º solo si vienen de otra escuela normalista dada la particularidad de su formación y el acercamiento al discurso y prácticas de carácter pedagógico que desde temprana edad suelen darse.

Organizativamente la Montessori no solo se organiza por grados y cursos, sino que ha establecido al interior de los mismos unos ciclos de formación académica así:

- Ciclo 1: que incluye el pre escolar y los grados 1º y 2º.
- Ciclo 2: Conformados por los grados 3º, 4º y 5º.
- Ciclo 3: en el que están los 6º, 7º y 8º.
- Ciclo 4: que incluye todos los cursos de 9º, 10º y 11.
- Ciclo 5 o ciclo de profundización: Es decir, los 4 niveles semestrales de formación profesional docente.

"Este ciclo (complementario) establece el puente entre la formación inicial de maestros y la educación rural" (PEI, 2010).

Esta escuela como las demás Normales se gesta como una acción gubernamental para resolver la necesidad de maestros en áreas rurales de todo el Territorio Nacional que permitan cumplir con lo estipulado por el Estado, de ofrecer a todos Educación Pre escolar, Básica y Media.

El énfasis en Educación Artística que actualmente tiene no aparece durante toda la historia de esta escuela, dado que ha tenido diversos propósitos orientaciones cuando funcionaba como la Escuela De Artes y Oficios: "En ese momento sus principales actividades, además de la formación pedagógica, estaban centradas en los talleres de modistería, bordados, tejidos, sastrería,

encuadernación, repujado, sombrerería, cartonería, flores, juguetería y culinaria. Su cobertura fue poco significativa y su existencia fue relativamente breve, sólo graduó seis promociones de maestras." (PEI ENSDMM, 2010: 10) y aún más adelante, en el 2006 poseía un carácter técnico con especialidad en informática, telecomunicaciones y eléctrica.

Toda la institución se rige desde unos parámetros así:

- La calidad
- La equidad
- La educación para actuar en la vida social en el marco de una convivencia democrática
- La formación integral como un modo de intervención pedagógica.
- La animación y promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La contribución y complementación de los procesos educativos y formativos, *orientados desde el principio de integridad en la construcción de sujetos sensibles, expresivos, creativos, reflexivos y críticos propiciando experiencias artísticas que los evidencian como sujetos comprensivos y constructores de realidades. (Pág. 18)*

Los 3 ejes misionales que la María Montessori ha establecido para si son:

- La Investigación
- La ética
- La estética

Dentro de los propósitos que la ENSDMM ha estipulado, hay uno en particular que es imperativo para la investigación, y cita así:

Generar experiencias significativas y fundamentales en diversos espacios de sensibilización, exploración y profundización que posibilite en y desde el contexto escolar, que promuevan la formación del auto reconocimiento, el cuidado de sí, las interpretaciones metafóricas de la realidad y la creación estética. Además, la dimensión estética caracteriza

a los futuros maestros para la infancia de tal manera que pueda mediar su práctica pedagógica desde el abordaje de la educación artística como fin y como medio de expresión. Educar sujetos sensibles, expresivos, creativos, y críticos, constructores de realidades, a través de los lenguajes artísticos (PEI ENSDMM, 2010)

Actualmente la Escuela Normal, tiene un currículo en Educación Artística ya constituido y ampliamente ejecutado; con orientaciones dirigidas a la ruta que debe tomar dicha institución para llegar a tal fin, aun cuando se considera que aún está en construcción, en tanto a penas se ha comenzado a incluir los primeros ciclos, es decir, en los grados 3°, 4° y 5°.

Si bien la institución tiene en su planta docente a 13 maestros, ninguno de ellos ejerce en pre escolar o básica primaria, sino que se nivela esta necesidad por medio de las prácticas educativas de estudiantes de facultades en artes de las universidades Manuela Beltrán, Antonio Nariño, Distrital y Pedagógica, cada una aportando desde su propia concepción y metodología de la disciplina que enseña, lo cual ha generado una serie de aristas que la Escuela Normal no ha logrado articular.

Las acciones que se han tomado para ampliar dicho currículo artístico hasta el ciclo dos emergen de las necesidades que plantean diferentes actores de la comunidad educativa: Es a través de las actividades artísticas que flexibilizan el currículo, que los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar en diferentes áreas, no solo elevaban su rendimiento académico sino que mejoran su actitud y gusto por el aprendizaje (Comunicación personal, docente ENSDMM, 2012)

Esta iniciativa la acogió cada maestro de dicha jornada, haciendo una propuesta individual y dicha experiencia la retomó la coordinadora de la Básica Primaria, quien implementó actividades de refuerzo escolar los días sábados, pero que no fue bien acogida por el cuerpo docente por salirse de la jornada escolar.

“En este momento se pidió el apoyo de los estudiantes de la Práctica Pedagógica para que ayudaran a desarrollar dicha iniciativa, la cual aunque fue productiva y tuvo acogida por padres y estudiantes, necesitaba aún el apoyo del cuerpo docente, por lo que esta jornada sabatina tuvo que ser proyectada desde los estudiantes del ciclo 5 a través de sus proyectos de práctica”. (Comunicación personal, coordinadora ENSDMM, 2012)

Así mismo se incluyeron a los estudiantes de Pre escolar, 1º y 2º en dicha proyección, estableciendo en los proyectos Pedagógicos algunos elementos generales de distintos lenguajes artísticos a modo de exploración libre con fines lúdicos y de desarrollo de competencias básicas.

También se convocó a los maestros de formación en artes de las universidades Manuela Beltrán, Pedagógica, Distrital y Antonio Nariño para que desarrollaran 2 horas de clase de su disciplina artística los días miércoles, pero si bien esta inserción de docentes amplió la intensidad horaria –pues la maestra tutora de cada grupo debía impartir una hora de "artística", no se realizaron ejercicios de articulación ni entre maestros y practicantes, ni sobre los parámetros del proceso que debía llevar cada maestro en formación.

