



Contribuciones de la Actividad Teatral a las prácticas del Cuidado en estudiantes del  
curso 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía (IED)

Trabajo de Grado

Carlos Iván Cardozo Parra

Emily Nicole Urquijo Uribe

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá, 2022



Contribuciones de la Actividad Teatral a las prácticas del Cuidado en estudiantes del  
curso 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía (IED)

Trabajo de Grado

Carlos Iván Cardozo Parra

Emily Nicole Urquijo Uribe

Carlos Daniel Ortiz Caraballo

Tutor de Investigación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá, 2022

**Tabla de Contenido**

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Problema de investigación	12
1.1 Delimitación	12
1.2 Objetivos	18
1.3 Justificación	18
1.4 Antecedentes	21
2. Marco Teórico	31
2.1 Respecto al Cuidado	31
2.1.1 La Ética del Cuidado desde Michael Foucault	31
2.1.2 La Actitud de Cuidado según Leonard Boff	33
2.1.3 La Práctica del Cuidado de acuerdo con Carol Gilligan	35
2.1.4 El Cuidado en la Escuela según Nel Noddings	38
2.1.5 La comunicación asertiva es esencial para el desarrollo de prácticas de cuidado.	40
2.2 De la Actividad Teatral	42
2.2.1 El Juego Dramático	44
2.2.2 El Texto Mediador	47
2.2.3 El Teatro de Objetos	49
3. Diseño Metodológico	51
3.1 Paradigma de Investigación	51
3.2 Enfoque	52
3.3 Contexto de los Participantes	56
3.4 Instrumentos y Técnicas de Recolección	57
3.5 Ruta Metodológica	59
3.5.1 Fase de Diagnóstico	61
3.5.2 Fase de Implementación	61
3.5.3 Fase de Análisis	63
4. Análisis	65

CONTRIBUCIONES DE LA ACTIVIDAD TEATRAL A LAS PRÁCTICAS DEL CUIDADO	4
4.1 Cariño, Cuidado y Respeto	65
4.2 Las Palabras Mágicas como Código de Socialización	66
4.3 Reconociéndonos en Diferencia	73
4.4 Conviviendo en la Diferencia	77
4.5 De la Comunicación a la Enunciación	79
4.6 Roles de Género	81
5. Conclusiones	83
6. Referencias Utilizadas	91
7. Anexos	94

**Lista de Tablas**

Tabla 1. Fase de Diagnóstico	53
Tabla 2. Fase de Implementación	54
Tabla 3. Categorías de análisis	55

**Lista de Figuras**

Figura 1. Ubicación Colegio Alfonso Reyes Echandía IED	49
Figura 2. Colegio Alfonso Reyes Echandía IED	49

**Lista de Anexos**

Anexo 1. Diario de Campo 1	79
Anexo 2. Diario de Campo 2	81
Anexo 3. Diario de Campo 3	83
Anexo 4. Diario de Campo 4	87
Anexo 5. Diario de Campo 5	89
Anexo 6. Diario de Campo 6	91
Anexo 7. Diario de campo 7	93
Anexo 8. Entrevista a Docente de Terreno	94
Anexo 9. Fotografías	96

### **Agradecimientos**

A la Universidad Pedagógica Nacional por permitirnos ser parte del vasto mundo de la educación, al programa de la Licenciatura en Artes Escénicas por brindarnos la oportunidad de descubrir que el arte también permite cuidar y ser cuidados. A Carlos Daniel Ortiz Caraballo, por su tutoría y acompañamiento en este camino. Al Colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D, la docente Deyanira y su grupo de estudiantes que hicieron que esto fuera posible. Por último, y no menos importante, a nuestros compañeros, amigos y familiares que nos brindaron su apoyo y motivación en la culminación de esta etapa.



### Resumen

Esta Monografía, titulada *Contribuciones de la Actividad Teatral a la Ética del Cuidado en estudiantes del curso 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía (IED)*, busca contribuir a la ética del cuidado y a las relaciones asertivas de los estudiantes, mediante la implementación de actividades teatrales, desde del paradigma cualitativo, con enfoque en la *Investigación Acción*, implementando estrategias propias del juego dramático, el texto mediador y el teatro de objetos. La recolección de datos se realizó mediante la observación de formas comunicativas, como el movimiento, la interacción, el comportamiento y las relaciones interpersonales de los estudiantes, para luego ser consignadas en los diarios de campo de los investigadores, siendo instrumento clave en la recolección de información al igual que la entrevista semiestructurada implementada.

Si bien, los instrumentos y las técnicas de recolección de información resultan el análisis, las reflexiones, hallazgos y conclusiones interesantes del proyecto; como, por ejemplo, que las herramientas pre expresivas del teatro permiten la exploración, a partir de las diferencias que cada niño tiene para comunicarse y expresarse con el grupo; y así dar paso al entendimiento de estas y a la exploración de nuevas formas de transmitir sus emociones, sentimientos, sensaciones y pensamientos.

**Palabras Clave:** *Ética del Cuidado, Actividad Teatral, Texto Mediador, y Teatro de Objetos*

### **Abstract**

This monograph, entitled *Contributions of the Teatrical Activity to the Ethics of Care* in students of the 204th at Alfonso Reyes Echandía school (IDE), seeks to contribute to the ethics of care and students' assertive relationship through the implementation of theatrical activities. From the qualitative paradigm, focused on Action Research, strategies of the dramatic game, the mediating text and the theatre of objects implemented to reach the proposed objective. The data collection was carried out through the observation of communicative forms, natural behaviours and interpersonal relationships of learners, recorded in the researcher's field diary. In addition, to make use of the semi-structured interview. From those instruments and data collection techniques, analysis, reflections, finding and interesting conclusions resulted; such as the pre-expressive tools of theatre, allow exploration of differences that each child has to communicate and express themselves with the group; giving way to the understanding of them, as well as the exploration of new ways to convey their emotions, sensations and thoughts.

**Keywords:** *Ethics of Care, Teatrical Activity, Mediating Text, and Object Theater.*

## Introducción

Este proyecto investigativo está enmarcado en el proceso que se llevó a cabo con los estudiantes del grado 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía, en la práctica pedagógica realizada en el periodo 2019-II, con el objetivo de contribuir a la ética del cuidado y a las relaciones asertivas de los estudiantes, desde la implementación de diversas actividades teatrales. Este documento cuenta con siete (7) capítulos, iniciando con una contextualización en cuanto a la necesidad de implementar una ética del cuidado en el ámbito escolar, mediante las actividades teatrales; teniendo en cuenta los análisis que surgen de las observaciones, los diarios de campos, la entrevista semiestructurada en el que se evidencian prácticas agresivas y dificultades en la convivencia de la población. En el segundo capítulo se problematiza la *ética del cuidado* desde autores como Michael Foucault (1984), Leonard Boff (1999), Carol Gilligan (2013) y Nel Noddings (2009) y la actividad teatral desde tres ejes importantes como, el juego dramático, el texto mediador y el teatro de objetos, los cuales permitieron dar una mirada holística al problema de investigación y ser parte del diseño metodológico. El tercer capítulo, se encuentra la metodología de la *Investigación Acción de enfoque cualitativo* y el uso de los diferentes instrumentos de recolección de información. En concordancia con lo anterior, en el cuarto capítulo, se expone el análisis de la información, las interpretaciones obtenidas de la ejecución de la propuesta y de los datos recolectados. En el quinto capítulo, se resaltan conclusiones relevantes que aporta al campo de estudio en tanto que, los diálogos establecidos permitieron que fueran los sujetos de estudio, quienes enunciaran las reflexiones, preguntas o aprendizajes que habían tenido a lo largo cada sesión, siendo evidente la transformación de estos a lo largo de la práctica pedagógica y su cotidianidad. En el sexto capítulo se encuentran registradas las referencias bibliográficas que aportaron y fueron base de este documento. Por último, pero no menos importante, están los anexos, los cuales fueron insumo de

nuestra investigación y contribución pedagógica, en ella encontramos fuentes tales como, diarios de campo, registros fotográficos de la institución intervenida, muestra de la población analizada y entrevista semiestructurada aplicada.

## 1. Problema de investigación

### 1.1 Delimitación

Si bien, el interés de la investigación se centra en el espacio de formación correspondiente al aula de clase del grupo focal, es importante tener en cuenta que este no es el único espacio o contexto carente de las prácticas de cuidado; pues es innegable que hace parte de las problemáticas del mundo que habitamos, teniendo en cuenta que el *cuidado* es entendido como *el cuidado de sí, del otro y del entorno, el cual* hace alusión a la problemáticas ambientales, sociales, económicas por las que ha atravesado el planeta Tierra y la decadencia del concepto de conservación y preservación a la que han llegado los recursos naturales, la flora, la fauna y las relaciones sociales.

Se podría percibir que, la gran mayoría de la población es consciente de la descomposición constante de nuestro medio ambiente, lo cual ha venido sucediendo progresivamente a lo largo de los años, en primer lugar, como en cualquier otro tipo de relación de cuidado, por el desconocimiento de las necesidades propias del entorno y el entendimiento del cuidado en el consumo y el relacionamiento con los recursos naturales y contaminantes. En palabras de Iratxe (2018) “Vivimos tan de espaldas a la naturaleza que somos incapaces de reconocer nuestra eco dependencia y, por tanto, de comprender las consecuencias de nuestras acciones y comportamiento en el deterioro ambiental, tanto en nuestro entorno cercano como en el más lejano”. (p. 75).

Del mismo modo, en la historia de la humanidad también podemos encontrar incontables conflictos que no solo han ayudado al deterioro ambiental, sino también el de las relaciones humanas, donde la sociedad también se encuentra permeada desde diferentes modelos económicos, en el que predomina la competencia, la oferta, la demanda, el aumento del consumismo y con ello el deterioro de nuestros ideales de vida y las relaciones interpersonales. Sumado a esto

...cuando la provisión del cuidado por parte del Estado es insuficiente, las redes familiares y sociales no existen o no tienen capacidad de dar respuesta y los hogares carecen de capacidad económica para buscar una solución privada al mismo, se produce una carestía de cuidado que impide el desarrollo de una vida saludable. (Aguado de la Obra 2018, p.29)

En gran medida las formas de relacionarse dejan de lado el interés genuino por el bienestar humano de quienes nos rodean, de conocer sus necesidades para sentirse acompañados y cuidados, incluso de identificar las propias.

Lo anterior suele evidenciarse en la predominancia de relaciones con el entorno, con quienes nos rodean, incluso con nosotros mismos a partir de qué tan conveniente, muchas veces en términos adquisitivos, es una u otra práctica relacional. En pocas palabras no es común un ejercicio consciente de reflexión en tanto del lugar que habitamos, nuestra responsabilidad en él y con los demás seres que lo habitan, en palabras de Aguado de la obra (2018),

Es una crisis que se deriva del desequilibrio que se da, por un lado, entre la necesidad cada vez mayor que las personas y el medio ambiente tenemos de recibir cuidados, y por el otro, la falta de tiempo, espacio y reconocimiento de los cuidados. (p. 28).

Ahora bien, hablando del espacio educativo institucional, de las problemáticas más relevantes que se evidencian es que el tema del cuidado no es ajeno o desconocido para las instituciones o el cuerpo docente, en ocasiones se encuentra mencionado en los proyectos institucionales, el inconveniente es que suele permanecer allí como algo que se nombra o enuncia,

pero en la práctica supone un reto que en ocasiones exigiría la reestructuración de las apuestas pedagógicas que en muchas ocasiones se convierte en un obstáculo para emprender proyectos que promuevan el cuidado.

A pesar de esto, la institución educativa sigue siendo un escenario propicio para el reconocimiento y abordaje de prácticas de cuidado, puesto que, permite el desarrollo de estrategias, a través de la convivencia con el espacio educativo, los compañeros y los docentes, como lo enuncia Patarroyo (2018),

Si bien el cuidar entraña una movilización del sujeto hacia sí mismo, hacia otros sujetos o hacia lo otro -la sociedad, la naturaleza, el conocimiento, lo público-, el aprender a cuidar requiere del despliegue de diversas estrategias para hacerlo posible (p. 104).

Articulando esta necesidad con la oportunidad que brinda el espacio correspondiente a la práctica pedagógica y el proceso de investigación docente, surge un interés por pensar las posibilidades que posee y ofrece la actividad teatral en espacios formales de enseñanza aprendizaje, como lo es una institución educativa. En ese sentido, se inicia un acercamiento al Colegio Alfonso Reyes Echandía, el cual reconoce la implementación de las artes como una necesidad de la población escolar y, por ende, incluye al teatro dentro de su plan curricular. No obstante, dado que la institución educativa educa al estudiantado para vivir satisfactoriamente en sociedad y aumentar la calidad de vida; es fundamental mantener una mirada crítica para identificar las problemáticas sociales en contexto y así, lograr comprenderlas para transformarlas.

En ese orden de ideas, durante el segundo semestre del año 2019, en la fase diagnóstica de la práctica pedagógica realizada por los profesores en formación, con 24 infantes entre los 7 y 8 años de edad, pertenecientes al grado 204, de la jornada mañana del Colegio Alfonso Reyes Echandía, se observó que, entre los estudiantes existen dificultades para relacionarse de manera

asertiva y que esto se debe a la poca o nula conciencia sobre una ética del cuidado. Lo anterior, conllevó a pensar estrategias teatrales que fortalezcan este aspecto; con el fin de aportar significativamente a su proceso de formación.

En esta época, suena algo ambicioso pensar en cambiar nuestra percepción respecto a los actos de *cuidado*, dado que esto significa una nueva reestructuración de las relaciones en cualquier ámbito social; teniendo en cuenta que el cuidado, desde siglos atrás, ha tenido como fin cubrir ciertas necesidades propias del ser humano en su lucha constante por sobrevivir, como la manera en cómo se percibe dolor, la enfermedad y la muerte (Achury, 2016). Estas necesidades, fueron asignadas a hombres y mujeres dentro de la sociedad, partiendo de sus cualidades físicas y de género; para determinar así, comportamientos y roles inequitativos e injustos para todos.

Al respecto, Marcela Achury (2016) afirma que, las funciones desarrolladas para mantener la vida y el bienestar fueron realizadas principalmente por mujeres, justificado este hecho en las relaciones que se establecen desde una perspectiva maternal tanto con sus hijos, como su compañero/a o esposo/a y con ella misma. Cabe resaltar que, este tipo de imaginario sobre el cuidado es una constante en los hogares del mundo y por ende, trasciende a los espacios educativos, en donde se reproducen y condicionan algunos aspectos de los comportamientos de los estudiantes.

Un buen ejemplo de ello, es lo hallado en el grado 204 de la jornada mañana del Colegio IED Alfonso Reyes Echandía; en donde se identifican conductas nocivas como:

... molestar (agredir física o verbalmente) a su compañero, corregir de manera brusca el error del otro, falta de atención y escucha frente a lo propuesto por su maestra de terreno o mismos compañeros, durante la repetición del código (indicaciones propuestas en una actividad de clase), dando a entender que esta falta de escucha tiene relación con una acción repetitiva y no reflexiva dentro del ejercicio. (Ver Anexo N. Diario de Campo N°3, 2019).

Sin embargo, estos comportamientos pueden derivar del contexto familiar y escolar inmediato de los infantes; tal como se interpreta del siguiente testimonio de la docente de aula:

Al iniciar el grado fueron llegando niños de diferentes partes, cuya forma de expresarse era demasiado pesada para su corta edad; niños que no mostraban forma de participar en clases o en eventos. A medida de recibir las clases, de conocer otras personas y en vista que los niños eran suaves en el trato, ellos tuvieron que ir moldeando su carácter y su comportamiento para mejorar las relaciones con los demás. (Ver Anexo 1. Entrevista Final Docente).

En efecto, un ambiente de buen trato influye en las maneras de comportarse, comunicarse y relacionarse de los estudiantes. Otro escenario de los observados en este grupo es el siguiente:

Michelle juega constantemente con una muñeca; cuando no la tiene a la mano, hace de su saco lo que sería un bebé de brazos. Jhon mira con curiosidad, prestando atención a lo que su compañera hace y se acerca a ella con el interés de continuar el juego, pero rápidamente cambia de actitud a una más agresiva; toma por la fuerza el juguete de su compañera y lo lanza al otro extremo del salón. (Ver Anexo N. Diario de Campo N°3).

Con esta conducta, Jhon reafirma un *rol*, ya que cotidianamente tiene prácticas saboteadoras, tanto con el espacio de formación como con sus compañeros; limitándose a los parámetros que cree que le corresponden y así negando sus emociones, pensamiento y deseos propios del constante desarrollo en la niñez. Estas actitudes, son interpretadas con base en los postulados de Gilligan (2013), como una cohibición de los niños y niñas a expresarse a sí mismos en un afán de encajar en *valores* más visibles, destacados y acordes a la feminidad y masculinidad tradicional; que los empujan a adoptar prácticas desiguales, segregadas y específicas en su grupo social.

Dicho lo anterior, se observaron situaciones en las cuales las y los estudiantes aportan sus apreciaciones y no se le da valor a su palabra; siendo ignorados, interrumpidos, descalificados y, en ocasiones, burlados por las y los demás. Este tipo de prácticas son frecuentes, no solo en los



espacios académicos; sino también en los modos de relacionarse, en sus dinámicas, juegos y hasta en la forma de nombrarse. Por lo tanto, repiten diversos comportamientos indiferentes que los impulsan a ser agresivos y ofensivos entre sí; dejando de lado las prácticas de cuidado.

Asimismo, como suele suceder con el grueso de los sujetos sociales en situaciones de diversas dimensiones, los estudiantes rara vez se movilizan por la voluntad de cuidar y aportar al grupo social del que hacen parte y mantienen una prevención constante respecto al daño evidente del espacio y los objetos que lo componen; principalmente para evitar la sanción o el castigo que pueda conllevar su conducta.

Como consecuencia de esta fase diagnóstica, también se reconoce la falta de validación personal en las y los estudiantes, quienes muestran inseguridad para opinar o manifestar su postura personal frente a alguna situación o tema, lo cual probablemente, puede ser debido a los comportamientos del mismo grupo, que se torna hostil y tiende a invalidar la palabra y afectar la autoestima, sobre todo, de los sujetos con personalidad tímida o introvertida.

De acuerdo con lo expuesto, y tomando en cuenta los ejemplos observados en algunas formas de interacción y convivencia entre los estudiantes participantes y su espacio educativo, este proyecto, se propone crear una estrategia que permita aportar habilidades expresivas propias del teatro que se encaminan al fortalecimiento de prácticas de cuidado, tanto de sí mismos como del otro y el entorno que comparten; a partir de actividades teatrales que generen espacios en torno a la identificación, diálogo y la reflexión de sus modos de ser y estar en el mundo y en este orden de ideas, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la contribución de la implementación de actividades teatrales a las prácticas del cuidado de los estudiantes del grado 204 de la IED Alfonso Reyes Echandía?

## 1.2 Objetivos

### Objetivo general:

\* Contribuir a la ética del cuidado y a las relaciones asertivas de los estudiantes del curso 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía (IED), desde la implementación de actividades teatrales.

### Objetivos específicos:

\* Implementar actividades teatrales en torno a la ética del cuidado encaminadas a la construcción de relaciones asertivas, en el curso 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía (IED).

\* Analizar la contribución de la actividad teatral a la ética del cuidado en los estudiantes del grado 204 de la IED.

\* Entender las posibilidades que brinda el teatro a la construcción de relaciones interpersonales en espacios de enseñanza.

## 1.3 Justificación

Como docentes en formación de la *Licenciatura en Artes Escénicas* (en adelante LAE), una de nuestras responsabilidades, es entender el teatro más allá de su contenido disciplinar; con esto, no se busca restar importancia a los conceptos o metodologías del área, sino permitir comprender, reflexionar y analizar otras posibilidades que brinda el teatro en cuanto a la construcción de relaciones interpersonales en espacios de enseñanza. En efecto, la intención es aportar al campo profesional una estrategia que contribuya a futuros practicantes en este contexto educativo, con otras miradas a las particularidades del teatro y su potencial en el momento de elaborar proyectos de aula relacionados con la ética del cuidado o cualquier otra actividad de orden investigativo en el colegio.

De esta manera, la relevancia de esta investigación radica en visualizar las posibilidades

del teatro como mediador de conflictos en el aula, buscando fortalecer las prácticas de cuidado en los estudiantes y de quienes los rodean, considerando que la ejecución de la actividad teatral brinda la posibilidad de enfrentar aquellas problemáticas presentes en el aula, mediante un texto literario (mediador)<sup>1</sup>.

Por consiguiente, este proyecto aporta a LAE de la UPN, en tanto que se entiende el teatro como medio para el fortalecimiento de la ética del cuidado, apostando a otras formas de abordaje desde sus principios básicos como lo es la improvisación, elemento presente en los juegos dramáticos y en el cual, dentro de su gran espectro, siempre aborda temas afines al contexto de quien lo ejecuta; otorgando relevancia a ese factor comunicativo y social implícito en el teatro.

Por lo tanto, se resalta la manera en que puede impactar en la conducta de un estudiante un contenido disciplinar presente en un ejercicio escolar, al punto de llevarlo a reflexionar sobre la forma en cómo se relaciona con los demás y cómo se ve con respecto a los otros miembros de la clase. Con base en ello, se busca posibilitar otras vías de acción para el cuidado y el teatro en el aula, de modo que este último permita ser un eje regulador en dichos espacios; así como que, las futuras generaciones de docentes en formación de la licenciatura comprendan los distintos medios y cualidades presentes en las artes escénicas y se logre dar un paso más allá de la acción teatral repetitiva y carente de contexto.

En suma, esta investigación es pertinente dada su posibilidad de aportar a los distintos vínculos que establecen los participantes en su cotidianidad, tanto consigo mismos como con su

---

<sup>1</sup> El texto mediador se apoya en una serie de ejercicios escénicos que combinan la dramatización y las habilidades narrativas comprendidas en la actividad teatral, mismas que permiten a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre su forma de interactuar con sus semejantes de manera consciente e inconsciente para así expandir su capacidad empática; lo cual, a su vez, desemboca en la construcción de relaciones asertivas.

grupo y con su aula de clases, lo cual permite potenciar las prácticas relacionales a partir de *la ética del cuidado*; ya que, como señala Boff (2002), “el cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del ser humano. El cuidado como ‘modo de ser’ revela de forma concreta como es el ser humano” (p. 26). En consonancia con el autor, se reconoce que el concepto de *cuidado* está arraigado a la propia naturaleza humana, pero con una mirada generalizada e inconsciente, que denota la falta de reflexión sobre sus actos.

Es por esto por lo que, el hecho de desarrollar esta práctica reflexiva en la cotidianidad escolar amplía la idea de relacionarse con espacios y grupos a los que los estudiantes puedan pertenecer significativamente más allá del miedo al castigo y el encasillamiento general en estereotipos de género, asimismo fortalece las posibilidades de correspondencia con su aula de clase, con el grupo que la comparten y su participación en las situaciones que en ella se generan.

En concordancia con lo señalado, desde el paradigma socio constructivista, se reconoce que gran parte de la construcción de los sujetos ha sido consecuencia del ámbito sociocultural que los rodea; en efecto, las prácticas que forman social y afectivamente a los individuos respecto a las maneras de relacionarse en los diferentes contextos en los que se desenvuelven, no suelen corresponder a cuestionamientos propios o colectivos en torno al cuidado de los posibles vínculos que puedan surgir durante la vida. Por lo mismo, este proyecto aporta al desarrollo de procesos reflexivos alrededor de los comportamientos naturalizados que afectan el bienestar de los estudiantes y no propenden por su cuidado ni por el de los demás.

Adicionalmente, ante la necesidad de romper los patrones de conductas agresivas y ofensivas que se han observado en este contexto, se proponen una serie de talleres que permiten al grupo 204, desarrollar ejercicios a partir de actividades teatrales que propician la identificación y

reflexión de su accionar en cuanto al cuidado consigo mismos, los otros y con su entorno inmediato. Como consecuencia, este proyecto se realiza con la intención de llevar a los participantes nuevas propuestas para su accionar cotidiano, a partir de actividades teatrales enfocadas en contenidos pre-expresivos, orientando el desarrollo de las sesiones, mediante las dinámicas habituales del espacio formativo; encaminadas a propiciar juegos de roles que aportan a la ampliación de nociones y posibilidades, más allá de las convencionales a la hora de interactuar con el yo, con el grupo/otros y con el entorno.

#### **1.4 Antecedentes**

Con la intención de profundizar alrededor de la Actividad Teatral (que incluye algunos elementos pertenecientes al teatro de objetos, al juego dramático y la improvisación), además de implementar aspectos de la ética del cuidado como una medida de análisis que fortalece la perspectiva que se tiene sobre los conceptos anteriormente mencionados; se realizó una búsqueda documental durante dos semanas. Es en ese sentido que se busca potenciar la investigación, en aras de comprender el lugar del teatro en la construcción de relaciones interpersonales y espacios para la reflexión propia, respecto al otro y al entorno. De este modo, se pretende hallar la manera en que las actividades teatrales aportan en el desarrollo de la ética del cuidado en estudiantes de 2° grado del Colegio Alfonso Reyes Echandía; lo que implica abordar a su vez, el concepto de Cuidado desde diferentes miradas y posturas.

En concordancia, se refieren enseguida, seis estudios previos que parten de entender el Cuidado y el Trabajo Escénico; provenientes tanto del ámbito local, nacional e internacional. Estos textos se pueden agrupar en análisis históricos del cuidado, percepción cuidando mujeres y hombre, siendo el teatro la finalidad de esta contribución.

Del ámbito local, se toma en consideración la Tesis de Grado de Sandra Llanos, escrita en 2017 para la UPN, titulada *El títere, un medio didáctico para los procesos corporales, la corporeidad y el movimiento en la educación inicial*, en el cual se propone un lugar del teatro de objetos como herramienta didáctica para entender el efecto transformador del docente; quien a partir de las técnicas de títeres propone reflexiones sobre el cuerpo y las diferentes perspectivas que hay sobre éste. A su vez, la licenciada en artes escénicas se sustenta en la búsqueda de consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al cuerpo, el cuidado, la conciencia de sí mismo, la relación con el entorno y con los otros, además del acercamiento a comprender el marco escénico (todos los elementos que componen una obra teatral), mediante situaciones de representación.

Si bien, lo que propone Llanos (2017), se asemeja con la presente propuesta en cuanto al uso del títere y el cuidado, la autora se enfoca en entender el lugar del títere como medio didáctico y no como un elemento reflexivo y potente dinamizador de prácticas de bienestar de los estudiantes; en lo cual se difiere con ella. Por tanto, desde nuestra investigación, se logra aportar a entender el teatro como medio transformador social en contextos de vulnerabilidad, siendo este el medio para la reflexión y el desarrollo de prácticas de cuidado.

El segundo antecedente local, es la Tesis de Grado escrita por Ruth Maricela Obando en el año 2018 para la UPN, titulada *El juego dramático como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional*; en la cual se elaboran cuatro proyectos de aula en aras de potenciar las habilidades inter e intrapersonales de los alumnos de transición de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús de Leticia. La licenciada argumenta la ausencia de interés por parte de la institución en brindar espacios en los que los maestros puedan problematizar respecto a las emociones de los niños, desde todas las asignaturas; a su vez, resalta la necesidad de fortalecer

dichas habilidades desde la primera infancia, como una fase de desarrollo relevante de los niños.

A diferencia de lo que propone Obando (2018), el interés de esta propuesta no radica en buscar formas de vincular todo el cuerpo profesoral o a la institución en la investigación, sino que, se busca analizar las diferentes formas de relacionarse de los alumnos consigo, con el otro y su entorno a partir de la actividad teatral. En ese sentido, las comprensiones de la licenciada nos aportan para confirmar la necesidad de fomentar espacios en los que problematice y fomente la ética del cuidado entre los estudiantes de primera infancia.

Como tercer antecedente a nivel local, se toma en consideración la Monografía de Grado titulada *La lectura dramática como instrumento formador de valores en los menores en situación de reclusión* escrita por Diego Felipe Silva en el año 2017 para la UPN, que da cuenta de la investigación realizada en la Fundación Niños de los Andes, con población flotante; es decir, niños que pueden solamente asistir una vez a los espacios de ayuda que ofrece la entidad y posterior a ello, deben abandonar los procesos por las condiciones sociales en las que viven.

Por lo mismo, busca entender y enunciar las diversas peripecias del licenciado en formación, en miras de la construcción de su rol docente. Silva (2010) se apoya en la lectura dramática para la movilización de contenidos axiológicos y teatrales, en busca de responder cuáles son los medios que debe utilizar un profesor en formación, para implementar la lectura desde el teatro y así movilizar contenidos axiológicos que formen en valores a los niños en situación de reclusión.

En efecto, el autor refiere que “los valores permiten el fortalecimiento del desarrollo educativo, personal, social y familiar de los niños (...) la experiencia estética, no sólo transforma a los sujetos, también transforma entornos familiares, comunitarios y escolares” (Ávila & Rangel,

2013, citadas en Silva, 2017). Esta afirmación conlleva a entender que el único fin de la intervención en las aulas de clase, a partir de elementos teatrales no busca solamente establecer ciertos valores y formas para un futuro más agradable, sino que también implica que lo sucedido en el aula, permee los contextos específicos de cada alumno.

A partir del estudio de caso de orden cualitativo y la clínica de análisis didáctico con base en los planteamientos de Rickerman (2005), que permiten analizar los gestos profesionales del profesor en miras de entender los acontecimientos que se dan en un espacio de enseñanza aprendizaje, para identificar los procesos que debe afrontar el profesor en formación; el autor concluye que la lectura dramática es una manifestación teatral que, por su sencillez es de fácil aproximación al aula de clases de diversos contextos, dado que además de funcionar como un elemento didáctico para la enseñanza del teatro en la escuela, es una estrategia para la promoción de la lectura, entendiendo por ésta no sólo la capacidad de deletrear, sino la capacidad de leer gestos, tonos, interpretar intenciones y posibles de una situación ficcional.

Sumado a lo anterior, Silva (2017) establece que “las problemáticas que se presentan en el aula de clases pueden ser sintetizadas en los parlamentos o en las situaciones que se presentan en las lecturas dramáticas” (p.5). Esto permite la identificación y el reconocimiento por parte de ellos. Por ende, la propuesta es similar a esta investigación en la medida que expresa la necesidad de brindar y construir estrategias para afrontar las diferentes problemáticas en el aula, así como en el uso de la lectura dramática para la movilización de contenidos teatrales y del orden axiológico, la cual permite una transformación de los espacios de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, el proyecto de Silva (2017), difiere un poco en la medida que su objetivo principal es entender el proceso de formación del profesor y las distintas dificultades y aciertos de



este, en su práctica pedagógica. Esto no quiere decir que se deje de lado el proceso con los estudiantes, es más, su proceso es uno de los focos principales. Finalmente, contribuye para visualizar los enfoques de análisis de la *Clínica Didáctica* en relación con la lectura dramática, puesto que el elemento del texto mediador (de la lectura dramática) en la actividad teatral, es fundamental para la primera aproximación con los alumnos y las problemáticas dentro del aula de clase. Cabe señalar que, la forma en que el autor sugiere la sintetización de problemáticas en los materiales literarios (texto mediador) es una de las apuestas de este proyecto en tanto se articulan con los contenidos y objetivos del juego dramático y las finalidades de este.

Como último antecedente local, se analiza la Tesis de Grado titulada “la adaptación del texto como actividad didáctica en la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población flotante” escrita por Jenny Marcela Rodríguez en el año 2015 para la UPN, que da cuenta de la investigación realizada en la Fundación Niños de los Andes con población vulnerable. Rodríguez (2015) se pregunta por las formas en que debería adaptarse un texto para convertirse en base de un medio didáctico que permita trasponer contenidos propios del teatro para la práctica con niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad.

La licenciada se basa en Chevallard (1991) para definir lo que caracteriza la transposición didáctica, en tanto se busca pasar de un conocimiento adquirido a un conocimiento enseñable que responda a las situaciones de tiempo en el aula. Adicionalmente, refiere a Dewey (2008), para constatar que:

Las transformaciones de los saberes (el teatro, los mundos que cristaliza, las formas de los lenguajes; corporales, verbales, simbólicos) exigen ajustes puntuales que permitan instalar, en una sola sesión de clase, procesos didácticos conducentes a vivir experiencias de aprendizaje con sentido completo. (p. 8 y 9).

Según lo enunciado, se busca que los textos mediadores sean lo suficientemente potentes en cuanto a contenidos a movilizar, ya sean de orden disciplinar o axiológico y teniendo en cuenta los tiempos (2 horas de clase), ante el posible y constante abandono de estos espacios por parte de los estudiantes en condición de vulnerabilidad. En efecto, la autora expone el ideal de que la clase cumpla con un aprendizaje efectivo así sea en una sola clase.

La metodología que usa Rodríguez (2015) es la clínica didáctica que constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente y análisis de los gestos profesionales del profesor además tomó el método de estudio de caso, que es una estrategia metodológica científica que posibilita el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o el surgimiento de nuevos conocimientos. Emplea técnicas de recolección de datos como la bitácora que permite analizar y reflexionar sobre las situaciones que se dan en los espacios de clase en este caso, las de la profesora practicante y las de la tutora de la misma práctica.

Rodríguez (2015) concluye que ampliar la categoría *Saber*, visto como un contenido diferenciado por quien lo dirige, permite elegir el soporte desde el cual el docente toma las decisiones respecto al objeto, es decir, de qué manera se interpretan las necesidades de los alumnos en función de lo que se va enseñar. Por otro lado, en otra de sus conclusiones, la autora expone que “el contenido debe haber sufrido ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado en función de la comprensión del contexto” (p. 64). En otras palabras, la transformación de los saberes del mundo del teatro exige ajustes puntuales, es el contexto lo que orienta la toma de decisiones del profesor respecto a la elección del objeto y material de trabajo.

La investigación de Rodríguez (2015) es similar a mi proyecto en la manera que busca que los contenidos enseñables en clase impacten de forma efectiva en los alumnos, entendiendo la

importancia de la selección de materiales y sus debidas adaptaciones en busca actuar de forma positiva y precisa en las problemáticas de cada contexto. Difiere en que, Silva (2017) busca fortalecer los valores de los niños enfocado a la formación profesoral, mientras que, esta propuesta se basa en el ejercicio investigativo en curso, en tanto el texto mediador y la labor del docente en formación se articulan en la visión de fortalecer procesos entre profesor, estudiante y aprendizaje en tanto el elemento llevado al aula, pasa por los cambios requeridos por las situaciones en clase y son lo suficientemente concretos para generar cambios en una sola sesión.

Del ámbito nacional, se toma en cuenta el artículo de investigación titulado *La historia del cuidado y su influencia en la concepción y evolución de la enfermería*, escrito para la Universidad Javeriana en el año 2006 por Diana Marcela Achury quien realiza un análisis histórico documental sobre la concepción del cuidado y los cambios de ésta con el tiempo. Así mismo, la autora indaga la manera en que a las mujeres se les impone la labor de cuidar, asociada con las labores de aseo doméstico, higiene, alimentación y vestido; actividades que recaen en su totalidad sobre ellas, mientras el sexo masculino se convierte en centro de fuerza y dominio por su capacidad de lucha en busca de los recursos para la subsistencia propia y la de su familia.

Las perspectivas de Achury (2006) permiten establecer que el concepto de cuidado ha sido minimizado y vinculado únicamente con actividades de supervivencia; dejando de lado sus aspectos humanos y sociales propios. A partir de los aportes de la autora, es posible rastrear los inicios del cuidado en la higiene, la fecundidad, la maternidad, el parto y la lactancia; actos considerados como ejemplos del cuidado innato en el ser humano y proyectados específicamente en la mujer. En tanto Achury (2006) se basa meramente en lo histórico, difiere de la presente propuesta puesto que ésta busca generar los espacios para la reflexión del cuidado y las formas en que hombres y mujeres pueden ejercer cualquier actividad y labor sin miedo a señalamientos

provenientes de imposiciones culturales.

En este punto, cabe resaltar, la gran influencia de la religión como una de las principales responsables de esta distinción para las mujeres, caracterizándose desde pureza, sumisión y obediencia, que en el futuro aún genera eco en el comportamiento y forma de relacionarse entre hombres y mujeres.