“Desde el punto de vista artístico no se busca la profesionalización de un determinado arte; se trata más bien de que los escolares lleguen a una comprensión amplia del arte a través del juego vivencial de cualquier manifestación de canto, audición, visualización, movimiento, manejo instrumental, creación...En cuanto a la formación humana, les ofrece nuevos lenguajes para la comunicación y afirmación personal. Es un medio eficaz para descubrir aptitudes y capacidades que contribuye al conocimiento de la propia persona y a un equilibrado desarrollo psicológico.”

Poveda

Si bien la cita de Lola Poveda refiere unos horizontes claros que desde 1995 ya se proyectaban para el desarrollo del teatro escolar, esta falta de proyección de procesos, así como la inexistencia de unas listas que regularan la participación estudiantil equilibrada en dicha implementación, se sumaba al lugar imperceptible que empezaba a tener la ampliación del arte escolar en primaria con respecto a sus búsquedas formativas ya que no era evaluado ni implicaba al practicante ninguna acción de soporte de sus proyecciones en la experiencia o de hallazgos en dicha vivencia.

Esta fue la situación inicial con la en el 2012 la Licenciatura en artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional retomo sus prácticas en esta Escuela Normal, lugar que recibió a los maestros en formación con más dudas que claridades sobre las coordenadas de este espacio denominado hasta ahora como "centros de interés", pero que al ser indagado desde los planteamientos de Decroly sobre los centros de interés, o desde la implementación a las 40 horas semanales no se expresaban vínculos con uno u otro.

La Práctica Pedagógica entonces toma un carácter más sensible para hacer visibles esas construcciones, implementaciones y cambios que se iban sucediendo, y participando además en algunos encuentros con maestros y académicos que aportaron en la construcción de los "Lineamientos en Educación Artística" o las "Orientaciones Pedagógicas", momentos en que se polarizaban aún más las aristas de las visiones y aportaciones que ese proceso debía tener.

Esa problematización del arte escolar fue aprovechada por la Licenciatura en Artes Escénicas para desde la práctica pedagógica desarrollada en ese lugar, realizar un ejercicio de referenciación entre los Lineamientos, el PEI y el Proyecto de Articulación Curricular (PAC), a la vez que se realizaban experiencias de observación a las prácticas que en el ciclo 2 y 3 se desarrollaban.

Uno de los aportes orientadores fue conectar los anteriormente llamados "centros de Interés", ahora enunciados como "talleres de exploración artística"

con el siguiente ciclo; es decir que el abordaje de los lenguajes se inicie ahora de manera exploratoria "para que al iniciar el ciclo 3 ya estén en capacidad de profundizar dichas disciplinas." (Comunicación personal, Nova, 2012).

4.2. Una intervención necesaria

Teniendo como marco esta oportunidad única de contribuir con la elaboración del currículo en educación artística para la básica primaria, era necesario comprender primero las dinámicas de relación entre la academia y el arte, su proyección, intereses, necesidades y demás, por lo que algunos de los interrogantes que acompañaron esta búsqueda al iniciar el proceso fueron:

- ¿Qué prácticas circulan en la I. E. en torno a la E. A. y teatral en los grados 4° y 5°?
- ¿Cuáles son los intereses que se persiguen en la formación artística y teatral en los niveles de 4° y 5°?
- ¿Qué repercusiones tiene el tipo de formación teatral (y artística) que se da en estos dos niveles? –Estas 3 preguntas son al mismo tiempo los ejes en torno a los que se observan dichas prácticas desde mi monografía de Representaciones Sociales sobre el teatro en esta I. E.
- ¿Qué y cómo se enseña en la clase de artes escénicas?
- ¿Qué objetivos persigue esta práctica?
- ¿Cuál es la importancia de enseñar cada disciplina artística en estos niveles?
- A la luz de las prácticas pedagógicas, establecer los posibles vínculos que pueda tener la educación artística y las demás materias.
- ¿Cuáles son los conceptos y criterios de evaluación que se trabajan en los distintos lenguajes artísticos?

Bajo estos interrogantes, mis búsquedas personales y con la necesidad conjunta de constituir una red conceptual en artes, se hicieron algunos encuentros con maestros y directivos en donde se encontraron perspectivas muy interesantes en

cuanto al quehacer. En la primera reunión, con los maestros de teatro de los ciclos 3 y 4 se tocaron los siguientes ítems:

- La necesidad de desestabilizar el estatus del artista como alguien diferente en la sociedad, ya que la escuela permite pensar que todos lo somos.
- A futuro el arte no se debería pensar el arte de forma disciplinar sino bajo la noción de campos de interés.
- Aunque los lineamientos marquen unos derroteros, es necesario constituir una malla conceptual del área que nos permita aterrizar esos documentos bajo una coherencia interna.
- El trabajo con la educación artística debe ser para permitirnos pensar la vida de otra manera.
- Trabajar sobre el currículo en E. A. en este momento implica la posibilidad de impactar la política pública, especialmente por ello hay que hacer una revisión a las propuestas sobre jornada extendida en Educación artística y el por qué a las universidades no se nos invita a participar en dicha construcción.
- El arte en estos momentos está pensado para la sociedad del espectáculo y el uso del tiempo libre.

En reuniones posteriores con la coordinación de la práctica de la María Montessori y el cuerpo de docentes en formación se socializó la estructura de la Institución Escolar a través de ciclos. El ciclo I va de Pre escolar a 2, el ciclo II cobija los grados 3°, 4° y 5°, el ciclo III va de 6° a 9° y el ciclo IV culmina con el grado 11°, y de estos sólo los ciclos III y IV tienen maestros de planta en las áreas de educación artística, el ciclo II sería beneficiario de la construcción curricular –y aunque se sabe que la educación artística es fundamental en la primera infancia, y algunas maestras la imparten de forma intuitiva, no es el punto de interés en este momento.

- La idea del trabajo en E. A. con el ciclo II es que empiecen a experimentar los diferentes lenguajes artísticos para que al llegar a grado 6° puedan empezar un ciclo de profundización a modo de laboratorios en artes.
- A las experiencias que hoy se trabajan en básica primaria como centros de interés no se les ha sistematizado, dado un proceso ni evaluación, y surge a partir de una experiencia impartida desde la jornada de la tarde que ayudó a

flexibilizar el currículo. A eso se sumó la coordinadora de la mañana con actividades los días sábado a partir de las actividades de refuerzo escolar, que conteniendo actividades artísticas permitieron que los estudiantes mejoraran su desempeño académico aún cuando las maestras no quisieron participar y por ello fuera necesaria la presencia de maestros en formación.

- Las maestras dictan una hora semanal de clase en educación artística, completamente desvinculada de las 2 horas implementadas desde los maestros en formación.
- Aunque se hace necesaria la implementación de dichos centros de interés en el grado 3°, como parte del ciclo II, no hay salones disponibles más que para 2 grupos por cada lenguaje artístico.
- La idea en estos espacios es que los niños y niñas en 3° rotaran bimestralmente por cada lenguaje artístico para que en 4° y 5°.
- A estos grupos, los estudiantes se inscriben de manera intuitiva y algunos de ellos deben por cuestiones de equilibrio en los grupos, permanecer en espacios que no escogieron.

Reuniones posteriores establecieron los siguientes acuerdos:

- La necesidad e inexistencia de un currículo en artes en la básica primaria.
- Los acuerdos de los criterios de cada clase se dan por grados. Hasta el momento hay 3 grupos: música, artes plásticas y tuna. Ellas sienten a los estudiantes motivados.
- La tuna posiblemente se acaba este año ya que la maestra que lo ha dirigido siempre se pensiona.
- Las maestras que dan clases de teatro, especialmente en pre escolar saben que no todas quieren hacerlo, y cuando lo hacen, sitúan la experiencia en torno a las dramatizaciones, la realización de la escenografía, la inclusión de los padres de familia en su elaboración plástica. Trabajan la noción de velocidad, el manejo del texto, la inclusión de la literatura.
- Al ser formadora de formadores, la institución estableció las primeras prácticas artísticas en los estudiantes del ciclo IV con los más pequeños, pero ellos no tuvieron en cuenta la formación que recibían en la I. E. y la evaluación no estaba enfocada a los logros que pudieran generar sino que se les evaluaba

únicamente a ellos, lo cual aún pasa con los practicantes de las universidades. Estos vacíos en el aspecto han sido llamados en este contexto los agujeros negros del proceso, y hay que sumarle que las 3 universidades convocadas no tienen parámetros comunes desde los cuáles orientar su práctica, lo que se vuelve un problema para la coordinación ya que debe realizar la administración del currículo.

- En estos momentos, al no haber metodizado la práctica cualquier estudiante puede hacer lo que mejor le parezca en vez de trabajar en torno a unas necesidades y orientaciones institucionales.

4.2.1 Descubriendo la infancia Montessoriana

Ir a través del lenguaje donde las cosas y las palabras se desnudan en una esencia común, lo que permite darle un nombre. Michelle Foucault.

Hablar de infancia para el contexto de la presente investigación tiene toda la pertinencia ya que al trabajar la Investigación Acción Pedagógica se necesita reconocer los sujetos con los que se desarrolla dicho trabajo, en este caso niños y niñas, por ello se retoma y amplía el concepto de Infancia esbozado anteriormente.

Las niñas y niños de los cursos 3o, 4o y 5o de la ENSDMM se encuentran entre los 7 y los 12 años de edad; llegan a la Institución no solo provenientes de la localidad de la Escuela (15 o Antonio Nariño, sino de casi todos los extremos de la ciudad y en algunos casos aislados, incluso de sus alrededores). Todos viven en condiciones de vivienda urbana normal –ya sea arrendada o propia- y bajo la protección de sus familias, en su mayoría constituida tradicionalmente por ambos miembros, hermanos y abuelos, pero asimismo se encuentran algunos de ellos respaldados por una sola de estas figuras –madre o padre únicamente- o por tíos, abuelos o padrinos.

La escuela está a cargo mayoritariamente durante la semana e incluso los días sábados de la orientación en el uso de su tiempo libre, actividades de

canalización de las emociones y para su desarrollo individual como el desarrollo de potencias o inteligencias a desarrollar.

Fuera de este espacio, dedican su tiempo a actividades que complementen su vida escolar como la realización de sus tareas, o en actividades de esparcimiento libres como el juego libre con mascotas, juguetes o videojuegos, ver televisión o chatear y la compañía de sus hermanos. A algunos de ellos les toca repartir su tiempo entre la escuela y los deberes familiares que han ido asumiendo, como algunas tareas domésticas, el cuidado y acompañamiento de personas mayores o menores o labores menores propias de la profesión de sus familiares o acudientes, lo cual da cuenta de actividades que vulneran sus derechos a los espacios protectores como el encierro parentalizado, el acompañamiento y el trabajo infantil. (Comunicación personal, 2012).

Las actividades libres que la población mixta de 9 a 11 de esta Escuela realizan giran mayoritariamente en torno a la escuela y las actividades recreativas, deportivas o artísticas que brinda, y a sus pasatiempos en casa, entre los que narraron se encuentran los juegos de video, la internet o la televisión, así como comer, leer o llenar crucigramas o sopas de letras, practicar alguna actividad deportiva o artística que brinde la localidad o en las que sus padres les permitan participar –en especial de tipo musical, dancístico, plástico o teatral, los lenguajes artísticos que aprenden en la escuela-.