Por otro lado, del ámbito internacional, se selecciona como referente el compilado de estudios titulado *La ética del cuidado*, escrito por la Española Carol Gilligan (2013); quien, en contraste con Achury (2006), cuestiona todas aquellas imposiciones históricas en las cuales las funciones de hombres y mujeres son derivadas de su biología. Esto no quiere decir que el artículo lo apruebe, pero su función es más de análisis histórico y no reflexivo. Para Gilligan (2013) es importante la universalización del cuidado, lo cual es algo con lo que concuerda la propuesta aquí presentada; ya que, tal como resalta la autora, la asistencia y el cuidado no son asuntos meramente de mujeres, sino intereses humanos.

Partiendo de esto y en relación con el artículo de Achury (2006) es preciso mencionar que los espacios y relaciones humanas son algo en lo que debemos centrar la mirada como una medida de fortalecimiento empático en cualquier espacio, especialmente en el educativo, donde reside el interés docente primordial. Ahora bien, aunque se intuye que la empatía está presente entre congéneres, esto no siempre sucede; al respecto, Gilligan (2013), afirma lo siguiente:

Hay que rechazar el esencialismo y la clasificación simple y absurda según la cual el hombre es autónomo y la mujer relacional, o el hombre es racional y la mujer sentimental. La diferencia entre los géneros no tiene nada que ver con la esencia y la biología.

De acuerdo con la autora, este esencialismo desata ciertos comportamientos en los que el

niño y la niña responden a situaciones determinadas de su contexto, con actitudes que *deberían ser*, según lo que se cree que es verdaderamente correcto; pero esto no es más que una respuesta inconsciente, de su búsqueda de seguridad y aceptación social. No obstante, mientras Gilligan aporta con sus descripciones y cuestionamientos de la falta de equidad social; lo que aquí se busca, es poder dar un giro a estas situaciones a partir de la actividad teatral, la cual propicia que las respuestas y comportamientos en los diversos espacios de interacción, emerjan desde la sinceridad y el sentir propio de cada individuo frente a la experiencia, de modo que, los estudiantes no recurren a disimular su empatía, en aras de otros valores socialmente más reconocidos.

Por su parte, el segundo documento seleccionado del ámbito internacional es el artículo titulado “El concepto de cuidado a lo largo de la historia”, escrito por la española Raquel Alba Martín (2015), el cual contribuye para ampliar los intereses investigativos y cuestionamientos alrededor del cuidado. La autora resalta que es necesario entender el cuidado corporal como uno de los primeros acercamientos con nosotros mismos y que éste se relaciona estrechamente con la salud; asimismo, expone que la alimentación a pesar de ser instintiva (puesto que científicamente está comprobado que estamos programados para comer y sobrevivir), es una forma inconsciente de conservación, pero permite tener un acercamiento con el bienestar propio y, por consiguiente, con el de los otros.

Otro de los ítems destacados por Alba (2015) es el altruismo; el cual, aunque constitutivo de los cuidados, está presente en todo lo que realizamos, por lo que se intuye que todos los humanos estaríamos en la capacidad de aplicarlo. Pues bien, Alba (2015) resalta que el altruismo humano, no es estrictamente biológico; este pertenece al reino de la cultura y ahí es donde es posible distinguir el impacto social de las acciones propias, de forma que no solo se tenga en cuenta el interés personal; sino que se accione teniendo en cuenta el bienestar de los otros.

Dicho esto y con base en lo expuesto por Gilligan (2013) y Achury (2006), el cuidado es una construcción social y tanto sus procesos como formas pueden ser modificados o fortalecidos, esto no quiere decir que se piense en una forma de adoctrinamiento para el cuidado; como lo hizo históricamente la iglesia, más bien, se trata de repensar una estrategia en donde los niños y las niñas puedan cuestionar sus formas de cuidarse y cuidar al otro; partiendo de un mínimo, como la alimentación o la prevención de enfermedades, hasta llegar a la interacción consciente y participativa que fomentan algunas actividades teatrales.

En definitiva, con base en lo expuesto, se posibilita un análisis más amplio de los factores que influyen en el desarrollo del cuidado partiendo de la actividad teatral, puesto que se propicia un encuentro comunicativo entre los alumnos iniciando por la improvisación; que, como primer acercamiento, le brinda al estudiante la posibilidad de tomar ejemplos de su contexto diario y llevarlos a una escena o actividad teatral determinada.

## 2. Marco Teórico

Este capítulo aborda los conceptos entorno al *Cuidado* y la *Actividad Teatral* para ello, se realiza una pesquisa documental en la que se detectan las definiciones o teorizaciones de estos conceptos, delimitando aquellos que se acercan más a la perspectiva contemplada dentro de los objetivos del presente proyecto o que se ajustan al camino establecido para hallar las respuestas a los interrogantes que lo enmarcan.

### 2.1 Respecto al Cuidado

Entre los autores consultados para establecer la definición de cuidado que más aporte a los intereses investigativos particulares, se transita entre la concepción de la ética del cuidado de Michael Foucault (1984), Leonard Boff (1999), Carol Gilligan (2013) y Nel Noddings (2009); con el fin de ampliar el concepto y articularlo cada vez más con el enfoque de la investigación.

#### 2.1.1 La Ética del Cuidado desde Michael Foucault

El primer acercamiento al término *Cuidado* proviene de la transcripción de uno de los diálogos de Foucault (1984), titulado *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*; donde el filósofo sugiere que, las acciones a partir de la consciencia del cuidado de sí mismo toman lugar en las relaciones y roles sociales del ciudadano; el cual actúa generalmente, de acuerdo con su conveniencia. El autor, menciona que:

Para los griegos, no porque el cuidado de los otros es ético. El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este ethos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros; por esto es importante, para un hombre libre que se conduce como se debe, saber gobernar a su mujer, a sus hijos, a su casa. Ahí está el arte de gobernar. El ethos implica también una relación hacia los otros, en la medida que el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene -sea para ejercer un cargo o para tener relaciones de amistad. (p. 263).

Desde esta concepción se contempla a la ética (ethos), como una práctica de libertad en la que se enaltece la consciencia en las acciones de cada quién como sujeto y que, como tal, se hace responsable de su rol y de su participación con los otros y con el entorno que habita; sin necesariamente buscar el bienestar colectivo. Resalta la noción de cuidado a partir de los roles que se asumen socialmente, bien sea padre, madre, ciudadano, etc. Se evidencia también que toman protagonismo los roles de género y la manera en que se les adjudica el cuidado a cada uno, proponiendo entonces unos modos determinados de cuidado. Lo que en el presente proyecto investigativo configura una problemática o necesidad a atender, pues limita las nociones y acciones que se asumen de cuidado. Incluso desde la niñez, los juegos, dinámicas y maneras de relacionarse en aula también se determinan por las ideas o conceptos que los estudiantes tienen respecto a lo que les compete en tanto sea masculino o femenino, postulado que se profundiza más adelante a partir del pensamiento de Nel Noddings, en el apartado 2.1.3.

No obstante, continuando con la postura de Foucault, el hecho de ser ético, muchas veces se contrapone a los deseos propios y a la conveniencia personal; por consiguiente, implica una decisión consciente frente a todas nuestras acciones, para resaltar entre la multitud sin mancillar a los demás. En palabras de Foucault (1984):

La ética en el sentido como los griegos podían entender el ethos, era la manera de ser y la manera de conducirse. Era un modo de ser del sujeto y un cierto modo de hacerse visible para los otros. El ethos era la manera de cada uno de traducirse por su vestimenta, por su paso, por su modo de andar, por la calma con la cual él respondía a todos los sucesos, etc. (...) Pero, para que esta práctica de la libertad tome forma en un ethos que sea bueno, bello, honorable, estimable, memorable, y que pueda servir de ejemplo, hace falta todo un trabajo de sí sobre sí. (p. 263).

En definitiva, esa libertad implícita en la ética es la misma que brinda a los sujetos la posibilidad de elegir en torno a implementar comportamientos de tipo nocivo o significativo al momento de relacionarse con los demás. Por lo tanto, una *ética del cuidado* se encamina hacia la



búsqueda de un bienestar general y no solo personal. Desde este punto se concibe entonces que, el cuidado no puede solo componerse del cuidado de sí mismo o el interés propio, el cuidado está compuesto, primordialmente por el cuidado de sí, del otro y del entorno. En diálogo con los intereses propios de la investigación, esta práctica relacional no puede encaminarse únicamente al cuidado de los estudiantes dentro su rol en su espacio formativo no puede dejarse de lado que son agentes que habitan y conviven con los demás, y que, así como deben cuidar también deben ser cuidados. Lo que delimita los agentes de interés necesarios para contribuir a prácticas de cuidado en este proyecto investigativo como;

1. *De sí*, cada uno de los estudiantes, a partir de su preocupación por el bienestar de sí mismos en su espacio de formación, puntualmente a través de *actividades teatrales* que abordan el cuidado a partir de la exploración vocal y corporal.
2. *El otro*, compañeros de aula y docentes, el interés por el bienestar en cuanto a lo relacional de los otros agentes con los que se comparte el aula de clase.
3. *El entorno*, el aula de clase, dotar al espacio de posibilidades para habitarlo, que lo enriquezcan más allá de la normalidad de lo rutinario.

### ***2.1.2 La Actitud de Cuidado según Leonard Boff***

En aras de profundizar las reflexiones de los afectos en las relaciones humanas y con el entorno más allá del lugar de enunciación del ciudadano y de su rol social, se toma en cuenta la perspectiva de Leonard Boff (1999), registrada en el libro *El Cuidado Esencial*; ya que ésta se percibe distante de la teorización postulada por Foucault (1984) y más cercana a los intereses de

la presente propuesta, la cual apunta a establecer una mirada un poco más empática respecto a la ética del cuidado.

En efecto, la visión de Boff (1999) amplía las comprensiones en cuanto a lo que requiere el Cuidado; ya que aborda las motivaciones para cuidar de sí mismo y de los demás, implica los intereses y afectos en los roles ejercidos y otorga la importancia y particularidades propias de los espacios a los entornos en los que se desenvuelve el sujeto. Asimismo, el autor, destaca que:

Lo que se opone al desinterés y a la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un acto; es una actitud... Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro (Boff, 1999, p.29).

De acuerdo con lo anterior, el cuidado es una actitud, una conducta, una forma de ser y de participar afectivamente con los demás y, por ende, con el entorno que enmarca su contexto. Lo que en el desarrollo del proyecto investigativo aporta al interés de que las actividades encaminadas al cuidado sean movilizadas más que por el interés del rol propio que se desempeña en contextos particulares, sea por un proceso de práctica y reflexión sobre la misma, que conmueve los intereses propios a una consideración del lugar propio, pero también del entorno, contexto y territorio y de aquellos con quienes lo comparto, una transformación que más allá del deber aborda lo afectivo.

Asimismo, es relevante la forma en que Boff (1999) plantea que el cuidado, bien sea básico o complejo, siempre ha formado parte de la existencia humana y ha sido imprescindible para el avance de la especie a lo largo de la historia; es decir, que la actitud de cuidado no es un aspecto ajeno a los hábitos relacionales y es intrínseca del ser humano. Al respecto, el autor refiere lo siguiente:

Un 'modo de ser' no constituye un nuevo ser. Es el modo en que un ser se estructura y se da a conocer. El cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del

ser humano. El cuidado como ‘modo de ser’ revela de forma concreta cómo es el ser humano. (Boff, 1999, p. 30).

En definitiva, lo anterior contribuye para reconocer que, dentro del espacio educativo, tanto en las convenciones institucionales como en las propias de los estudiantes, existen ya ciertos códigos de cuidado que, quizá, no están encaminados hacia más allá de lo normativo. Sin embargo, en la cercanía de los espacios formativos, es motivador comprender que los procesos de reconocimiento y reflexión alrededor del cuidado no son nulos y que pueden ser potenciados o transformados para el bienestar colectivo. Según lo anterior, se asume de forma diferente el rol de docentes en formación o investigadores, puesto que nos rectifica que el cuidado no es algo nuevo o una meta a la cual se debe llegar, por el contrario, el cuidado es una práctica que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, partiendo de la supervivencia en el cuidado de las necesidades básicas a través de los cuidados físicos, salud o sanación, alimentación o abrigo. Por ende, el proyecto no desarrolla desde cero nociones o prácticas, la enfoca en primer lugar a lo que compete a las relaciones interpersonales, en el espacio enmarcado, el aula de clase.

### ***2.1.3 La Práctica del Cuidado de acuerdo con Carol Gilligan***

*«En un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina; en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana». (Gilligan, 2013, p.50)*

Partiendo de la necesidad de transformar las limitaciones presentes en cuanto a lo que se concibe como cuidado en respuesta a si se asume un rol femenino o masculino, se toman en consideración los postulados de Carol Gilligan (2013), quien aporta de forma valiosa a este proyecto, ya que, aparte de teorizar la práctica del cuidado, se cuestiona el rol que han ocupado los sujetos a través de la historia; dependiendo de las maneras de entender el acto de cuidar.

Por un lado, la autora resalta los modos en que los hombres y mujeres han habitado el cuidado como práctica en los diversos espacios sociales y, por el otro, describe cómo esta tendencia de asignar los roles de género incluso en lo más mínimo de nuestras interacciones sociales y expresiones de identidad ha disminuido drásticamente las posibilidades del cuidado como práctica consciente. En palabras de Patarroyo (2018). Al cuidado propio, al cuidado de los otros, de lo otro, no se le asigna visibilidad, valor y relevancia en la sociedad, seguramente porque ha sido asignado como tarea femenina. (p. 102). Es decir, hemos asumido a lo largo de los años que el cuidar, sobre todo de un modo afectivo y sensible, es un deber femenino. A su vez cuidar de sí misma, de su salud, estética y atractivo, de su familia, en cuanto a acompañamiento afectivo, preocupación, limpieza y alimentación. Que claro, también se adjudican al rol masculino, pero en medidas y características diferentes, más que acompañar, es un cuidado protector y proveedor. Más allá de señalar se pretende llamar la atención en que en cada entorno o contexto existen modos de asumir el cuidado en correspondencia a los roles de género que se asumen.

Complementando lo anterior, en contraste con las posturas teóricas de Foucault (1984), que se basan en los estereotipos sociales establecidos a partir de estos roles; Carol Gilligan (2013), enfatiza que, “al bifurcarse las cualidades humanas en «masculinas» o «femeninas», se producen cismas en la psique, pues se separa a todos los individuos de partes de sí mismos y se socavan sus capacidades humanas básicas” (p. 17). En ese sentido, la autora plantea situaciones en las que se puede percibir fácilmente que, desde cortas edades, los niños y niñas empiezan a determinar y limitar sus acciones y modos de ser a partir de lo que se espera que sean, según el rol impuesto de acuerdo a su género, potenciando o inhabilitando sus posibilidades en cuanto al cuidado; en este caso, al interior del espacio educativo. Una de estas situaciones, se refiere enseguida:

‘Si dijera lo que siento y pienso, nadie querría tener nada que ver conmigo, mi voz sonaría demasiado fuerte’, y añadía a modo de explicación: ‘pero tienes que

relacionarte con la gente'. Le digo que estoy de acuerdo y luego le pregunto: 'Pero si no dices lo que piensas ni lo que sientes, ¿dónde estás tú en esas relaciones?' (...) Ha silenciado su propia voz, para poder relacionarse con otra gente. Se trata de una medida adaptativa que se recompensa socialmente. (Gilligan, 2013, p.17).

Como se ilustra en el ejemplo, estos roles son más evidentes en la medida en la que las mujeres han sido percibidas a través de la historia como sujetos que deben atender en primer lugar a lo sensible, lo emocional, lo estético y lo doméstico; sin emitir su opinión. No solo se les ha impuesto la práctica de cuidar de sí misma y de su aspecto, sino también la de cuidar de los otros, asumiendo el rol de madre o de esposa maternal y haciéndose cargo de las labores del hogar para beneficio de la familia y como un gesto obligado para demostrar su afecto hacia ella.

En cuanto a los hombres, generalmente, sobresalen como figuras de poder en diferentes ámbitos sociales, por lo que se mantienen ocupados con diversas tareas que, les impiden que se piensen acciones de cuidado o incluso, que les empujan a que se cohíban de aquellas que surgen de forma innata. Por lo mismo, la práctica del cuidado en el hombre se ha reducido a ejercer el lugar o rol de protector del hogar, similar a un lobo que protege a su manada; atendiendo siempre a la fuerza física como modo de dominación, aprovisionamiento y percepción de seguridad. En cierta medida, el lugar del cuidado por parte del hombre ha podido reducirse y limitarse al de ser el protector y proveedor del hogar.

Lo anterior, es relevante para efectos de este proyecto de investigación, puesto que, en gran medida, las prácticas relacionales que manifestamos en la infancia suelen estar basadas en las primeras estructuras sociales que reconocemos; es decir, las familiares. Puesto que, si bien nacemos como seres individuales, es la familia el primer lugar que habitamos a modo de institución social, es allí donde reconocemos y empezamos a asumir ideas y valores que con el tiempo vamos estructurando para hacerlas nuestras lo que irá definiendo la manera en la que nos relacionamos

(Marín, Quintero & Rivera, 2019). Lo anterior se refleja y evidencia en los juegos y modos convivenciales que se empiezan a asumir desde la niñez, donde las características mencionadas anteriormente se otorgan a un género u otro están. Dichos juegos dotados de fuerza física, acciones más efusivas, ficciones de protección y lucha. Lo que en el desarrollo del proyecto investigativo aquellas actividades que no contaban con estas particularidades representan mayor dificultad en los niños y debían primero pasar por un umbral de burlas y vergüenza hacia ellos mismos y hacia los otros, mientras para las niñas la dificultad residía en asumir roles de protagonismo, de enunciación y expresiones efusivas, ya que las características presentes en los juegos que ellas desarrollan solían ser la delicadeza, sensibilidad, belleza y lo sutil.

#### ***2.1.4 El Cuidado en la Escuela según Nel Noddings***

Nel Noddings (2009) cuestiona los roles de género al interior del aula y el lugar del cuidado en las prácticas educativas, señalando que no se pueden reducir a un concepto más, que completa del contenido de la clase; sino que también debe atravesar todos los procesos formativos, implementado como una práctica docente cotidiana. De este modo, la autora centra el rol docente desde la *Pedagogía del cuidado*.

Noddings (2009) considera que el cuidado es fundamental en el rol de la institución educativa, no solo en el desarrollo de espacios que lo propician como práctica, sino también como parte esencial de la formación; lo cual permite reflexionar en cuanto al proceso investigativo, el lugar de la planeación de clases y el rol docente, ya que estos aspectos, no solo requieren de la intención de promover el cuidado, sino que deben estar mediadas por el cuidado, ya que, si bien se mantiene el interés en los procesos de los estudiantes, es inviable pensar el desarrollo del cuidado en espacios educativos; si este no está presente y constante en la propia práctica formativa.