En su gran mayoría, sus actividades de tipo placentero y libre las desarrollan solos en casa, o con sus compañías habituales de la jornada de la tarde; sus hermanos, mascotas y la televisión. *"el arte aquí esta asociado a la sociedad del espectáculo y al uso del tiempo libre"*. (Comunicación personal, 2013)

Sus niveles de socialización se desarrollan especialmente en el espacio escolar gracias al encuentro entre pares y maestros, ya que pasan el resto de su tiempo mayoritariamente en situación de soledad.

No obstante lo anterior, habitualmente en la Institución, los niveles de deserción escolar por trabajo, se suelen presentar hasta ahora en la siguiente etapa de

desarrollo de su vida biológica y académica; la adolescencia, como lo confirma el PEI de la Institución: *La deserción más significativa que se presenta, se da en la jornada completa, grados décimo, once y ciclo complementario. Esto en gran medida se debe a la particularidad de la modalidad que ofrece la Escuela Normal, frente a la necesidad de la vinculación laboral temprana de los estudiantes.* (PEI ENSDMM: 13).

Respecto de lo anterior, la labor que los lineamientos han dispuesto para la Educación Artística es propiciar que los niños y niñas vayan en contra de los oficios pre dispuestos. Aun cuando es normal que la vida de los niños y niñas se desarrolle mayoritariamente dentro de las aulas de clase y en casa, y pocas veces en un espacio abierto.

Si bien se supone que los NN han pasado por un proceso de sensibilización por medio del arte y el juego en los primeros años de escolaridad, no han tenido experiencias procesuales escolares con las disciplinas artísticas que ofrece la institución, y su acercamiento ha sido mayoritariamente desde el lugar del público, a experiencias aisladas que algunas maestras realizan de forma intuitiva o a las actividades de fomento que sean del agrado y de las posibilidades económicas de sus padres.

4.3 La pedagogía, la pedagogía teatral y el currículo

El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva.

Hannah Arendt

Uno de los derechos fundamentales que se les ha otorgado a los niños y niñas es precisamente el derecho a la educación, y a la educación con calidad que contemple condiciones que posibiliten la permanencia de los NN en la institución educativa, para lo que se crean diversas estrategias pedagógicas y didácticas que prevengan el maltrato infantil, el cuidado de su salud, y protección en general.

De otra parte hoy se habla de la primera y segunda infancia como las etapas de constitución y afianzamiento de los valores, habilidades y demás aspectos a desarrollar. Por ello, todo contenido curricular impartido en estas etapas se considera fundamental para la vida, independientemente de la orientación profesional que cada persona tome después.

Actualmente el cuerpo se venido entendiendo como territorio de derechos de cada ser humano, aspecto que aterrizado en la escuela obliga a pensar en estrategias que lo posibiliten y potencien. En este sentido educar conlleva a modificar las formas de la conducta humana (léase conducta humana desde Ralph Tyler como el pensamiento, el sentimiento y la acción manifiesta⁵). Más sin embargo, aunque estos han sido los cimientos de la educación, ésta ha ido refinando sus objetivos, afinando sus miradas sobre el punto de partida y de llegada del hecho educativo.

La propuesta curricular materializada en la práctica pedagógica por la investigadora explora diferentes elementos del teatro; la improvisación, el manejo de la estructura dramática básica y los juegos teatrales fundamentalmente para a través de ellos movilizar intuiciones y necesidades tanto de la población como de la maestra; en este caso más allá de explorar una técnica o metodología, el objetivo principal consistió en llevar al aula elementos diversos y vigentes del teatro para volverlos elementos de dinamización de habilidades tanto disciplinares, como físicas, comunicativas y de socialización.

La propuesta desarrollada pretendió iniciar su curso abordando el mundo de los niños y las niñas desde ellos mismos; es decir, sin afianzar una idea de infantilización de sus juegos o tareas, sino solamente observando, analizando y posteriormente profundizando o decantando temas o situaciones que a la investigadora no le permitieran avanzar en la exploración.

⁵ *Ibíd.*

Dada la edad de los NN abordados, como del poco tiempo para desarrollar la propuesta, no se abordó un texto infantil específico como herramienta de trabajo aun cuando se quisiera abordar un documento, pues sus dinámicas de juegos hacían notar un distanciamiento hacia el lenguaje infantil. No obstante la libertad que se dio en la creación para escoger los documentos sobre los que quisieran trabajar, aparecieron cuentos clásicos como Caperucita roja, Blanca nieves y los 7 enanitos o la Bella durmiente, los cuales buscaban volverlos más sangrientos y trágicos.

Así mismo apareció el cine como un lenguaje muy cercano a ellos, en donde primó el género del terror, del que mostraron conocimiento e interés. Pero la violencia, el suicidio en todas las edades de la vida, la muerte, los robos y los conflictos cotidianos entre el bien y el mal empezaron a salir apenas se inició el proceso, y fue necesario dejar que emanaran libremente en la escena como medio de catarsis, y se analizaban según el nivel de apropiación de cada personaje, el manejo del espacio y de la estructura dramática, evaluando colectivamente si la idea presentada era clara, concreta, si había lógica en la aparición de cada personaje, entre otros aspectos.

Posteriormente se evaluó conjuntamente con ellos la necesidad de hacer aparecer las mismas situaciones, pues se volvió agotador para todos evaluar sobre los mismos objetos y el recurso comunicativo se agotaba.

Posteriormente ellos y ellas empezaron a dinamizar sus ejercicios de clase, incluyendo situaciones más sencillas y diversificándolas por medio de “fotografías humanas de sucesos”, incluyendo canciones, juegos, vestuario, luces y escenografía. De esta forma sus socializaciones les permitieron explorar más elementos teatrales y disfrutar más tanto sus muestras como las evaluaciones de las mismas.