De acuerdo con (Noddings, 1992; citada en Chaux, Daza & Vega, 2002) es necesario *cuidar y formar para el cuidado*, pues estos dos aspectos están completamente ligados, porque “para aprender a cuidar, no solamente es necesario vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado” (Torquemada, 2017). Es decir, la institución educativa “no puede formar para el cuidado si no provee espacios para que los estudiantes cuiden y se sientan cuidados” (Gómez, Ramos, 2018, p.92). En ese sentido, la autora agrega que, el tipo de prácticas de cuidado y quienes las practican, están influenciadas por los roles que los sujetos asumen o se les asignan; es decir la forma de percibir y asumir el cuidado, está determinado por el grupo social que se habite. En palabras de Noddings (2002, citada en Vásquez, García & Escámez, 2009):

Lo universal en la ética del cuidado es el reconocimiento de que las personas de todo el mundo quieren ser cuidadas, y quieren establecer relaciones positivas con otros. Es este deseo universal de ser cuidado, que se convierte en un imperativo a dar una respuesta moral a las necesidades del otro, en el que se fundamenta la ética del cuidado. (p.42).

De ahí la necesidad de la comunicación asertiva, puesto que, tener la capacidad de nombrar lo que comprendemos como prácticas de cuidado, es la manera más certera de lograr que el *otro* tenga conocimiento de nuestras necesidades; de igual manera sucede con la disposición a la escucha del otro, se propicia un flujo constante de comunicación asertiva. Es por esto que, el proceso de implementación del presente ejercicio investigativo brinda prioridad a los contenidos pre-expresivos de las actividades; respecto a las cuales, se profundiza en el apartado titulado *Ruta Metodológica*. A partir de este postulado se enriquece el rol de docentes en formación y de investigadores, puesto que tener la mirada tan enfocada en el proceso grupal podría llevar el trabajo investigativo a desligar el rol formador de la participación e importancia en la transformación de nociones y prácticas, es decir no podría ser un proceso de cuidado desde el *cuidado de sí, del otro y del entorno*, si como formadores con el rol de mediadores de contenidos y conocimientos no nos incluimos dentro de la agencia que el cuidado precisa, Noddings permite que si bien el enfoque de

la investigación se encuentra en los procesos de los estudiantes, como lo propone la I.A.E, tener presente que no solo lo que se “imparte” como conocimiento es significativo, sino que también, y en ocasiones mucho más lo que se hace en o a través de la práctica cotidiana del docente, potencia la posibilidad de lograr transformaciones positivas ¿Cómo “impartir” conocimientos para una transformación que aporte a prácticas de cuidado, si en las prácticas propias no existe transformación alguna?. Esto se empieza a ver reflejado en la propuesta metodológica, donde toma importancia la alternativa desde el espacio, los códigos de regulación incluso desde lo que el grupo tenía como costumbre en cuanto a sus anteriores clases de formación teatral.

A modo de cierre, cabe resaltar que, a partir del diálogo entre los anteriores autores, aquí se entiende la ética del cuidado, como una práctica propia de la humanidad que abarca tanto el cuidado de sí, como el cuidado del otro y del entorno; en este caso, cada estudiante, compañeros y docentes y el aula de clase respectivamente. La manera en que comprendemos el cuidado y lo asumimos o no, como práctica presente en la cotidianidad puede estar facilitado o inhabilitado por los roles que se asumen como sujetos, género o incluso, por aquellos que son impuestos por las nociones de los grupos sociales que se frecuenten. Sin embargo, es necesario recalcar que, la mirada de las sociedades actuales, en general, permanecen permeadas por las perspectivas tradicionales del capitalismo y el patriarcado que imperan a nivel mundial; es decir, mantienen propósito y carácter consumista, acumulativo, opresor y machista.

Con lo dicho hasta este punto, finaliza la teorización respecto a la Ética del Cuidado y se inicia la conceptualización de la Actividad Teatral.

### ***2.1.5 La comunicación asertiva es esencial para el desarrollo de prácticas de cuidado.***

Para el desarrollo de prácticas que propicien relaciones basadas en el cuidado es



primordial, como se ha mencionado anteriormente, la capacidad de primero escuchar lo que me transmite *el otro*, bien sea desde su emoción, pensamiento o necesidades, en términos de cuidado, y recibir lo que intenta transmitir, sin tener el afán de interpretar lo que *yo*, como sujeto quiero interpretar o asumir. Teniendo en cuenta lo anterior, las necesidades evidenciadas en la población fueron precisamente, falta de respeto y escucha por la palabra del otro, enunciaciones y acciones agresivas con sí mismos como con los demás, por ende, la relevancia de fomentar y aportar a la habilidad de transmitir de forma acertada el sentir y pensamiento de cada quien al *otro*, dejar de darle al *otro* la responsabilidad de adivinar las necesidades propias o demandar por su parte prácticas irreprochables, dejando de lado la responsabilidad propia de enunciar lo que invalido y lo que necesito.

Continuando con lo anterior, asumir una postura empática con quien comparta algún vínculo, en este caso particular entre estudiantes, docentes y su espacio de formación, entendiendo la empatía como lo enuncia Davis (1996, citado por Fernández, 2008) como “la capacidad de representarse los pensamientos y motivos del otro ha sido reconocida en la noción de adopción de perspectiva cognitiva (...) la adopción de perspectiva afectiva se refiere a la inferencia de los estados emocionales ajenos.” Es decir, que sea posible el interés por el mundo emocional o expresivo del *otro*, pues si en un diálogo o relación me limito a mis necesidades, se habrá generado una ruptura en la posibilidad de comunicación asertiva.

Parafraseando a Georgina Amayuela, el asertividad es la habilidad personal que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin desconocer las de los demás, es decir, se hace referencia a una forma de interactuar efectivamente que es necesaria en cualquier tipo situación o contexto. El principio de la asertividad es el respeto profundo del “sí mismo”, sólo al sentar tal respeto, es posible respetar a los demás

(2015). En este orden de ideas toma relevancia partir del reconocimiento propio, tanto de las emociones, pensamientos como de la corporalidad y expresión, ya que un componente determinante en la comunicación siempre será la gestualidad, corporalidad, expresión e incluso la entonación con la que nos dirigimos a los demás suele tener más influencia que las palabras en sí mismas.

La anterior enunciación es fundamental ya que propone un punto de partida para el planteamiento y desarrollo de las sesiones, razón por la cual a las actividades teatrales las componen de forma imperante los ejercicios pre expresivos, a su vez los códigos de regulación también propician una exploración, reconocimiento y cuidado propio de la voz, el cuerpo y gestualidad. Tomando relevancia ya que aporta al reconocimiento propio, exploración de posibilidades expresivas y comunicativas, de la diferencia y la escucha; ejes fundamentales para la transformación hacia prácticas de cuidado, partiendo del reconocimiento y preocupación del sí, del otro y del entorno.

## **2.2 De la Actividad Teatral**

Para efectos de esta investigación se establece la actividad teatral que abarca elementos de lo escénico; tales como la improvisación (propio del juego dramático), el texto mediador (característico de las lecturas dramáticas) y los ejercicios pre-expresivos (tomados del teatro de objetos). Sin embargo, es preciso teorizar tanto el concepto de *actividad* como el de *teatral*; en ese sentido, se toman en consideración los aportes de Arguelles y Pardo (2019), quienes señalan que:

La actividad es la función del sujeto en el proceso de interacción con el objeto, es un nexo específico del organismo vivo con el medio que lo rodea. La actividad es estimulada por la necesidad, se orienta hacia el objeto que le da satisfacción y se lleva a cabo mediante un sistema de acciones. (Párr. 6).

En efecto, la actividad implica interacción entre sujetos, objetos y espacios; además de un sistema de acciones; en este caso, pertenecientes a lo teatral y que buscan relacionar todas aquellas experiencias vividas en el aula, siendo un eje transversal entre las problemáticas presentes en el aula y las prácticas de cuidado de los estudiantes. Desde esta mirada, la actividad teatral implica una interacción para la transformación, es decir, sin una interacción no hay una acción transformadora. En este caso puntual, a través del abordaje de contenidos propios de lo escénico, vocales, corporales, expresivos y gestuales que aporten a los objetivos planteados a modo de transformación, es decir al fortalecimiento de prácticas de cuidado en cuanto a lo relacional en el aula.

Por su parte, Pavis (1998) define lo teatral como un aspecto “que concierne al teatro” y “que se adapta bien a las exigencias del juego escénico” (p. 433). En concordancia, la actividad teatral implica la interacción entre sujetos y objetos a través de ciertos elementos del teatro, como el gesto, la impostación de la voz y la dramatización, buscando así, que estos elementos transiten las situaciones presentes en el aula generando espacios de reflexión directa o indirecta de acuerdo con las necesidades propias del contexto y los hallazgos presentes en ella. Al respecto, Almendra (1994), sugiere que:

La actividad teatral debe comenzar desde preescolar, pues el teatro es un juego y el niño lo único que ha de hacer es jugar. ¿Qué son si no la mayor parte de los juegos de infancia que una forma de teatro? Al niño en sus juegos le gusta ser alguien o algo, le encanta disfrazarse, es capaz de convertir cualquier objeto en símbolo de lo que en ese momento su imaginación le dicta, los juegos que proponen no son más que una representación teatral en la que ellos deciden y encarnan los papeles. (p. 2).

Entonces, la actividad teatral en el presente proyecto será entendida como el conjunto de ejercicios, actividades, juegos o códigos que tengan en sí mismos contenidos que permitan instalar, desarrollar y ampliar el conocimiento y práctica respecto a lo escénico y teatral, teniendo relevancia en la investigación ya que permite el abordaje de contenidos tanto disciplinares como

axiológicos. La intención de incorporar este postulado radica en el interés por potenciar las particularidades y características propias de la actividad teatral, el trabajo propio, en colectivo y la disposición espacial, lo que es altamente factible a la hora de relacionarlo con los agentes propios del cuidado mencionados anteriormente, *cuidado de sí, del otro y del entorno*, de este modo se presenta la oportunidad sincrónica de abordar los contenidos que encaminan el proyecto a los objetivos propuestos.

Por lo tanto, esta propuesta es pertinente para ser implementada con los estudiantes de segundo grado; en la medida que permiten al estudiante transitar los contenidos propuestos para el abordaje de las sesiones, desde la exploración, el juego y la construcción individual y colectiva de representaciones ficcionales presentes en las narraciones, siendo estas un puente para la reflexión grupal, teniendo en cuenta como potenciar en los ejercicios, la imaginación de la infancia. Dicho lo anterior, se les facilita la posibilidad de desarrollar actividades teatrales que contribuyan a la construcción de habilidades de comunicación asertiva y para relaciones de convivencia más equitativas y empáticas en el grupo, complementando lo ya mencionado con lo propuesto a continuación.

### ***2.2.1 El Juego Dramático***

El juego dramático es “una situación interactiva, recíproca y sincronizada donde los niños/as adoptan diversos roles, situándose alternativamente en uno u otro punto de vista, representando objetos, personas, acciones” (Mayor, 1987, citado en Morón, 2011, p. 1) Esto puntualmente busca que los estudiantes vivencien distintas situaciones a partir de primicias dadas o sugeridas por ellos mismos, valiéndose de elementos escénicos como la voz, la mimesis, el uso de vestuarios y elementos de utilería que refuercen estos ejercicios improvisados y potencie la creación ficcional. En ese orden de ideas, el juego dramático sugiere un espacio para la

socialización, en el cual; si bien no todo lo declarado en los ejercicios tiende a ser directo, las implicaciones del hecho de compartir en colectivo, repercute en los asistentes, en la medida que se les presenta un lugar de tranquilidad y encuentro sin implicaciones de carácter calificativo, del cual ya son partícipes en la Institución educativa y predisponen las actividades realizadas en el espacio. Este interés en permitir que los estudiantes interactúen a partir de juegos dramáticos radica en fortalecer no solo el trabajo colectivo como estrategia para abordar aquellas dificultades que los aquejan, sino en propiciar que vivan la experiencia de cuidar y ser cuidados desde diferentes miradas y estrategias planteadas en los distintos ejercicios y que buscan resaltar aquellas prácticas de cuidado olvidadas. Sumado a lo anterior, según Pavis (1998) el juego dramático es:

Una práctica colectiva que reúne a un grupo de ‘jugadores’ (y no de actores) que improvisan conjuntamente sobre un tema escogido de antemano y/o precisado por la situación. Así pues, en el juego dramático ya no existe ninguna separación entre el actor y el espectador y, se pretende, en cambio, que todo el mundo participe en la elaboración de una actividad (más que de una acción) escénica, procurando que las acciones individuales se integren en un proyecto común todavía en curso. (p. 266).

En consonancia, los juegos dramáticos propiciados para los estudiantes del grado 204, se vieron mediados y atravesados por las problemáticas propias del contexto educativo y de su entorno inmediato; de modo que se logró “provocar una cierta liberación corporal y emotiva en el juego, y después -eventualmente- en la vida privada de los individuos” (Pavis, 1998, p. 266).

También es necesario reconocer que el juego dramático contiene dos características importantes para ser tomadas en cuenta y que en este proceso investigativo adquieren fuerza en la medida que permite a los estudiantes una participación más efectiva durante los ejercicios, Morón (2011) los expresa como dos ejes, el primero da cuenta de la Expresión Dramática en el cual los estudiantes juegan a ser otras personas, objetos o situaciones desde su imaginación, siendo este un plus para la creación de estrategias colectivas y colaboración recíproca, en la resolución de

dificultades que se puedan dar durante un ejercicio. De este apartado, se toma en consideración la mimesis e interpretación de personajes que permite asumir roles y enfrentar dificultades en las situaciones que se van desarrollando en clase, según lo permita el texto y las necesidades de los estudiantes, que requieren de interacción apropiación y solución. La segunda, hace relevancia en la expresión corporal pues esta enuncia como el estudiante representa corporalmente situaciones o estados de ánimo, que si bien tiene un fin dentro del ejercicio expone o enfrenta a los estudiantes a situaciones particulares como la tristeza, la alegría o la felicidad que son parte del diario vivir, pero que el juego dramático permite transitar en la seguridad de ser una historia ficcional. Tomando en cuenta lo anterior, estas expresiones no solo son asumidas para los ejercicios, sino para la forma en que se habita el espacio del aula y las interacciones que se dan en ella, desde un ejercicio que proponga una corporalidad específica como gestos o movimientos para la comunicación o representación según sea el caso y que se ve expresado en el proyecto investigativo y plasmado en los diarios de campo.

Estas dos expresiones en conjunto juegan un papel importante en el desarrollo de las actividades pues como bien expone Morón (2011) uno de los fines del juego dramático es comunicar y particularmente desde lo corporal, siendo este juego simbólico un lugar para que los estudiantes asuman roles diferentes, pero que se relacionen con sus contextos a partir de lo expuesto en los contenidos de las narraciones a tratar en el aula y sus múltiples variantes. Esto quiere decir, que las dos expresiones juntas aportan a mejorar la capacidad de comunicar asertivamente las ideas o pensamientos de los estudiantes ya sea en un ejercicio de juego dramático o sus dinámicas de convivencia en el aula.

Por lo mismo, se considera que los juegos dramáticos, pueden contribuir para transformar las prácticas relacionales del grupo participante, para ser más precisos, algunas de las funciones

del juego dramático como la asimilación de la realidad, al revivir en las representaciones Morón (2011) esto adquiere relevancia en la medida que se enlaza las situaciones de su realidad a través del texto mediador como se explica arriba; el cual se caracteriza enseguida.

### ***2.2.2 El Texto Mediador***

De acuerdo con la Guía Metodológica para el uso del Texto Mediador, escrita por la UPN para la LAE, el texto mediador, es una herramienta que utiliza el docente para *mediar* los contenidos de una obra reconocida dentro del patrimonio cultural, de acuerdo con las necesidades del aula. En otras palabras, es “un objeto cultural artístico (OCA) u objeto de enseñanza que el docente selecciona y adapta para movilizar un contenido específico de las artes escénicas” (UPN, s. f, p. 1). Por lo tanto, es posible adaptar cuentos, poemas o guiones teatrales a la cotidianidad de los participantes, pero sin dejar de lado todos aquellos aspectos que pueden nacer del texto principal y que se pueden transformar en la medida que la clase lo requiera, en otras palabras, el texto puede ser modificado antes, durante y después, pues los requerimientos de las clases pueden variar.

Los contenidos son definidos teniendo en cuenta la población y sus necesidades, a partir de esta observación e interpretación del contexto y los contenidos pertinentes se busca y se adapta un objeto cultural para ser movilizado como texto mediador. La adaptación que sufre un objeto cultural depende igualmente de la población y del contenido definido. (UPN, s. f, p. 1).

En ese sentido, “pueden hacerse cambios en algunas palabras inadecuadas para un contexto determinado, o agregar o quitar elementos de la obra que no resulten pertinentes” (UPN, s. f, p. 6). Estas adaptaciones no eliminan o esconden los contenidos propios del texto, pero si los guían para una mejor asimilación de los estudiantes, ya sea en el lenguaje o las acciones que se presentan en la historia. No obstante, es imprescindible que el texto adaptado contenga una escena completa para dramatizar; lo cual implica un inicio, un nudo y un desenlace de la situación elegida

en la que ellos pueden proponer y cuestionar lo que acontece en la misma. Esto no siempre es una regla, pues aquella escena o dramatización puede surgir de una situación o premisa contenida en el mismo texto y que se puede abordar desde otros lugares como la vivencia de un personaje o varios de ellos, el mundo que los rodea, su comida, incluso los gustos de los personajes, en donde los niños pueden indagar y proponer según sus propias percepciones.

Cabe señalar que, “a partir de los textos mediadores es posible movilizar contenidos axiológicos, procedimentales y cognitivos del teatro, tanto en procesos apreciativos como productivos” (UPN, s. f, p. 6). Por consiguiente, “si se escoge con criterio el texto mediador y se planea con rigor la clase, se puede evidenciar la estrecha relación que tiene el teatro con la formación de valores en los seres humanos” (Silva, 2017, p. 68), lo cual contribuye de manera significativa para formar en torno a la ética del cuidado y propiciar la construcción de relaciones asertivas.