Al tener en clase un objetivo claro, su participación se enriqueció y empezaron a afinar sus comentarios entre compañeros, pues éstos eran más objetivos y respetuosos que al iniciar el proceso.

Si bien se había proyectado hacer muestras artísticas entre los grados (4° y 5°), éstas no se pudieron realizar. En cambio de ellas, durante 3 sesiones se invitaron a otros compañeros, participantes en otras disciplinas artísticas para que observaran los ejercicios de pre muestra, acción que permitió evidenciar:

- Los duros juicios de valor que entre amigos y compañeros se emiten, que deben ser direccionados para que socializar ejercicios teatrales no se convierta en una excusa para generar matoneo.
- La necesidad de formar público como componente fundamental de la enseñanza teatral, pues pierde importancia preparar acciones de forma procesual si no se enseña así mismo a recibir, evaluar y a aportar bajo parámetros que aporten.
- Es necesario dada la reciente promoción estatal de espacios educativos dotados de elementos locativos, tecnológicos y didácticos para el desarrollo óptimo de las disciplinas y saberes, que también se enseñe a habitarlos, preservarlos y fortalecerlos en una lógica de respeto a los bienes públicos.

Esta experiencia le mostró a la investigadora que el mundo de los niños y las niñas no es unívoco, así como que no hay un solo tipo de infancia; en un grupo con edades y características similares, confluyen vivencias, personalidades, problemáticas y caracteres tan disímiles que permiten la aparición de un germen creativo diferente en cada colectivo, así como estos aspectos dirigen el proceso académico buscando dar respuestas a problemáticas diferentes según la población abordada. La tarea más interesante para el maestro es percibir esas particulares e incidir en doble vía sobre las personas haciendo de los contenidos una mediación, una excusa y un motivo de juego.

5. CAPÍTULO V

5.1 HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo con lo anterior se presentan algunas conclusiones que se considera pueden aportar en la implementación de la propuesta curricular en educación artística que actualmente se está construyendo en la Montessori, y que nacen del ejercicio mismo de práctica docente adelantado por la investigadora.

5.1.1 El espacio físico:

Entendido este como los diferentes espacios que componen la planta física de la institución, así como los implementos y equipos con los que se encuentran dotados los lugares condicionados para la educación y para la enseñanza de la educación artística.

De acuerdo con lo anterior se encontró con que el primer contacto con los escenarios para la educación artística fue impactante, en tanto que para el desarrollo de las prácticas se contó con un salón relativamente nuevo, adaptado para las clases de teatro, que se encuentra completamente cubierto de telones, con un sistema de luces y arquitectónicamente tiene un muro recortado para permitir realizar una tras escena.

Aunque el salón está diseñado para hacer clases de teatro, a los niños y niñas no se les suele enseñar a habitarlo, por lo que al poco tiempo de abrirlo, las cortinas, el sistema de luces y demás elementos se ven expuestos al daño. En este espacio Jornada a jornada y pese a las situaciones de la clase fue necesario habituar a los grupos a aprender a habitar el salón, mucho antes que dictar cualquier conocimiento disciplinar.

Para ello se desencadenan acciones en cuanto a las normas para llegar al espacio, así como para habitarlo, no entrar comiendo, no correr detrás, ni jalar ni jugar a esconderse tras los telones, y poco a poco trasladar eso al tipo de presencia que se

debe tener detrás cuando se está en escena (no moverse, correr, asomarse o hablar fuerte), y la disposición mínima de respeto para apreciar como público los ejercicios que los demás muestran.

Poco a poco este espacio se fue re significando, ya que las únicas 2 mesas y sillas que siempre hubo, las aprovechaban dentro y fuera del escenario, así como las colchonetas, en las que al parecer no estaban habituados a sentarse en ellas en las clases. El sistema de luces aunque para la primera clase no funcionaba, pasó de ser el elemento distractor, ya que se ponían a gritar cuando ellos mismos apagaban alguna luz, a ser un objeto significativo de la clase en cada muestra de ejercicios, y una manera de disponer su atención para ver a sus compañeros, o para ambientar algunos juegos y, para centrar la atención de algunos estudiantes que no se sentían motivados hacia presentarse a otros, e incluso descubrir la sensibilidad que un niño tenía hacia el manejo de las luces, su objeto de mayor interés en la clase.

En este sentido el espacio se vuelve objeto de reflexión durante la práctica pedagógica e investigativa, dado que permitió comprender que un espacio creado con una intención sublime como lo es el acto teatral se viera intervenido de manera violenta, en tanto detrás de los telones se han guardado barras de aluminio, muebles y hasta ladrillos, que rompen con los intereses y motivaciones que se esperaba generar en los NN.

Es decir que el desarrollo de una propuesta curricular para la educación artística en la segunda infancia, debe estar situado en las condiciones reales que posee la institución que van de los físico a los filosófico, teniendo en cuenta que los NN son curiosos, inquietos, activos y dinámicos; lo que requiere entender este espacio académico como particular en tanto posibilita que los NN estén en permanente movimiento y actividad física.

De igual manera se trata de transmitir a los estudiantes nuevas formas de relacionarse con los espacios e implementos con que cuenta la institución para el desarrollo del espacio académico, ejemplo vestuario, escenografía y otros materiales didácticos que se requieran.

No obstante el aspecto del salón revela pequeños indicios negativos sobre la importancia del arte en la comunidad educativa, puesto que sólo los salones de arte poseen elementos en desuso que no solo no se emplean, contaminan y generan riesgos y limitaciones, sino que la coordinación de ambas jornadas aun sabiendo de su existencia, refieren no saber dónde más ubicarlos y alegan que no afecten la realización de estas clases aun cuando estos elementos hayan generado accidentes, a lo que aluden la necesidad de mantener el control sobre los grupos.