Adicional a lo anterior, Rodríguez (2015) quien implementa el texto como un objeto mediador de las prácticas docentes, reconoce que “no basta elegir el texto, conocerlo bien y declarar los contenidos posibles que den marco a las actividades de clase” (p. 31), sino que hay que tener plena consciencia del contexto al que se dirigen los textos mediadores y con base en el cual son adaptados. Como destaca la autora, la adaptación de las “acciones de teatro a través de un texto devenido de la herencia cultural protege el saber, protege al alumno e incentiva al profesor en formación a reflexionar sobre la profundidad y pertinencia de los temas que movilizó” (p. 35). Es por esto que, para que el texto mediador movilice contenidos significativos para los estudiantes, es necesario e importante el hecho de observar, conocer e interpretar el contexto en el que habitan; de modo que, el docente en formación, debe agudizar sus dotes de investigador y encontrar la problemática a abordar y transformar desde la práctica, posibilitando y aumentando la capacidad



del texto en cuanto a sus contenidos y la relevancia de cada uno, según se determine, dando un valor significativo para los estudiantes y la mediación que se pretenda hacer.

Asimismo, Silva (2017) quien también implementa el texto mediador en su propuesta pedagógica, afirma que “las problemáticas que se presentan en el aula pueden ser sintetizadas en los parlamentos o en las situaciones que se presentan en las lecturas dramáticas. Esto permite la identificación y el reconocimiento por parte de los alumnos en la fábula” (p. 73). En este caso, en cualquiera de los textos abordados, los cuales se adaptan con la intención de generar y construir relaciones más equitativas y asertivas entre los estudiantes del grado 204, a partir de la ética del cuidado. Estos textos fueron pensados en relación al trabajo colectivo, la relación con el espacio, es decir, textos que relacionan situaciones vividas en el aula y puedan ser interpeladas por los estudiantes pues son situaciones cercanas a su realidad, la convivencia con personas o seres particularmente distintos y las situaciones que tienen que solventar para vivir en armonía, la empatía desde la relación de problemáticas de los alumnos y expuestas en la narración, para que la identificación permita explorar posibles soluciones, son apuestas que nacen de las necesidades identificadas en los estudiantes a partir del análisis de las primeras sesiones y que se transformaron a la largo de las sesiones.

### ***2.2.3 El Teatro de Objetos***

Según Pavis (1998), el teatro de objetos es un concepto relativamente reciente, que hace alusión al teatro que implica títeres, marionetas e instalación de escenarios móviles o itinerantes; además de la interacción entre actores y personajes (p. 449). Por lo tanto, en las actividades que conforman la presente propuesta, se utilizan elementos propios de este tipo de teatro, pero con un fin distinto, es decir, se hace una transposición de los ejercicios pre expresivos para ser complemento de los juegos dramáticos que se llevaron a cabo en clase, entre ellos podemos

identificar el trabajo de la voz para los personajes, que no solo se aplica en los ejercicios, sino también en la forma de hablar o comunicarse en clase, la resignificación de los objetos usados en el ejercicio del chef, donde los elementos comunes del aula como lápices, cuadernos, borradores, etc. adquieren un uso simbólico relacionado con alimentos, los escenarios móviles, entendiendo el aula como un escenario que se transformaron, según las necesidades de los estudiantes y los ejercicios que se realizaron en él.

Es necesario resaltar que las expresiones corporales, dramáticas y vocales presentes en los juegos dramáticos y que fueron explicadas arriba, también hacen parte de estos aspectos pre-expresivos del teatro de objetos y que en conjunto reforzaron la capacidad de los estudiantes de planear y ajustar aquellos recursos necesarios en la voz y el cuerpo para interpretar un personaje o sonido en una situación propuesta en clase, fortaleciendo también aquellos recursos no verbales como el gesto, la mímica, posturas que en conjunto con la potencia vocal, la comunicación asertiva dentro del aula, pues brinda más herramientas para expresarse.

### 3. Diseño Metodológico

Este capítulo describe la metodología implementada con la intención de lograr los objetivos propuestos y resolver la pregunta central. Desde el enfoque cualitativo, con el paradigma en la Investigación Acción.

#### 3.1 Paradigma de Investigación

La perspectiva de orden cualitativo cuenta con los lineamientos necesarios para realizar el presente proceso investigativo, dado que, como manifiesta Ramos (2015):

La finalidad de esta metodología es construir una conciencia más informada, que comprenda cómo pueden cambiar las estructuras de una sociedad y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio. El diseño de investigación clásico para generar estos cambios sociales es el diseño cualitativo de investigación acción, el cual, mediante una postura ideológica (p. ej. feminismo, marxismo, materialismo dialéctico, etc.) busca que los individuos de un grupo humano se emancipan ante una determinada forma de violencia. (p. 14).

En concordancia con lo planteado, siendo este el paradigma que más se ajusta a la finalidad del proyecto aquí presentado, teniendo el objetivo de generar procesos encaminados a la reflexión de las estructuras convivenciales existentes en sus espacios de socialización en el grupo poblacional; en este caso, los fenómenos relacionales que se desencadenan en la cotidianidad del aula de clase. De este modo se evidencio en la fase diagnóstica a través de observaciones a las formas relacionales del grupo, fase ampliada en el apartado **3.5 Ruta Metodológica** y registradas en los diarios de campo en el **Capítulo 7. Anexos**. A través de lo evidenciado e interpretado se delimitaron las problemáticas de interés, permitiendo ya en este punto establecer que el proyecto motiva el fortalecimiento de la *ética del cuidado* en tanto a lo relacional, entendiendo que este se conforma por el cuidado de sí, el cuidado del otro y el cuidado del entorno. Integrando la necesidad de propiciar nuevas nociones y prácticas de cuidado a través de actividades teatrales que permitan una lectura amplia de los sucesos que surgen dentro de los ejercicios implementados, para así llegar

a una lectura más amplia de los sucesos y situaciones que se presentan en el aula, y que se evidenciara en el análisis final.

Refiriéndonos particularmente a la manera en que se abordaron las problemáticas detectadas; la dificultad en la escucha, el respeto por la palabra, prácticas convivenciales que frecuentemente eran agresivas o irrespetuosas con sus compañeros y habilidades expresivas que no permitían una comunicación asertiva entre el grupo y sus docentes. Siendo el interés del proyecto aportar al desarrollo de prácticas de cuidado, por ende, a un cambio en las estructuras relacionales del grupo focal, es bien, la perspectiva de orden cualitativo la que permitió tener lecturas más acertadas en cuanto al desarrollo del proyecto investigativo más allá de las nociones cuantificables.

### **3.2 Enfoque**

Entre los tipos de métodos cualitativos de investigación existen diferentes enfoques, tales como la Investigación Acción, que se desarrolla a partir de diversas teorías sociales y consiste en la implementación de una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica. Al respecto, Kurt Lewin (1946) propone no separar la investigación de la acción para diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación aplicada, esto con el fin de propiciar cambios acordes a las necesidades específicas del contexto o de la población estudiada. Este enfoque toma relevancia en tanto el proyecto investigativo se lleva a cabo en la etapa de práctica pedagógica correspondiente a los últimos semestres de formación del programa de Licenciatura en Artes Escénicas, de la Universidad Pedagógica Nacional, por medio del modelo de formación en alternancia y se lleva a cabo de forma simultánea la educación del docente en formación y a su vez la del grupo focal, en este caso el grado 204 con el que se desarrolla el proyecto investigativo.

El modelo anteriormente mencionado propicia que el rol que se asume como practicantes en el aula del Colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D no se limite al rol de formador sino por el contrario, que este se amplíe. Ahora bien, si se asume el espacio como pertinente para llevar a cabo el proceso investigativo, es de vital importancia que no se desligue el rol formador, en formación y el investigador, teniendo presente que al proyecto lo moviliza el componente social y la necesidad de que el proyecto funcione en esencia como un proceso reflexivo tanto para el estudiantado dentro de los objetivos propuestos desde el cuidado y la actividad teatral, como para los practicantes desde su formación pedagógica y docente.

Lo anteriormente mencionado, continúo con la indagación y delimitación de perspectivas que seguirán definiendo las rutas que los intereses del proyecto deberán tomar. Partiendo de la *Investigación Acción Participativa (IAP)*, en la que no se encuentra marcada la distinción de roles entre el objeto de estudio, quien lo investiga y el proceso de investigación; en el área de la educación, este enfoque se ha adaptado con el fin de integrar las figuras correspondientes al investigador, observador y docente dentro de sus propias prácticas pedagógicas y escolares.

Así mismo permite comprender que la IAP siempre funciona como investigación aplicada y tiene como propósito generar cambios en la práctica educativa. A su vez, la IAP se divide en dos ramas, la *Investigación Acción Pedagógica (IAPed)* y la *Investigación Acción Educativa (IAE)*. La primera, se centra en los micro procesos del aula y en la práctica pedagógica del docente, es una indagación personal efectuada desde el rol docente, en busca de la reflexión sobre su propio desempeño, con el fin de comprenderlo para fortalecerlo y así, transformar las prácticas, que si bien es una mirada que no puede desligarse del proceso investigativo del proyecto, el interés principal y la mirada se enfoca en los procesos que se desarrollan con el grupo de estudiantes del grado 204.

Se da paso entonces a que la IAPed se enfoca en la práctica pedagógica docente, pero de ésta surge la IAE, que es “un proceso sistemático e intencional que consiste en la recolección de información fiable, válida y en el análisis e interpretación de esta”, así como en solucionar los problemas planteados en el ámbito de la educación” (Arnal, 1994). La IAE toma distancia de la IAPed centrándose en las relaciones de los alumnos con los procesos sociales paralelos a su formación educativa.

Es aquí donde reside el interés de este proyecto, que busca identificar los aportes al proceso formativo de los alumnos a partir de las actividades teatrales que puedan conducir a reflexiones en torno al cuidado y comprender en qué medida, éstas impactan al desarrollo de relaciones más asertivas principalmente en el aula. Basados en esto, como se amplía en el apartado 3.5, esta propuesta, se organiza en fases propias de la investigación cualitativa, con particularidades que aparecen o desaparecen si el proceso así lo amerita; con el objetivo de dar prioridad a las necesidades y hallazgos que surgen a partir del escenario y sus participantes en este proceso.

En este caso el desarrollo del proyecto de aula se fue estructurando hasta componerse principalmente por:

- 1. Palabras mágicas** que comprenden el contrato didáctico de las clases, tales como; Cariño, cuidado, respeto, gracias, Sawabona y Shikoba que a su vez permitían la instalación y desarrollo de contenidos axiológicos.
- 2. Códigos de regulación** que permitían la instalación de componentes disciplinares, Miau, Muu y Boo, que además de ayudar a enfocar la atención del grupo en el desarrollo de las actividades se llevaba a cabo un trabajo vocal a través del reconocimiento de resonadores y exploración de

tonalidades. Con el código de Mofongo el grupo se relacionaba con el espacio y los demás participantes, reconociendo conceptos de corporalidad, espacio y el otro con quien se comparte el espacio.

3. **Actividades teatrales** compuestas por; **lectura dramática** de un **texto mediador** con el que se abordaban tanto contenidos teatrales; personajes, atmósferas, expresión, entonación, representación y onomatopeyas, como también el desglose de contenidos axiológicos que aporta al reconocimiento y desarrollo de prácticas de cuidado, como el abordaje de la diferencia, la convivencia, la enunciación y comunicación. También juegos y ejercicios teatrales desarrolladas por los estudiantes por medio de la cual se materializan los contenidos axiológicos y disciplinares.
4. **Diálogo** con el grupo, momento en que se da importancia a reconocer lo trabajado, lo que aprendieron, lo que resaltan y las reflexiones que surgen de la sesión.

### 3.3 Caracterización

El Colegio Alfonso Reyes Echandía IED; es una institución educativa de carácter oficial ubicada específicamente, en la carrera 86 #74-00 sur, del barrio san Bernardino de Bosa San Pedro, localidad séptima de la ciudad de Bogotá. Esta localidad está conformada por 300 barrios, ubicados y ordenados por Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ). Se encuentra delimitada al norte por el río Tunjuelo y con la localidad de Kennedy, al sur con la Autopista Sur con Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha (Cundinamarca), al oriente con el río Tunjuelo y con la localidad de Kennedy, y al occidente con el río Bogotá y con los municipios de Soacha y Mosquera (Cundinamarca). En el barrio donde se ubica la IED, se visibiliza el contraste de la población desplazada, campesina y urbana que allí habita; además del modo en que se vinculan a las actividades que mueven la





de la localidad; por lo mismo, ésta ofrece educación integral de calidad, que promueve aprendizajes y enseñanzas significativas para los estudiantes; reconociendo sus capacidades como factores determinantes, no solo para el desarrollo social y económico, sino también para la práctica de valores y principios que buscan el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales que aseguran niveles de competitividad en las diversas esferas de desempeño de la sociedad globalizada. En ese sentido, la institución cuenta con jornadas en la mañana y en la tarde, ofertando los niveles educativos de básica primaria y bachillerato.

Dentro de la IED se identifican áreas para prácticas deportivas; como canchas de fútbol y baloncesto con pocas zonas verdes. Así mismo, las instalaciones están divididas en tres niveles, con espacios alternativos a las aulas de clase como el salón de danzas, salón de audiovisuales, salón de informática, biblioteca, salón de música y zonas amplias entre corredores.

La propuesta del proyecto se dirige a 24 estudiantes entre los 7 y 9 años, que conforman el grado 204 de la jornada mañana, es un grupo diverso en cuanto a su lugar de procedencia, siendo este un factor común en los habitantes de la localidad. El aula correspondiente al curso tiene ventanas que permiten la entrada de luz natural, un tablero ubicado al frente de la formación habitual de los pupitres, un mueble que funciona de maletero y una serie de carteles y dibujos que decoran el espacio con frases y normas de convivencia del grupo.

### **3.4 Instrumentos y Técnicas de Recolección**

Este proyecto se fundamenta en la recolección de información a partir de la observación de comportamientos naturales, formas comunicativas y relaciones interpersonales, para una posterior interpretación del proceso aplicativo que lleva a identificar y comprender, en gran

medida, la perspectiva de los participantes en relación con su contexto, los fenómenos que se presenten desde el inicio y el modo en que se transforman o no, a lo largo de la investigación.

Entre los instrumentos para la recolección de información se utiliza la observación, apoyada en el trío de las génesis propias de la clínica didáctica (Rickerman, 2005); ya que éstas logran un diagnóstico más detallado y sistematizado de la lectura de los alumnos y sus prácticas en el aula como grupo social. Cabe precisar que, “mediante su presencia, el investigador puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde” (Restrepo, 2016, p. 39). Por lo mismo, el hecho de estar presente, ser testigo y registrar lo relevante de lo que sucede en el contexto educativo respecto a la indagación central, permite encontrar conductas nocivas que impidan la construcción de relaciones asertivas en el aula; para así, implementar metodologías que permitan el desarrollo de contenidos teatrales y que configuren prácticas cada vez más encaminadas a una ética del cuidado.

Ahora bien, para el seguimiento de la progresión del proyecto, es fundamental llevar un diario de campo, el cual constituye una herramienta de registro constante del proceso desde una mirada hermenéutica; por lo tanto, “sin diario de campo los ‘datos’ se pasean frente a las narices del investigador sin que éste tenga cómo atraparlos, organizarlos y otorgarles sentido para su investigación” (Restrepo, 2016, p. 44). Es por esto por lo que es tan necesario encontrar posibles problemáticas que movilicen el proceso investigativo.

Específicamente, este instrumento se compone de “notas escritas todos los días, de ahí su nombre de diario. Como estas notas son escritas sobre lo sucedido durante la investigación en terreno, es un tipo muy particular de diario: uno de campo” (Restrepo, 2016, p. 45). En efecto, se trata de un testimonio personal de lo vivido en el contexto; el cual, posteriormente, sirve de insumo

para triangular esta mirada propia, con los demás datos recolectados y la teoría. Como complemento de este instrumento, el registro fotográfico refuerza la información recolectada en el desarrollo de algunas de las actividades que hicieron parte del proyecto de aula expuesto en la ruta metodológica.

Por último, dado que la entrevista “es una técnica que rinde sus mayores frutos cuando ya se tiene cierto conocimiento de la problemática que se investiga y se han establecido relaciones de confianza y credibilidad con quienes se entrevista” (Restrepo, 2016, p. 57); se realiza una entrevista final semiestructurada a la docente titular del aula (Ver Anexo 1. Entrevista Final Docente), la cual aporta al estudio con sus percepciones externas respecto a las propuestas diseñadas y su desarrollo en pro de las necesidades del contexto; permitiendo interpretar y analizar los alcances del proyecto. Se aplica este instrumento, dado que “supone preguntas abiertas donde los entrevistados presentan sus puntos de vista con cierto detenimiento. Por tanto, las entrevistas apuntan más a un diálogo orientado entre el investigador y el entrevistado” (Restrepo, 2016, p. 55). En ese orden de ideas, se formulan preguntas cuyo orden o dirección pueden cambiar con el curso de la entrevista.

### **3.5 Ruta Metodológica**

Esta propuesta inicia con la fase diagnóstica que se lleva a cabo en la práctica pedagógica del programa, en la cual se tuvieron un par de sesiones de observación en las que no se tuvo mayor interacción con los estudiantes, que permitió un acercamiento al contexto de la población, a reconocer sus formas de convivencia y relacionamientos cotidianos dentro del aula, como en espacios institucionales, como ensayos para eventos culturales que tuvimos la oportunidad de acompañar (**Anexo 1**), etapa en la que se detectan y delimitan que las necesidades son de aspecto

relacional, comunicativo y expresivo, lo cual contribuye para diseñar las sesiones planteadas, enfocadas en *actividades teatrales* con un alto contenido de ejercicios pre-expresivos que propician la manifestación de relaciones inter e intrapersonales, siendo el punto de partida para tener una primera lectura de los acercamientos que los alumnos tienen a contenidos teatrales y de cuidado. Así mismo, se va estructurando el proyecto de aula, a partir de las necesidades de la población, los objetivos de la investigación, las nociones de los estudiantes frente a el cuidado y contenidos teatrales.