5.1.2 Algunas resistencias:

Iniciar el proceso con este grupo fue difícil ya que los estudiantes habían empezado las clases del semestre con otro profesor (Andrés), a quien aceptaban y con quien llevaban un trabajo que les era agradable que consistía al parecer en un juego, que desafortunadamente no se pudo retomar en tanto no quedo evidencia.

Esta situación no solo generó malestar en los niños y niñas, quienes sintieron una falta de respeto hacia ellos por volver a empezar un proceso, expresar objetivos nuevamente para el desarrollo de la misma clase y tener que adecuarse a un nuevo líder.

Todo esto se generó gracias a que más allá del compromiso que el maestro en formación quiera adquirir y la universidad le exija, los convenios inter institucionales no pactan los niveles de compromisos que se establecen en los convenios inter institucionales, lo que propicia que un maestro en formación pueda asumir o abandonar un grupo de clases sin un proceso de empalme previo, sin un plan de estudios o sin un pre aviso del maestro en formación a sus estudiantes o cualquier otro proceso de cierre, lo cual legitima la mirada infantilizada que sobre los maestros practicantes se observan.

Esta misma situación genera en las dinámicas cotidianas escolares que los maestros en formación puedan ser tomados como supresores de eventualidades, “actividades de relleno” o actividades sin peso académico, lo cual puede restarle importancia a la intervención del maestro en formación, o demeritar su labor.

5.1.3 La interrupción de los procesos:

La respuesta negativa de los niños y niñas ante la demora de la llegada del maestro y su posterior reemplazo sin previo aviso era la acción colectiva lógica de un colectivo conformado por partes de distintos grupos de un mismo grado que a mitad del periodo académico se ve abocado a un nuevo proceso, un nuevo líder al cual probar en cuanto a liderazgo, dominio y conocimiento, lo que convierte esa resistencia inicial en un reto que moviliza las habilidades, potencialidades, saberes y miedos para poner en ejercicio diversas estrategias y dinámicas grupales que paulatinamente permitieran generar vínculo, empatía y un ambiente de intercambio sin caer en medidas autoritarias.

Como respuesta a la apatía del equipo se emplearon dinámicas de sensibilización en torno al silencio, recordar pautas básicas de respeto y convivencia al interior del aula en para participar en las actividades propuestas, e invitar a las estrategias a través de los juegos, lo cual implicó también un reto ya que la costumbre de los niños y niñas a estar sentados en las aulas de clase hacía que acciones tan básicas como ponerse de pie se convirtieran en retos. Finalmente cuando se logra un equilibrio de aceptación, se da inicio a un proceso de encuentros y desencuentros personales, grupales y de la cotidianidad que dinamizaban el quehacer académico.

Lo anteriormente narrado implica pensar necesariamente en los momentos de articulación y de empalme, para que los procesos no se vean interrumpidos de manera abrupta generando a su vez impacto en las elaboraciones académicas de los estudiantes y obligando a quien llega a comenzar de cero, lo que se considera rompe con los propósitos de la educación.

5.1.4 Tiempos escolares

Aunque la institución educativa favorecía la oportunidad de participar de sus transformaciones y construcciones curriculares en torno a la Educación Artística en la básica primaria a través de la Práctica Pedagógica, el espacio debió ajustar más aspectos para dar vía libre a la participación de la universidad en temas como el

aprovechamiento de los tiempos escolares, contemplar los tiempos para los cambios de clase, el momento del refrigerio como un espacio que no los prive de ninguna actividad académica o lúdica, el ingreso después de los descansos etc. Ya que si no se articulaban correctamente terminaban por impedir que la práctica cumpliera los propósitos y los tiempos de cada sesión.

De igual manera se evidenciaba de manera permanente la irrupción de parte de los docentes oficiales, quienes parecen no valorar el desarrollo de la práctica pedagógica- artística. Sin embargo dichos comportamientos de los maestros titulares fueron superando sobre la marcha con el ajuste en los tiempos de las actividades y nuevas estrategias logísticas entre maestros, coordinadores y estudiantes, logrando así que los NN estuvieran interesados y comprometidos con sus ejercicios.

5.1.5 La autonomía:

“Traducido a esquemas dramáticos, la disciplina no es más que el logro en la planificación escolar del equilibrio entre dos estados específicos: tensión-relajación.” Lola Poveda, 1995, Pág.: 54.

En el cuidado de si y de los otros se encontró que prevalece la dependencia de una figura de autoridad que se ejerce desde el poder y el dominio del maestro, de la que a los NN le cuesta distanciarse, presentado bajos niveles de desarrollo en la autonomía, en el manejo libre y expresivo de sus cuerpos y opiniones, lo que se materializa en situaciones como la incapacidad del trabajo autónomo o la poca capacidad propositiva.

Para no establecer una relación autoritaria el aula la opción a seguir fue dar indicaciones claras y cortas, y trabajar sobre actividades muy dinámicas que atrajeran al grupo y desarrollarlas en el centro del salón con quienes acogieran la propuesta y teniendo ese grupo en el medio del salón, mientras el resto del equipo escuchan y se interesan para conformar después un segundo grupo con quienes no acataron, para finalizar con una sola dinámica grupal.

5.1.6 El cuerpo en la escuela

El cuidado corporal es tal vez es el tema más amplio que aunque no estaba planeado en el programa tuvo que asumirse transversalmente, no sólo por los incidentes ocurridos con el espacio, sino también por las relaciones bruscas entre amigos, los eventos de matoneo que aunque se busquen erradicar a través de talleres en las demás clases, aún persisten gracias a las relaciones distantes y hasta divisorias entre grados, o por su incorrecta disposición corporal para observar o mostrar un ejercicio de clase a sus compañeros.