En un segundo momento, se lleva a cabo la fase de implementación del proyecto de aula, en el que las planeaciones se orientan a actividades teatrales que permitan la apropiación de contenidos entorno al cuidado por parte de los alumnos, principalmente a través del juego, se implementan nuevos códigos de regulación a modo de alternativa de los que ya se manejaban en el aula, teniendo como objetivo no solo la regulación de la atención del grupo sino también el trabajo de contenidos vocales y corporales (**Anexo 2**). Se articulan en las sesiones junto con las actividades teatrales, que a su vez utilizan el texto mediador y los ejercicios para aterrizar y materializar a través del juego y la reflexión, enfocados al desarrollo de los contenidos axiológicos y disciplinares propuestos en los objetivos de cada sesión.

Por último, se realiza la fase de análisis de lo sucedido en cada sesión respecto a los objetivos propuestos, la información registrada en los diarios de campo y fotografías, para así establecer los hallazgos y transformaciones ocurridas durante la experiencia. Donde el espacio para reflexión se potencia a partir del rol de investigadores, basados siempre en qué objetivos se alcanzaron, cuáles no y en qué medida se aportó a las prácticas relacionales de la población que se pretendía transformar.

Enseguida, se presentan los detalles de cada fase:

### 3.5.1 Fase de Diagnóstico

Esta primera fase, se lleva a cabo durante la primera semana de práctica pedagógica en la institución educativa; de la siguiente manera:

Tabla 1. Fase de Diagnóstico

Semana 1	Contenidos	Actividades	Evaluación
1a Sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconocimiento del espacio y de la población.</li> <li>* Interacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ¿Cómo me llamo, qué fruta me gusta y cuál es mi movimiento?</li> <li>* ¿Quiénes son los profes?</li> <li>* <b>Cariño, cuidado y respeto</b> como bases del proceso.</li> <li>* Lectura dramática del cuento <b>Vuelta al mundo</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ¿Cómo es la participación del grupo en la propuesta de interacción?</li> <li>* ¿Qué genera la lectura en el grupo?</li> <li>* ¿Cómo relacionan los niños los términos cariño, cuidado y respeto a partir de las diferencias con su vida cotidiana?</li> </ul>

A partir de lo observado en este punto y registrado en el diario de campo, se diseña la propuesta de actividades teatrales a implementar.

### 3.5.2 Fase de Implementación

Esta fase se realiza en dos sesiones, programadas para la semana 2 y 3, así:

Tabla 2. Fase de Implementación

Semanas 2 y 3	Contenidos	Actividades	Evaluación

2a Sesión	* Memoria didáctica * Interacción	* Memoria didáctica <b><i>Cariño, cuidado y respeto.</i></b> * Inclusión del origen de la palabra <i>Recordar, pasar de nuevo por el corazón.</i> * Práctica de códigos de regulación. * Presentación de personajes.	* ¿De qué manera recuerdan la sesión anterior? * ¿Cómo es su disposición en una actividad fuera de los pupitres?
3ª Sesión	* El concepto del <i>cuidado</i> en las relaciones cotidianas.	* Relacionar los conceptos con el accionar en el desarrollo de actividades enfocadas en la interacción y creación desde el cuidado de sus personajes (marionetas).	* ¿Se evidencia alguna transformación en las dinámicas de interacción del grupo; respecto a la primera sesión del proceso?

Los contenidos axiológicos y propósitos implementados para esta fase metodológica, se presentan en la siguiente tabla:

Contenido	Texto Mediador	Actividad	Propósitos Alrededor del Cuidado
Diferencia	La vuelta al mundo – (Andrés Villafañe)	Onomatopeyas, reconocimiento de diferencia de sonidos y entornos en el cuento.	Asociar el tema central del cuento con las diferencias existentes en el grupo, desde las particularidades de cada uno y de sus lugares de proveniencia. Instalar el aula como entorno.
Exploración y comunicación	Palabras Mágicas y Códigos de Regulación.	Exploración vocal y de alternativas de comunicación.	Explorar posibilidades comunicativas encaminadas a relaciones de cuidado en el aula.
Relacionarse desde la diferencia	El Monstruo Perfecto – (Sally Grindley)	Enseñar a un compañero un conocimiento que tengo. Gesticulación y vocalización a partir del susto.	Aterrizar en el espacio del aula de clase las posibilidades de aprender y enseñar desde la dificultad de cada uno y la diferencia.
		Actividad del juego proteger el cofre que	Hacer un cierre de las sesiones y tener una lectura final de cómo los

Gratitud y despedida	Tesoro	contiene las palabras y códigos valiosos que hicieron parte de las sesiones.	estudiantes han apropiado o no, los contenidos teatrales y del cuidado de sí.
----------------------	--------	--	---

Los hechos relevantes acontecidos a lo largo de la implementación constituyen material de análisis para la siguiente fase.

### 3.5.3 Fase de Análisis

La información recolectada, se clasifica de acuerdo con las siguientes categorías:

Tabla 3. Categorías de análisis

Categoría	Sub-Categoría	Autor	Conceptualización	Conceptos Clave
<b>Cuidado</b>	<b>Ética del Cuidado</b>	Michael Foucault (1984)	Foucault concibe el cuidado de sí mismo como una actitud general, una manera determinada de atención, de mirada sobre lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. Implica también acciones mediante las cuales, uno se hace cargo de sí, se modifica, purifica, transforma y transfigura. En síntesis, es una actitud con respecto de sí mismo, de los otros y del mundo.	<b>Cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo.</b>
<b>Cuidado</b>	<b>Actitud de Cuidado</b>	Leonard Boff (1999)	De acuerdo con Boff (1999), “lo que se opone al desinterés y a la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un acto; es una actitud... Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro”. Amplía las posibilidades, de modo que se incluya al cuidado, las motivaciones; a los roles, los intereses y afectos y, a los entornos, la importancia y particularidades de los espacios.	<b>Compromiso Afectivo, Motivación, Roles y Espacios.</b>
<b>Actividad Teatral</b>	<b>Teatro de Objetos</b>	Patrice Pavis	Según Pavis (1998), este concepto es reciente y a veces sustituye al de teatro	<b>Manipulación de Objetos y</b>

		(1998)	de títeres, que se considera pasado de moda o peyorativo. Engloba además de los títeres y marionetas, la escenografía móvil, instalaciones.	<b>Expresión de Emociones.</b>
--	--	--------	---	--------------------------------

La información clasificada, se asocia con las concepciones referidas, para contrastar con la interpretación hermenéutica de los investigadores; de lo cual surgen los siguientes resultados



#### 4. Análisis

Este capítulo tiene como finalidad, analizar todos los acontecimientos ocurridos durante y después de la intervención en el aula de clase de los estudiantes del grado 204 del colegio Alfonso Reyes Echandía, con el propósito de dar cuenta de los resultados de los planteamientos postulados en el marco metodológico, que buscan generar aportes a las prácticas de cuidado que los estudiantes practican en su diario vivir para con ellos el otro y su entorno.

##### 4.1 Cariño, Cuidado y Respeto

Al indagar a los estudiantes respecto a lo que entienden como *cariño, cuidado y respeto*; sus respuestas giraron en torno a que “*el cariño es el que nos da nuestra familia*”, “*el cuidado es el que tenemos para no lastimarnos*” y “*el respeto es respetar al otro*”, “*respetar la palabra*”, “*no decirle groserías*” (Ver anexo: **Diario de Campo**). Estas afirmaciones conllevan a pensar en lo señalado por Foucault (1984), en tanto que, estas nociones de cuidado responden a deberes morales; los cuales obedecen al lugar de los estudiantes dentro de su lugar de formación, pues se repiten, casi que, de forma automática; tal como sucede con la memorización de los códigos de regulación y las normas de comportamiento establecidas socialmente.

De este modo cabe señalar que se proponen nuevos códigos de regulación, para poder interceder ante situaciones de carácter agresivo u ofensivo, estos códigos, son *cariño, cuidado y respeto* (Tomados del contrato didáctico de la experiencia educativa con el Docente Arlenson Roncancio de la Licenciatura en Artes Escénicas) los cuales fungen, no solo como un medio para regular, sino también como un recordatorio de las bases a tener en cuenta en el desarrollo de clases, actividades teatrales y lecturas, relacionando los ejercicios vocales y corporales con las reflexiones hechas por el grupo; de este modo, esta codificación, empieza a formar parte de los acuerdos que surgen de la comunicación asertiva, planteados por Noddings (2002) como base fundamental para

el desarrollo de prácticas de *cuidado*, que brindan la posibilidad de entender al otro y construir nuevas posibilidades a partir de nuestras diferencias.

Complementando lo anterior, las distintas actividades institucionales como izadas de banderas, ensayos de bailes y simulacros de evacuación del colegio que interrumpieron las primeras fechas destinadas al inicio de las prácticas, fueron un poco complejas a la hora de desarrollar la clase en sus tiempos y fechas establecidas; lo cual, además de tener un efecto secundario en las planeaciones de clase, forma parte del diario vivir de los maestros y maestras, más aún, de aquellos que están en formación. Sin embargo, lo interesante de este infortunio, nace la oportunidad de comprender a los estudiantes en otros espacios como los de dispersión en sus recreos o los más institucionales, entendiendo un poco más las formas de habitar sus espacios. De esta forma, los textos mediadores y juegos dramáticos fueron lo suficientemente precisos para abordar los fines propios de cada sesión, en busca de aportar elementos importantes a sus prácticas de cuidado.

#### **4.2 Las Palabras Mágicas como Código de Socialización**

En cuanto a los contenidos axiológicos se vieron apoyados con la implementación de varias *Palabras Mágicas*, algunas de ellas, son tomadas del libro *Daniel y las Palabras Mágicas* de Susanna Arjona Borrego como un aporte a la consolidación de un espacio más tranquilo y solidario en busca de consolidar relaciones más empáticas a partir de prácticas de cuidado. Estas palabras son: *gracias, recordar, Sawabona* y *Shikoba*. Las dos últimas, son utilizadas por una tribu del sur de África; cuando alguien dice: *Sawabona* que significa: “yo te respeto, te valoro y eres importante para mí” le contestan: *Shikoba* que traduce: “entonces yo soy bueno y existo para ti”. (Amador, 2018, p. 1).

***Recordar = Re-cordis***

Una vez iniciada la clase se pregunta que hicimos la clase anterior, aludiendo a la memoria y trayendo a clase la palabra *recordar*, resaltando el valor de esta tanto en el espacio educativo como en las relaciones con los otros. Se compartió con el grupo el origen latín de la palabra *recordis*, *re*= volver y *cordis*= corazón que significa volver a pasar por el corazón. Esto contado a modo de historia, permitió que, poco a poco, las palabras mágicas tomaran un lugar como un nuevo aprendizaje valioso para el espacio y no como una norma a cumplir. De este modo, junto con el grupo, se empezó a implementar como objeto, un cofre, para, sesión tras sesión, guardar estas palabras mágicas como un tesoro preciado y valioso que debe ser cuidado.

***Gracias***

La palabra gracias permitió una actitud observadora, sobre todo, en aquellas pequeñas cosas o, mejor dicho, en esas situaciones cotidianas que pasamos por alto en el día a día, los momentos alegres o los gestos que los demás tienen con nosotros. Se asumió con el grupo una postura analítica y reflexiva del diario vivir, para agradecer por todo lo que nos rodea.

***Sawabona - Shikoba***

Con estas palabras de origen africano, se hizo nuevamente alusión a las diferentes posibilidades de la comunicación; abordando la diferencia. También se dotó de valor el encuentro del uno con el otro, tanto entre compañeros como con los docentes, para que sean conscientes de los momentos de encuentro con otra persona y puedan reconocer sus cualidades, valores, emociones y pensamientos, desde ambas partes; con el fin de ser capaces de vernos más allá de la rutina del aula de clase.

En este orden de ideas, las palabras mágicas y su función de puente comunicativo entre estudiantes y la articulación con las dinámicas sociales del grupo desde la llegada al aula, se entrelazan en la misma corporalidad y procesos de voz de cada estudiante en el inicio desarrollo y finalidad de clase, esto quiere decir que cada palabra propone una forma de expresión e intencionalidad desde lo personal y la interacción con el otro. Ejemplo: Durante el inicio de clase en la circunferencia se pide a los estudiantes contar algo que les haya sucedido durante su fin de semana y por lo cual deberían agradecer, se pide tomar una postura de comodidad, relajar brazos y decir en tono no tan fuerte a otros de sus compañeros su experiencia. Ante la pena, desorden y un poco de dispersión se recurre a los códigos de regulación e incluso una respiración profunda, para volver a la calma y recuperar ese orden de inicial, permitiendo identificar un espacio y disposición corporal para narrar (Diario de campo 4).

Dicha acción, se repite durante las demás sesiones, en las cuales se puede identificar que la postura y el tono de voz usados para agradecer, fortalecen sus prácticas de cuidado en la medida que se disponen corporal y vocalmente para enunciar sus experiencias, logrando que no solo se disponga del espacio si no del cuerpo y la voz en relación de lo que expreso y escucho de mis semejantes, en otras palabras, la interacción para agradecer toma forma en la voz y la corporalidad de los estudiantes en la medida que se transforma en un hábito de habitar el espacio desde la disposición corporal.

#### ***4.3 De la Regulación y los Hallazgos de la Alternativa.***

El primer acercamiento con la población muestra ciertas conductas que evidencian ausencias de prácticas de cuidado; ya que las prácticas de cuidado no son ausentes en el ser humano, pues como señala Boff (1999), el cuidado es algo innato de todo ser. Por ende, no se pretende propiciar un cambio comportamental profundo, puesto que constituye un objetivo muy

ambicioso para la cantidad de sesiones disponibles; sino que, más bien, se busca aportar a la mejoría de las prácticas que ya tienen o se perciben dentro del espacio de clase.

En el desarrollo de las actividades se identificó ausencia de atención, puesto que el grupo no atendía a las indicaciones de la clase y, la dispersión, entorpecía el desarrollo de esta. Al pasar las sesiones se hizo evidente que, la expectativa frente el espacio de teatro, interrumpió la comunicación entre los maestros en formación y el grupo; en otras palabras, lo anterior se refiere a que, los estudiantes que ya habían participado en espacios de formación teatral en la institución educativa indican y hacían memoria sobre los distintos ejercicios que se realizaban en sus anteriores clases de teatro. Tales como juegos de integración, rondas personajes, y danzas, lo que generó en el grupo constantes preguntas respecto a si el desarrollo de las sesiones se darían de la misma manera, motivo por el cual fue necesario definir al grupo los elementos que se trabajan en el desarrollo de las clases, tales como: la entonación, gesticulación, dicción, tonos, resonadores, caracterización, improvisación, personajes y narraciones, espacios, elementos que se articulan en el desarrollo del componente disciplinar propio de lo teatral, entendido en el documento como *actividad teatral*, aportando al componente axiológico *del cuidado*, propuesta que se fue redefiniendo a partir de las necesidades propias del espacio y del grupo.

Según lo planteado, en el espacio se requiere de la regulación constante; de parte de la docente de campo y por lo mismo, se toman los códigos ya instalados por los docentes recordando aquella disposición corporal, vocal y espacial (aula de clase) que han venido trabajando desde las palabras mágicas, siendo estos lugares de tranquilidad para regular dichos comportamientos de los estudiantes, sin recurrir a los estatutos de mando, de los cuales ya son herederos y que se han transformado en un muro a ignorar y no de reflexionar. En ese sentido, se reconoce que, “es más frecuente la *gestión disciplinaria* por parte del docente, que la *acción de control* que percibe el

estudiante. De ahí que las estrategias implementadas no son eficientes frente a las conductas disruptivas de los estudiantes en el aula.” (Peña-Figueroa et al, 2017, p.132)

Desde esta perspectiva, los códigos de regulación referidos arriba como *acción de control*, (las manos arriba, abajo, a un lado y sentados) que eran utilizados por los docentes de terreno en los momentos de dispersión del grupo, son resignificados para la disposición del espacio y la ubicación frente a las lecturas realizadas, brindando conocimientos del marco escénico espacial (espacio físico donde se desarrolla la acción teatral) que permite a los estudiantes habitar un espacio de manera colectiva y benéfica para todos. Con el manos al lado, para la distancia espacial entre el uno y el otro, entendiendo que el cuidado responde colectivamente en la medida que todo lo presente en el aula no excluye a ninguno de participar, siendo esto un cambio en la noción de cuidado de los estudiantes. Dicho esto, responden a dinámicas propias de las pedagogías convencionales que suelen apelar a lo punitivo. Por esto, la *devolución* (Rickermann, 2007) del grupo resulta de la repetición del llamado de atención, el tono de voz y el rol del docente, las normativas institucionales y del miedo al castigo por no cumplirlas. En vez de resultar del reconocimiento y la reflexión de los estudiantes, vinculados directamente con las nociones que tienen los niños en cuanto al cuidado y el respeto; entendiendo que también corresponde al papel del estudiante dentro de su espacio educativo (Ver anexo 1: Diario de Campo 1).

Luego de identificar y delimitar las problemáticas a trabajar en el espacio formativo, se planteó la ruta metodológica. En la búsqueda de alternativas se reconoció la responsabilidad del docente en cuanto a cómo se dirige y regula el grupo en un espacio que busca propiciar procesos alrededor del *cuidado*, de lo cual surgen, junto con el grupo, códigos encaminados a focalizar la atención del grupo en las *actividades teatrales* y que, además permiten movilizar contenidos disciplinares. A través de la entonación del código Míau se trabajó el tono de voz agudo y el

resonador nasal, con el código Boo un tono alto junto con el resonador de cabeza y con el código Muu un tono de voz bajo con el resonador de pecho, que al regular también servían como calentamiento y exploración vocal, situando en el espacio formativo contenidos teatrales como la vocalización, proyección y los resonadores (Ver anexo: Diario de Campo 2).

Asimismo, se evidenció que, es posible poner en marcha códigos de regulación alternativos para propiciar procesos diferentes. En cuanto a los aportes al proceso grupal (Ver anexo: Diario de Campo 3) esta implementación permitió también que en el grupo se generará un cambio en lo que Rickerman (2005), denomina la *Mesogénesis del aula*, ya que el grupo empieza a tener una autorregulación colectiva en el momento que se presentan los códigos, los alumnos empezaron a asumir la responsabilidad de que la acción se realicen correctamente los ejercicios corrigiendo a sus compañeros.

En cuanto a los contenidos disciplinares, se destaca que los estudiantes se permitieron y disfrutaron de la exploración vocal de los ejercicios, tanto los que hacían parte de los códigos de regulación como los sonidos que acompañaban las lecturas, es decir, que la transformación o resignificación de los elementos que ven en clase, ya sean de orden académico (códigos del maestro de terreno) o los propiciados por los practicantes adquieren un valor, en la medida que estos aportan a mejorar la comunicación y participación en el aula.