En este caso las acciones ejecutadas no sólo se quedaron como reflexiones al iniciar la clase, aunque funcionaron, sino también el exponer los parámetros mínimos de disposición que cada uno desearía recibir como un acto de respeto, afianzó el respeto por las pautas de convivencia y de la noción de *presencia escénica*, pero desveló así mismo la necesidad de establecerlo como uno de los primeros temas de trabajo en clase de teatro.

5.1.7 La motivación teatral

La clase fue aún más que la posibilidad de hacer un diagnóstico del grupo y de impartir unos conocimientos, para convertirse en la excusa para compartir con grupos que aunque inician expresando en sus ejercicios situaciones atravesadas por la muerte violenta, el suicidio, el abandono y el miedo, se dejaron seducir por otros temas de trabajo más cercanos a las orientaciones realizadas en clase, propiciando otras ganancias no contempladas, como el uso temprano de los objetos en la escena; la sustitución de temas encontrados en medios de comunicación por temas más personales y espontáneos, así como el paulatino nivel de compromiso adquirido que hicieron notar en sus juegos escénicos y que pese a los 8 días o más de diferencia entre cada clase, llevaban como tarea.

Los grupos abordados son de niños y niñas receptivos que se dan la oportunidad de corregir sus acciones negativas y generar una imagen grupal diferente pese a los pocos encuentros de clase, y que se demostraron a sí mismos y al resto del equipo que tienen más para mostrar y compartir con los otros que una primera

impresión como líderes negativos, superar las auto percepciones censurables de niño indisciplinado, agresivo, apático y reacio a exponerse frente a un público, para darse la oportunidad de explorar nuevas sensibilidades frente al manejo de la luz, e incluso hacerse extrañar en el grupo en las ocasiones de inasistencia a clase.

5.1.8 El concepto de infancia

Los niños y niñas transformaron paulatinamente sus actitudes de burla hacia quien mostraba un ejercicio escénico gracias a una dinámica de observación y retroalimentación inmediata que los debía mantener en posición de alerta para responder preguntas sobre forma y contenido, convirtiendo con el tiempo sus aportes en argumentos apreciativos y constructivos para el trabajo de sus compañeros y amigos. Todo bajo la excusa de analizar la presencia escénica de sus compañeros y el uso de las estructuras dramáticas en la escena.

Lo que el equipo aportó cuando sus niveles de atención se incrementaron, retribuyó trayendo a escena los juegos y canciones de su preferencia. Así mismo, la libertad de trabajar con compañeros que ellos mismos escogían le permitió a la maestra investigadora reconocer sus juegos, deportes y pasatiempos, e incluso una anécdota de amigos que se volvió parte activa de la clase: Amanda, la novia imaginaria de uno de los niños, personaje imaginario que apareció en cada juego u objeto que permitía la asociación con el amor.

Estas conductas y comportamientos de los estudiantes permitieron ampliar la lectura de ese concepto de infancia que ya se ha expuesto ampliamente a lo largo de este documento, y que sin lugar a dudas debe ser reconocido y re-significado por parte de los integrantes de la comunidad educativa, en tanto contiene en sí mismo una oportunidad para el desarrollo pleno del acto educativo, y en el que la educación artística contribuye profundamente, para que los NN se contemplen así mismos como sujetos sociales, participativos y de derecho.

5.1.9 La práctica Pedagógica

Pese a la falta de claridades en las condiciones en que la práctica pedagógica debe aportar a la institución educativa, la carencia de remuneración y de compromiso de parte de las partes para garantizar que sea efectiva y coordinada, hacen de este un espacio desarticulado, que no suele incidir positivamente en la vida académica, social y personal de los niños y niñas a quienes se imparte, situación que la Institución Educativa abordada ha buscado transformar por medio de las reuniones inter institucionales con dicho objetivo, así como la articulación logística y el manejo de los tiempos de receso y movilización entre la sede, y la inclusión de un espacio de visibilización .

5.1.10 Conclusiones a la luz de los objetivos planteados

De acuerdo a la necesidad de plantear los **contenidos curriculares** pertinentes para la implementación del teatro escolar, si bien aún están en elaboración para el contexto Colombiano, es claro de acuerdo a los documentos abordados que esta materia en la escuela no debe ser tomada como un recetario de acciones para llevarlas a la práctica, sino como pautas que desde la disciplina son cercanas a las necesidades, el contexto, las búsquedas del educador y de la comunidad; que deben ser re planteadas y fortalecidas en el quehacer y que fortalezcan:

- El conocimiento disciplinar
- El fortalecimiento y la promoción del teatro como objeto de conocimiento y de desarrollo social y personal
- La formación integral de los seres humanos en cada una de sus etapas de desarrollo para que les permita ser y expresarse más fácil y armónicamente con sus propias emociones y con otros.

De este modo, los contenidos abordados en esta experiencia significan sólo uno de los múltiples caminos que se pueden abordar; no implican un modelo plano a seguir sino un camino válido desde el cual tomar el teatro como excusa para la relación, confrontación y dinamización de relaciones, espacios y saberes.

En este apartado se destaca la labor que la Institución Educativa ha transitado en torno al arte y al teatro en los niveles 3° y 4° de escolaridad, pero por lo mismo se hace necesario articular dichas experiencias, extendiendo su programación, diseño y ejecución hacia la primera y segunda infancia que alberga.

Si bien esta articulación lleva ya un camino y su eje articulador –desarrollado casi de forma intuitiva durante la práctica- ha sido la exploración artística desde el juego, es necesario fortalecerlo no sólo como **elemento didáctico** en los niveles de pre escolar o en las áreas artísticas, sino como elemento transversal en el proceso de enseñanza- aprendizaje para que sea más sencillo, dinámico y activo el acto de asistir a un espacio a aprender.

Del mismo modo esta experiencia además del juego y el juego escénico arroja como ganancia vital el desarrollo programático respondiendo a abordaje de la palabra oral y escrita como sustrato de relación con el mundo, de exploración de sí mismo y de los otros en cuanto a inquietudes, gustos, problemáticas, miedos, fortalezas, etc.

Y por último, pero no menos importante, fue el uso de los objetos en la clase como elemento didáctico, pues fortalece los niveles de atención, participación, desarrollo de la imaginación, manejo del espacio y como canalizador de las diferentes inteligencias o habilidades de cada niño o niña.

Estos 3 elementos didácticos se hicieron fuertes en el ejercicio de la práctica pedagógica ya que generaron un impacto positivo en la maestra investigadora y en los participantes en la medida en que:

- Fortalecieron las experiencias de vida, aportándole vivencias amenas, motivadoras y reflexivas durante el proceso.
- Enriquecen el conocimiento de sí mismos y de los demás ya que el abordaje del teatro se desarrolló con diferentes excusas buscando explorar el primer personaje que el ser humano asume, uno mismo.
- Favorecen la detección de problemáticas de relaciones entre ellos, como de vulneraciones de derechos y canalizador de emociones.

Acerca de la incidencia que tiene el PEI en la educación teatral escolar según los objetivos formativos de la institución, queda bastante por tejer, pues si bien esta Institución Educativa le asigna a la educación artística por disciplinas o lenguajes un lugar preponderante en los documentos que la regulan y en algunas de sus prácticas educativas, la necesidad latente de la construcción, planeación y ejecución curricular artístico tiene falencias para que adquiera la incidencia deseada sobre la vida de los niños, niñas y adolescentes que la reciben.

Uno de los aportes que la LAE de la UPN generó fue el desarrollo de la disciplina artística por medio de ejes formativos, que contempla no solo los contenidos disciplinares, las estrategias didácticas sino también las necesidades y el contexto de la población a abordar, en un marco de correlación y diálogo con las demás disciplinas artísticas.

6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Baracaldo, Martha: "*Escuelas Normales Superiores en el Marco de la Visión 2019*", Revista Javeriana, número 733 de 207, Bogotá, Págs. 38-45.

Cañas Torregosa, José: "Didáctica de la expresión dramática, Una aproximación a la dinámica teatral en el aula", Editorial Octaedro, Barcelona, 2.009.

"Código del menor" versión Digital. Fuente: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-127143_recurso_2_pdf.pdf

Durán, Ernesto "*los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos de debate*" Observatorio de Infancia Universidad Nacional de Colombia. 2007.

Fajardo Camacho, Dora Nelly, y otros: "*Proyecto de Articulación Curricular PAC*", 2005, versión digital.

Gardner, Howard: "*La teoría de las inteligencias múltiples*", Fondo de Cultura, México, 1987.

"*El fortalecimiento a la Articulación curricular y el proceso de evaluación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*" Informe final, Versión preliminar, 2005. Versión digital.

"*Las distintas etapas de la adolescencia*" tomado el 10 de diciembre de 2012 de: <http://www.euroresidentes.com/adolescentes/etapas-adolescencia.htm>

Ronderos, María Elena y otros: "*Lineamientos Curriculares en Educación Artística*." Versión Digital. <http://www.mineduacion.gov.co>

Maturana Humberto: "El sentido de lo humano" 1992, Segunda edición, Editorial Dolmen, Santiago de Chile.

Mckernan, James: *“Investigación- Acción y Currículum”* Ediciones Morata, 1999.

Moreno M, Heladio: *"Teatro Infantil para la enseñanza primaria"* Bogotá, 1985 (primera edición).

Moreno Rojas, Samuel *“Bogotá Positiva, por el derecho a la ciudad y a vivir mejor”* versión digital, 2008.

Nadorowsky, mariano: *“Infancia y Poder –la conformación de la pedagogía moderna”*. Editorial Aique, primera edición, Argentina, 1.994.

Nadorowsky, Mariano: *“El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada)”*, en Después de Clase. Editorial novedades educativas, colección Educuencia. 1.994.

Piaget, Jean: *“Seis estudios de Psicología”*. Versión digital. Fuente: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/756.pdf>, 1964.

Penilla, Wilson, y otros “Currículos situados” Universidad Pedagógica Nacional, 2009.

Poveda, Lola: “Ser o no ser, Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral”, Narcea Ediciones, Madrid, 1995.

“Proyecto Educativo Institucional PEI de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori” 2010- 2014. Versión digital.

Quiroga, Esteban: *“Los 3 Paradigmas de la Investigación”* Versión Digital. Fuente: <http://www.slideshare.net/EstebanQuiroga/los-tres-paradigmas-en-investigacin>

Torres, Alfonso: “La construcción del objeto y los referentes teóricos en la Investigación Social”, en Ávila, Torres y Otros: “La práctica investigativa en Ciencias sociales” Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

Tyler, Ralph, W.: “Principios básicos del currículo”. Editorial Troquel, S. A. Buenos Aires, 1973.

Vásquez, Rodríguez, William, y Triana Morales, Patricia: “Reflexiones sobre la Educación Artística integral: El aula en Acción” en: Revista Atefacto (edición número 13) Versión digital.

Vigotski, Lev: “Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”. Buenos Aires, 1934. Editorial Fausto Editores.

Zemelman, Hugo: “El Uso Crítico de la Teoría –En torno a las funciones analíticas de la totalidad” Instituto Politécnico Nacional de México, Primera edición: 1987, Versión Digital.

IV Encuentro y II interinstitucional de prácticas en la formación de Docentes para la infancia “El sentido político de las prácticas formativas” octubre 5 y 6 de 2009. Versión digital.

“Ley General de Educación”, Versión Digital, 1994, versión digital.