Dicho esto, entiende que se generó una apropiación por parte de los estudiantes de lo que correspondía a la ejecución del ejercicio; ya que, cada código, incluía una acción corporal, un sonido con un tono de voz específico, el componente sorpresa de que podría ser cualquiera de los 4 códigos establecidos sin ningún orden específico, además de la dificultad de tener que hacerlo en grupo y de manera simultánea, lo cual requiere una disposición más completa para focalizar la atención en la forma en que realizan su propio trabajo. Esto, produce un contraste frente a los

códigos de regulación anteriores en los que los niños los realizaban de manera automática, hacían los movimientos de las manos sin siquiera mirar a la docente que está dando las indicaciones y en casos sin dejar de hablar con sus compañeros, dando a entender que estos códigos carecen de valor significativo y por ende son una repetición automática (Ver anexo Diario de Campo 2).

La atención de los estudiantes centrada en su propia acción permite abordar el *cuidado de sí* comprendiendo tanto las diferencias existentes entre gritar y proyectar, además de la forma en que, estos aspectos, componen el cuidado de la propia voz, ya que los códigos definidos contenían en sí mismos formas específicas de realizarse propias de la técnica vocal que facilitan establecer vínculos entre la técnica y las prácticas de cuidado en este caso específico, las correspondientes al cuidado de la voz por ende, al cuidado de sí mismos.

Cabe mencionar que además de los aportes positivos de la intención reguladora; también fueron evidentes problemáticas como el uso de palabras agresivas entre compañeros, la señalización y la burla; así como el deseo constante por sobresalir o llamar la atención del resto del grupo, actitudes que se fueron transformando en la medida que avanzaban las clases y que tuvieron que ser problematizados y reflexionados de maneras distintas a partir de actividades teatrales. ejemplo en la imagen 1 de anexos (hilo sawabona) el juego de las marionetas en el cual se hace alusión a nuestras palabras mágicas cariño, cuidado y respeto y como esto debería estar presente en el ejercicio, pues este era grupal.

Durante los diálogos propuestos en la actividad, los niños trabajaron la escucha, comunicación, dosificación de la fuerza, la voz., el espacio y la resolución de conflictos de manera asertiva y colectiva, pues las charlas realizadas por las parejas de estudiantes eran propuestas por ellos mismos, permitiendo así, asumir roles y proponer soluciones a las distintas situaciones en el juego dramático. Así mismo, los niños que manejaron los hilos fortalecieron su capacidad de



escucha y atención en tanto deben estar atentos a las voces de sus compañeros para aportar al movimiento del otro, que no siempre fueron acertados, pues algunos realizaban movimientos fuertes o hablaban muy rápido para confundir a sus compañeros y esto generaba un desequilibrio en la realización del ejercicio. Lo anterior dio paso a diálogos alrededor de la comunicación, debido a que, la manera en que los estudiantes empezaron a corregir las acciones, voces y sonidos de sus compañeros, estaba constantemente acompañada del señalamiento, la burla y la exposición al resto del grupo. Por consiguiente, poner en diálogo las reflexiones de los estudiantes que surgían de los ejercicios junto con los objetivos propuestos, (Ver anexo 2: Diarios de Campo 2) motivó la búsqueda de un nuevo código que abordara el relacionamiento con el otro.

De este modo, el código denominado *mofongo*, en el que todos los estudiantes debían moverse al tiempo por el espacio a la señal, se utilizó para dar transición del *cuidado de sí* al *cuidado del otro* y el *cuidado del entorno*, empezando a inculcar en el grupo, nociones básicas del espacio y el movimiento colectivo dentro del mismo. (Ver anexo: Diario de Campo 2). Incluyendo así, dentro del foco de atención, ya no solo a la acción propia, sino también a la acción llevada a cabo teniendo en cuenta el espacio en el que se movilizan; sin olvidarse de las demás personas que lo habitan en el desarrollo del ejercicio.

### **4.3 Reconociéndonos en Diferencia**

Con la premisa de aportar al cuidado desde la actividad teatral, se plantean una serie de actividades para llevar al aula, que se fundamentan en entender las necesidades de los estudiantes en miras de hacer visibles sus problemáticas de comunicación y socialización, a partir de algunos ejemplos presentes en textos literarios y que son adaptados con el fin de sintetizar o generar una semejanza con las situaciones que se viven en el aula; esto con la intención de abordarlas y propiciar una reflexión en torno a ellas mediante un ejemplo ficcional (contenidos de textos

literarios), y partiendo desde juegos dramáticos que permiten la interacción al fomentar la elaboración y solución de situaciones de forma colectiva.

La diferencia aquí es muy importante, en la medida que instala el reconocimiento de las cualidades que nos hacen únicos, es decir, las particularidades que nos definen desde nuestro lugar de origen; permitiendo convivir y crecer de manera colectiva. En concordancia, se plantea instalar la diferencia a partir de un texto mediador, titulado *La vuelta al mundo*, el cual, en su contenido, resalta la manera en que diferentes animales interactúan y se ayudan mutuamente a pesar de sus diferencias. Como primera medida nos sentamos en círculo y nos presentamos; la importancia de la presentación, radica en permitir a los estudiantes conocer quiénes somos desde un lugar común, es decir, el profesor participando de la actividad, evita una separación jerárquica que, si bien ésta existe intrínseca, no debe ir impuesta.

Enseguida, se propone presentarnos con un sonido y un movimiento, como una caracterización propia que define a cada estudiante. Esta decisión, nace entendiendo la idea principal del cuento como la base de la problemática; que representa la diversidad del espacio, y cómo a pesar de las dificultades pueden trabajar por un bien común. En la presentación del movimiento y del sonido, se pudo observar cómo cada estudiante trataba, aun con pena, de pensarse un sonido acorde a su mismo movimiento; a pesar de las pequeñas burlas de sus demás compañeros, incluso en la minimización o juzgamiento por el movimiento efectuado.

Esta actividad, no solo nos permite seguir repensando cuales son los motivos que rodean este tipo de comportamientos que muestran ausencia de cuidado; sino que, evidencia que estas actitudes están reguladas por imposiciones sociales de género, que dejan de lado los verdaderos sentires. Una vez realizada la presentación se detecta lo siguiente:

1- A los estudiantes se les dificulta realizar o buscar algo que los identifique (movimiento y sonido) debido a la aceptación en el espacio.

2- Los estudiantes son receptivos a los movimientos o sonidos de sus semejantes, aun con lo expuesto en el punto 1, esto quiere decir que la aceptación y la curiosidad por lo diferente están desarticulados.

Cabe mencionar que, cada estudiante debería repetir el sonido y movimiento de su compañero anterior en el sentido que hayan iniciado; lo cual permite ver, escuchar y entender las diferencias de sus semejantes en la medida que pueden pasarlas por el cuerpo. Esta actividad se realiza siguiendo a Morón (2011), quien señala que, en la expresión dramática del juego dramático se representan cosas o personajes mediante un juego y para la expresión corporal, se puede representar a partir de un movimiento, más precisamente, de un estado de ánimo; ya que:

Ambas formas de expresión tienen como finalidad la comunicación gestual y se manifiestan de maneras diferentes, entre las que destaca en la Etapa de Educación Infantil: el Juego simbólico. Durante estos juegos el niño se comporta “como si” fuera una persona distinta, o actúa “como si” estuviera haciendo cosas que solo está simulando hacer. (Moron, 2011, p. 1).

Por consiguiente, se permitió que los niños pudieran ponerse en el papel de sus compañeros por un momento, asimilar que es lo particular de cada uno y posteriormente, tratar de imitar su sonido y movimiento; incluso cuando fuese sometido a burlas por los demás compañeros a la hora de mostrarlo. En efecto, de este modo, no solo se genera un espacio de reflexión directo, sino que se lleva a los estudiantes a reflexionar sobre su accionar frente a los otros, en especial, a la hora de elaborar un ejercicio teatral expuesto en clase.

Una vez terminado el ejercicio, se realizó la lectura de *La vuelta al mundo*, con el fin de asociar lo visto con el sonido y movimiento en la primera fase de clase. Por medio de un trabajo conjunto, los estudiantes acompañaron vocalmente la historia a relatar; pero para sorpresa nuestra,

por decisión propia, los niños empezaron a realizar los sonidos que acompañaban esta lectura, en un orden y de una forma participativa instalada en la escucha grupal.

La adaptación para lectura dramática del cuento *La Vuelta al Mundo* se encuentra en el archivo de *Lecturas dramáticas* del programa universitario. En tanto el cuento tiene diferentes animales como personajes; a partir de las características de éstos y de sus particularidades, se continuó con los acercamientos del grupo hacia contenidos que se desarrollarían a lo largo de las sesiones, por ejemplo, en cuanto a los contenidos disciplinares, las calidades vocales y los sonidos onomatopéyicos presentes en los juegos de caracterización de los personajes del cuento, las atmósferas y los paisajes sonoros en la ambientación de los ecosistemas de los animales. En donde a los estudiantes se les hacía parte de la lectura desde el acompañamiento vocal y gestual, imitando sonidos, movimientos y gestos pertenecientes a los animales a lo largo de la historia. Esta actividad, funcionó como punto de partida en los diálogos de los estudiantes alrededor de los contenidos del *cuidado* pues se entrelazan con la *actividad teatral*, potenciando con asociaciones respecto a su convivencia en el aula de clase, partiendo de la diferencia de los sonidos y características propias de los animales con las características de los presentes en el aula, realizando así una mimesis de su lugar de interacción con el de los personajes de la historia , (Ver anexo 3: Diario de Campo 3)

Uno de los contenidos que se abordó fue la diferencia, debido a que se identificó que ésta solía ser un movilizador para la burla en el aula. En ese sentido, se abordó lo que significa la diferencia en cuanto a las especies, habilidades y los aportes a su ecosistema. Asociando las diferencias de los hábitats con el lugar de clase y las relaciones dentro del espacio educativo como un ecosistema, a partir de las particularidades de cada estudiante y sus lugares de origen, mostrando cómo estas forman parte de un todo y cada una es tan importante como la que lo procede.

El cierre estuvo compuesto por el diálogo de las opiniones de los estudiantes tomando como ejemplo las situaciones presentes en el texto, como la manera en que la hormiga es ayudada por el elefante; mostrando a los niños que, desde las diferentes habilidades, se puede colaborar para cumplir un fin común, siendo nuestras particularidades un enlace en la forma que nos comunicamos y vivimos en sociedad, o en este caso específico, nuestro salón de clases.

Esta actividad conlleva a la reflexión conjunta de que ellos, al igual que los personajes del cuento, tenían diferentes lugares de origen, pero podrían vivir en armonía. (Ver anexo 3: Diario de campo 3). De este modo, se da paso a la concepción de la noción del *cuidado a partir de la diferencia*, entendida como el conjunto de prácticas ejecutadas en búsqueda del bienestar propio, del otro y del *entorno*; siendo cada uno de los estudiantes, compañeros y docentes y el aula de clase respectivamente.

#### **4.4 Conviviendo en la Diferencia**

La adaptación para lectura dramática del cuento de *El monstruo perfecto* de Sally Grindley es llevado a clase con la intención de abordar los dilemas para aprender que tienen los niños en clase y socializar una de las formas en que, con la ayuda de un compañero, se pueden transformar esas dificultades en fortalezas. Para iniciar la sesión, se indaga lo siguiente:

*¿Ustedes han tenido problemas para aprender? Y, ¿Cuándo no entienden algo, algún compañero les ayuda?...*

Las respuestas de algunos de los niños fueron relacionadas con las tablas de multiplicar, que son muy difíciles de memorizar o las letras con las que se debe escribir correctamente las palabras. Esto, revela que, muchas de las preocupaciones de los niños y las niñas, están sujetas al rendimiento académico dejando de lado las relaciones que se tejen en el aula y que desembocan

en privarse de participar o preguntar en clase, sobre todo, por miedo a las burlas; que se entiende como ausencia de prácticas de cuidado.

Bajo estas incógnitas se inicia la lectura, enseguida los niños deben contar qué hace *Mungus*, el protagonista del cuento, durante su travesía para enseñar a su amiga *Emilia*; una monstrua que tenía dificultad para aprender a asustar. En medio de la lectura, se hacen pausas para preguntar a los niños lo que piensan de la relación entre *Mungus* y *Emilia*. ¿Qué les está pasando en el colegio?, ¿Por qué *Emilia* no puede asustar? Esto, con la finalidad de entender cómo pueden identificar situaciones que carezcan de cuidado en un escenario tan familiar para ellos como el aula de clase. Algunas de las respuestas de los niños, de lo anteriormente mencionado giraron en torno a: “*que Emilia no sabía y él tenía que enseñar todo*”, que “*como Mungus sabía mucho, tenía que enseñarle o lo iba a castigar la profesora*”, otros decían que “*como Emilia era una niña le quedaba muy difícil asustar*”, a lo cual, otro niño respondió que “*Emilia aprendió porque su amigo le enseñó.*” (Ver anexo 5: Diario 5).

A partir de la última apreciación de los niños, se planteó el siguiente juego dramático, titulado *Vamos a enseñar* en el cual se pretendió que, con el compañero del lado, pudieran enseñar algo que el otro no supiera. Los estudiantes se organizaron de a parejas y a elección propia decidían que enseñarle a su compañero. Algunos optaron por mencionar las tablas de multiplicar con mucha agilidad y orgullo; probablemente, dado que esta dificultad fue mencionada al inicio; lo cual lleva a pensar que al escuchar las necesidades de sus compañeros, es posible identificar las carencias de los demás, para poder brindar una ayuda que, a pesar de iniciar por el juego, tenía como fin, compartir a partir de un proceso de transmisión y recepción empática, lo que estimula procesos de comunicación asertiva entre el grupo. Esto incitó a que los niños pudieran no solo aportar a sus

compañeros en un proceso de aprendizaje, sino también, a explorar cuáles son las cualidades o conocimientos que los hace únicos.

Otro aspecto para tener en cuenta es la interacción con el cuento, ya que llevó a los niños a proponer los diferentes sustos que ellos harían para ayudar a que *Emilia*, si pudieran ser el monstruo que mejor asusta; desde muecas, gritos y otros hasta frases como *te voy a comer* etc. Cabe resaltar, que en la propuesta de los sustos los niños no solo pensaron la expresión para su monstruo, sino también desde su expresión corporal le dieron un movimiento y una voz, asumiendo un rol que fuera semejante al contexto de Emilia y poder ayudarla satisfactoriamente. En este orden de ideas, el ejercicio no solo provee unas dinámicas para el trabajo escénico desde lo corporal y vocal, en tanto proponen una situación ficcional a desarrollar en donde los niños proponen soluciones, sino que alude a la empatía de los niños para brindar ayuda a un ser que lo necesita, dejando en claro que las posibilidades del teatro para tejer relaciones asertivas en el aula son múltiples en la medida que el texto y las vivencias propias de los estudiantes se puedan articular.

#### **4.5 De la Comunicación a la Enunciación**

En nuestra tercera clase efectiva, a modo de cierre, se hace la lectura de *Ramón preocupón*, que busca ser el intermediario para que los estudiantes puedan normalizar el expresar sus emociones, sin pensar en ser acusados por ello (Ver anexo: Diario 6). El contenido de este texto nos presenta un niño que mantiene muy preocupado y es ayudado por su abuela, quien le regala un *Quitapesares*<sup>2</sup> para que pueda contarle sus dificultades y conciliar el sueño. Iniciando por el reconocimiento de los personajes de la historia Ramon, su abuelita, mamá, papá y los

---

<sup>2</sup> Los muñecos o muñecas Quitapesares o Quitapenas, son figuras muy pequeñas, originarias de Guatemala. Si una persona (normalmente un niño) no puede dormir debido a sus problemas, puede contarlos al muñeco y guardarlo bajo la almohada antes de acostarse.

quitapesares y su rol en el desarrollo de la lectura dramática, se formula la siguiente pregunta respecto a los familiares de confianza de los estudiantes.

*¿A quién de su casa le cuentan sus pesares o cosas que los angustian?*

Muchos de los estudiantes, revelan que tienen como sus confidentes a los hermanos, padres o abuelos; siendo éstos sus vínculos de confianza más cercanos y, por ende, el primer receptor de sus inquietudes (Ver anexo 6: Diario 6). Asimismo, a los niños se les permitió expresar si tenían algo similar a los quitapesares, como un juguete o parecido al de la historia, en el cual poder confiar aparte de sus familiares. De las intervenciones, pocos relacionan el elemento como un contenedor de confidencias solo poseen el rol de favoritismo mas no el expuesto en el cuento, esto no quiere decir que no sea válido, pero permite identificar los lugares seguros para la expresividad.

Dicho esto, se propone a los niños crear sus propios quitapesares, profundizando así en la caracterización del personaje tomando como punto de partida lo visto en la lectura dramática y la representación del cuento. De este modo los estudiantes para la creación de sus propios quitapesares, primero debían definir las características de su creación, desde su forma, colores, gustos y si su boceto se trataba de un muñeco al igual que el del cuento o algún otro objeto quitapesares. Con el fin de que este se convirtiera en el suyo, transformando la lectura en un juego de representación, en el que ahora los estudiantes asumen el rol de Ramon para que así pudieran expresar todo aquello que les causaba alguna preocupación relacionado con el entorno de la clase, es decir: situaciones referentes a tareas o aprendizajes vividos en el aula, habilidades expresivas, y actividades mediadas por el colegio; siendo esto, un puente para poder enunciar situaciones más precisas dentro del aula. Lo que se relaciona con la importancia de la comunicación, enunciación



y expresión pues permite en primer lugar identificar las emociones propias para luego enunciarlas aportando en el proceso de fortalecimiento de prácticas de cuidado.

Adicional a ello, se pide que, al lado de los bocetos, escriban cosas favoritas y personales de sus quitapesares, como lo que les gusta comer, donde viven, lo que hace, incluso su nombre; esto, con el fin de entender cuál es la percepción que tienen de los seres que los rodean y cuál es su modelo de un ser de confianza. Este ejercicio, permite entender cómo los niños relacionan sus gustos personales con los de sus muñecos; por ejemplo, manifiestan que les gusta comer dulce, dormir, salir a jugar o que no lo molesten; siendo este, un lugar de enunciación para ellos, el cual les brinda la posibilidad de mostrar de forma directa o indirecta que les aqueja y poder expresarlo en algo tan sencillo como un dibujo.

#### **4.6 Roles de Género**

Desde la primera sesión diagnóstica, se observaron y empezaron a delimitar las problemáticas presentes en el aula en cuanto a las formas comunicativas, expresivas y relacionales establecidas en el grupo. En el desarrollo de la propuesta metodológica del proyecto investigativo también fue fundamental tener una lectura de en qué medida estas dificultades se determinaban por las nociones en las que históricamente hombres y mujeres han asumido la acción de *cuidar*. Pues en el modo de asumir el cuidado han tenido más importancia los roles sociales que han asignado a hombres y mujeres y las obligaciones morales de dichos roles que la acción misma de cuidar. “las mujeres tienen unos roles derivados de su biología, y los hombres otros derivados de la suya” (Gilligan, 2013, p.8)

En lo que identificamos que en el grupo en general había deficiencias a la hora de comunicarse asertivamente, pero era evidente que en los juegos de los niños destacan las

acciones agresivas y el reconocimiento de la fuerza física. Mientras las niñas jugaban asumiendo directamente un rol cuidador siendo madres. (Ver anexo 1: Diario de campo 1).

Al asumir modos específicos de relacionarse y dejar de lado otros se limita no sólo sus relaciones con los demás sino también la amplitud en la que se permiten o no relacionarse con el mundo por el hecho de quizá no me corresponde porque soy niño o niña. Parafraseando a Gilligan (2013) esta actitud que asumimos a lo largo de nuestra vida nos distancia de la empatía y sobrepone otros valores que suelen ser vistos como obligaciones y, lo que ha sido más relevante, aquellos que son atribuidos a la necesidad constante de reafirmar la masculinidad o la femineidad.

En las exploraciones sonoras y corporales llevadas a cabo en las actividades teatrales, se identificaron las expresiones cotidianas que los estudiantes asumen de forma repetitiva en el aula, las cuáles presentan mayor dificultad por extrañamiento o vergüenza en tanto que no hacían parte de las exploraciones con las que se sentían cómodos, hablando en este caso de la expresión de lo que se entiende como masculino o femenino.

El grupo evidenciaba el extrañamiento frente a ciertos tonos, gesticulaciones o ejercicios corporales a través de la burla hacia los compañeros y en ocasiones incluso hacia sí mismos, situaciones que fueron disminuyendo a través de las sesiones pues la constante exploración vocal y corporal por medio de los códigos y actividades teatrales permitía ampliar en el grupo las nociones de las posibilidades expresivas y abordarlas cada vez con mayor naturalidad. Es decir, reconocer también a través del cuerpo y la voz propia que existen otras formas en las que se puede abordar la comunicación y así mismo las relaciones con los demás y que eso no cambiará lo que somos como personas sino por el contrario nos enriquecerá.

## 5. Conclusiones

Las siguientes conclusiones parten del análisis expuesto anteriormente, en el cual se exponen que en primer lugar la sesión de integración a partir de saludos con gestos y sonidos, propios de ejercicios de enunciación de cada estudiante, donde cada uno se expresa y presenta al grupo de una forma diferente, evidencian las diferencias a través de los gestos y sonidos; esto, junto con la lectura de un texto mediador que aterriza lo visto en un primer acercamiento a través de las situaciones ficcionales, permite que los estudiantes asocien las nociones, conceptos y situaciones que se quieren abordar en el espacio formativo.

Se considera entonces que los ejercicios promovieron la reflexión en torno a lo personal y grupal, incluso en cuanto a su espacio de clase, desde actividades teatrales que trabajaban y permitían su enunciación en cuanto a estos tres aspectos, reafirmados por textos mediadores con los que los estudiantes se identificaban fácilmente con personajes, situaciones y atmósferas.

Esto debido en gran medida a la conveniencia de la similitud de lo que compone el trabajo teatral, ya este precisa de un trabajo propio hablando desde el rol de *actor*, trabajo colectivo, entendiéndolo como el trabajo con los compañeros de escena, director, público y demás agentes que componen el trabajo teatral y por último la relación con el espacio, si hablamos desde el escenario o incluso desde lo que compone el marco escénico. Partir de la exploración y la instalación de los conceptos mencionados a través del juego y las actividades permitió que el abordaje de los contenidos propios de cuidado no fuera tan ajeno o abstractos para el grupo.

Además de tener gran relevancia la forma en que fueron llevados al aula, es decir, los contenidos no se transmitieron de forma directa sino siempre a través de la mediación, a través de contenidos disciplinares como se acaba de mencionar, textos mediadores o alguna otra manifestación de las actividades teatrales. Es de resaltar, la importancia de esta herramienta

didáctica y pedagógica, puesto que desliga el contenido enseñable de un rol protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la mediación retorna importancia a el sujeto en formación y sus necesidades, y a las posibilidades en las que un rol formador puede asumir la enseñanza, valiéndose a su vez de las alternativas que puede ofrecer un espacio o grupo en particular.

Complementando lo anterior, los objetivos propuestos se alcanzaron en tanto los modos de convivencia y relación del grupo se vieron transformados a lo largo de estas sesiones, en las cuales, cada uno de los estudiantes, a partir de su preocupación por el bienestar de sí mismos en su espacio de formación, puntualmente a través de *actividades teatrales* abordan el cuidado a partir de la exploración vocal y corporal.

4. *El otro*, compañeros de aula y docentes, el interés por el bienestar en cuanto a lo relacional de los otros agentes con los que se comparte el aula de clase.
5. *El entorno*, el aula de clase, dotar al espacio de posibilidades para habitarlo, que lo enriquezcan más allá de la normalidad de lo rutinario.

Los diálogos que se daban antes de finalizar las sesiones a modo de *devolución* permitieron que fueran los niños quienes enunciaron las reflexiones, preguntas o aprendizajes que habían tenido a lo largo cada sesión y que fuera evidente cómo estas se iban transformando. Así mismo este diálogo continuo con el grupo, dejó de lado la suposición desde el rol de docentes - estudiantes y permitió una lectura más acertada de qué tanto se acercaba el desarrollo de las clases a los objetivos de cada sesión.

El siguiente aspecto trata de hablar desde la diferencia, no como dificultad sino como punto de partida para una construcción de relaciones de cuidado, abre posibilidades a las formas de comunicarse y expresarse con el otro. Esta afirmación, no sólo plantea la posibilidad de develar

todo aquello que desde lo particular nos hace ser parte de un lugar o un momento en cualquier espacio de convivencia. Es mostrar a los estudiantes como aquellas características que te hacen único, se conectan en un espacio determinado como el aula de clases y les permite a todos construir en colectivo.

Otro aspecto a tener en cuenta es la interacción con el cuento, en el cual se llevó a los niños a proponer los diferentes sustos que ellos harían para ayudar a que Emilia, si pudieran ser el monstruo que mejor asusta; desde muecas, gritos y otros hasta frases como *-te voy a comer* etc. Es necesario resaltar que muchos de los códigos y movimientos corporales y vocales explorados en clase se convierten en herramientas para que puedan crear sus monstruos desde las necesidades que los estudiantes evidenciaban y que creyeron importantes a resaltar para enseñar a asustar. Siendo este uno de los componentes importantes en el fortalecimiento de la comunicación asertiva, tener interés sensible por las necesidades del otro y partiendo de ello determinar la mejor alternativa en tanto a relacionamiento y comunicación.

Esta actividad, ayudó a identificar que, no solo en situaciones de la vida cotidiana los estudiantes pueden detectar y generar empatía por seres con diferentes problemas en este caso el dilema de Emilia para poder ejercer su papel de monstruo de la mejor manera, funcionó de la manera esperada pues permite que los estudiantes se enfrenten a situaciones de la vida de un personaje ficcional, planteando soluciones diversas y pensadas en un contexto educativo, como lo presenta el cuento y que se relaciona con su contexto particular.

Por lo tanto, se evidencia que el grupo empezó a asumir prácticas alternas a las de sus dinámicas relacionales iniciales, incluyéndose cada vez más de una forma más activa e interesada en el desarrollo de las actividades propuestas en las clases, lo que potenciaba el papel mediador de los ejercicios. Esto debido también a que una mayor disposición al juego por parte de los

estudiantes permitía un más flujo constante de conocimientos a través de la experiencia colectiva. En teoría, los ejercicios de improvisación teatral expuestos en el juego dramático fomentan la resolución de conflictos de manera colectiva, en tanto las situaciones representadas partan de un contexto ficcional, pues la reflexión llega de forma indirecta y se puede abordar tranquilamente, pues el plantear situaciones desde la realidad puede representar dificultad para el docente en momentos de contención emocional. (ver anexo 5: diario 5).

Teniendo en cuenta lo anterior las herramientas pre expresivas del teatro, permiten la exploración a partir de las diferencias que cada niño tiene para comunicarse y expresarse con el grupo; dando paso al entendimiento de las mismas y a la exploración de nuevas formas de transmitir sus emociones, sensaciones y pensamientos. Permitiendo así ampliar las posibilidades comunicativas que se dan en el espacio de formación, teniendo como punto de partida que las intervenciones de los estudiantes fueran validadas entre el mismo grupo; generando diálogos grupales más fluidos y cada vez más enfocados al desarrollo de los temas abordados en cada sesión.

A su vez estas exploraciones facilitaron que los estudiantes se permitieran nuevas formas relacionales y prácticas de cuidado. Muchas de las cuales evitaban por no corresponder a las características propias de niños o niñas, refiriéndonos a lo que corresponde al género masculino o femenino, las actividades que no contaban con las características habituales para el grupo, representaron mayor dificultad en los estudiantes y debían primero pasar por un umbral de burlas y vergüenza hacía ellos mismos y hacia los otros. A los niños, en la mayoría de los casos sucedía con los ejercicios que no eran potencialmente fuertes o efusivos, o con tonalidades o resonadores bajos. Mientras para las niñas, la dificultad residía en asumir roles de protagonismo, de enunciación y expresiones exageradas. Sesión tras sesión el enfoque de la exploración de

posibilidades, permitió también que los ejercicios que abordaban características de gestualización exagerada, como los de cuidado a través de un hilo, la enseñanza de algún contenido o la entonación de tonos altos o graves, volúmenes bajos o fuertes fueran cada vez asumidos con mayor naturalidad por los niños, prestos a las actividades y al juego a través de las mismas.

Es importante mencionar que en los primeros acercamientos era más evidente la burla o la evasión a ciertos ejercicios en el momento de la indicación del ejercicio o cuando el grupo lo realizaba solo. Es decir, las actividades o ejercicios en las que se realizaban las actividades junto con el grupo con naturalidad, como unos participantes más, sin dar lugar a la idea de qué tan *masculino o femenino* podría ser el ejercicio, se disminuyó en los estudiantes la presión de la observación del rol docente y a su vez la de sus compañeros, y generó una participación más fluida, activa y entregada al desarrollo de la actividad.

Algo semejante ocurre con el desarrollo de actividades a partir de mundos ficcionales que permiten tanto las lecturas dramáticas, las actividades teatrales y el teatro en sí mismo, ya que facilitan en gran medida el abordaje de temáticas, conceptos o nociones en tanto que posibilitan la identificación de los estudiantes a través del juego, valiéndose a la vez, del poderoso mundo imaginativo de los niños.

Hay que mencionar además que si bien apostarle a alternativas en cuanto a la regulación y el desarrollo de espacios formativos representan dificultades con lo que concierne al choque de las prácticas pedagógicas arraigadas, no sólo en el estudiantado sino en los docentes e instituciones educativas, el trabajo desde la alternativa, despliega un sinfín de nuevas posibilidades que en muchas ocasiones no se contemplan y que terminan por aportar más medios e ideas, para la formación desde la *pedagogía del cuidado*, que dificultades.

De esta manera, el cuidado no debería ser un elemento aislado de los espacios educativos, es una necesidad propia de cada ser humano, aun siendo algo nato de cada uno debería tener un enfoque más diligente de parte de los profesores de terreno y futuros docentes. Sin embargo, gracias a estos procesos se ven enriquecidos el rol de docentes, docentes en formación e investigadores, ya que cualquier proceso que lleve a pensarse la transformación de las necesidades de algún grupo exigirá desligarse el rol meramente formador y cuestionarse por la repercusión del accionar del docente en el aula y la importancia de la transformación de nociones y prácticas en el proceso pedagógico. Es decir, en el caso puntual del cuidado, no podría ser una transformación hacia el *cuidado de sí, del otro y del entorno*, si como mediadores de contenidos enseñables no nos incluimos dentro de la responsabilidad que ejerce enseñar.

Continuando con lo anterior, los docentes de terreno no solo tienen responsabilidad sino el deber de pensar en restaurar aquellas fisuras que cada día se hacen más latentes en los espacios de convivencia como lo son en este caso las instituciones educativas. Ya que no es posible pensar o querer propiciar procesos formativos alternos a la pedagogía convencional, si no se empieza por cuestionar lo obsoleto de las prácticas docentes y normativas institucionales. Estos suelen registrarse en manuales de convivencia o códigos de ética, hechos por y para un rol reglamentario; ya que para los alumnos terminan siendo postulados abstractos, a los cuales si se tiene un acercamiento es a través de la memorización y repetición. Por lo tanto, no suele haber una apropiación, reflexión o aporte por parte del estudiantado, es decir una experiencia nueva.

Continuando, y teniendo en cuenta el momento actual en que nos encontramos, siendo un contexto post pandemia, que ha propuesto nuevos retos en la educación luego de que la urgencia de la virtualidad y la evidente falta de oportunidades para el acceso de la misma, altera los procesos de socialización convencionales, se hace necesario ampliar la mirada a las prácticas de cuidado en



los espacios de enseñanza-aprendizaje a partir de la expresión y comunicación del estudiantado, en este regreso a la presencialidad y todo lo que esto implica. Nuevas condiciones precisan nuevos caminos para abordar la enseñanza-aprendizaje.

De la particularidad de lo escénico en función de las prácticas de cuidado, a lo largo de las sesiones e interacciones con los estudiantes, podemos visualizar un conjunto de necesidades que parten del encuentro a la integración, como la capacidad de enunciarse a sí mismos, la ausencia de comunicación, y un poco reconocimiento del espacio que se habita, que en la medida del tiempo y la progresión de las clases se fue transformando en un lugar que permite el encuentro desde lo particular para la comprensión del mundo en relación del otro.

En un inicio, querer realizar actividades que movilizaran contenidos axiológicos sin dejar de lado los contenidos disciplinares era particularmente complejo, pues el teatro ya posee una serie de contenidos particularidades que aluden a la comunicativo, pero carece de profundidad, es decir, si los contenidos del teatro se presentan en forma completa, su densidad sólo se reduce a una interpretación particular y sigue su camino, esto no quiere decir que sea malo, por el contrario, la obra teatral, una danza, una canción o un texto literario contienen un fin en sí mismos, lo que hacen los formadores, es tomar aquellos aspectos que creen relevantes y cambiar su perspectiva.

Caso contrario pasa con la actividad teatral cuando el texto mediador se toma, se analiza y se busca aquellas características que hacen semejanza con la realidad de los estudiantes, generando así un proceso de identificación propia, de su grupo social y de su espacio formativo, por ende, un acercamiento a las necesidades propias de su contexto. Esta idea particularmente permitió a los participantes entrar y vivenciar aquellas problemáticas que se presentan, dando el poder de transformar estructuras determinantes para en dichas necesidades, encaminándose al

objetivo planteado. Podemos concluir que el teatro aporta a la construcción de relaciones interpersonales en la medida que promueve escenarios para la transformación tomando como punto de partida textos mediadores, situaciones ficcionales, herramientas comunicativas, dramáticas y corporales que permitieron la asociación de contenidos propios del cuidado, para una experiencia de enseñanza-aprendizaje colectiva encaminada a una convivencia que parte del reconocimiento propio, del entorno y los demás agentes que lo habitan, el respeto y la comunicación asertiva, que posibilitaron transformaciones en cuanto a las nociones, reflexiones y prácticas alrededor del *cuidado de sí, del otro y del entorno*.

En el desarrollo del proyecto investigativo se registra que las actividades teatrales encaminadas al desarrollo de prácticas de cuidado desencadenan nuevas nociones y acciones de respeto y comunicación asertiva, movilizadas más que por las necesidades o deseos propios de cada uno de los estudiantes, por un proceso de práctica y reflexión constante, mediada por el juego propio de las actividades teatrales. Lo que permitió una interacción a partir de lo imaginativo y sensible, ampliando así las posibilidades del contenido enseñable, tanto axiológico como disciplinar a una consideración del lugar propio, pero también del entorno, contexto y territorio y de aquellos con quienes lo comparto, como se mencionó anteriormente, una transformación que más allá del deber aborda lo afectivo.

## 6. Referencias Utilizadas

Algarra, D., & Torres C. (2016). *Viajando al interior de sí mismo*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2817>

Amador, A. (2018).-*Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad*. 653-658.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768584>

Amayuela, G. (2015) *La comunicación asertiva: necesidad actual del proceso formativo*. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador.

Almena, F. (1994). *Teatro Realizado por Niños y Jóvenes. Teatro en la Escuela*. UNED. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/teatro-realizado-por-ninos-y-jovenes-teatro-en-la-escuela/>

Arguelles, N., & Pardo, R. (2019). “Actividades teatrales para motivar el aprendizaje del teatro infantil en los escolares de sexto grado”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/aprendizaje-teatro-infantil.html>

Chaux, E.; Daza, B. & Vega, L. (2002). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*.

[https://www.academia.edu/2922000/Las\\_relaciones\\_de\\_cuidado\\_en\\_el\\_aula\\_y\\_la\\_instituci%C3%B3n\\_educativa](https://www.academia.edu/2922000/Las_relaciones_de_cuidado_en_el_aula_y_la_instituci%C3%B3n_educativa)

Comisión Títeres en la Educación. (2002). *El Títere- ¡Qué Milagro!*  
<https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/El-titere-que-milagro.pdf>

Fernández, I.(2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*.  
[https://scholar.google.com.co/scholar\\_url?url=https://revistas.um.es/analesps/article/download](https://scholar.google.com.co/scholar_url?url=https://revistas.um.es/analesps/article/download)

[nload/42831/41141&hl=es&sa=X&ei=8-qIYq-mNeTUsQKA556oDQ&scisig=AAGBfm1lt5IhopVooMkmriIxW0FKCc2SA&oi=scholar](https://doi.org/10.1111/41141&hl=es&sa=X&ei=8-qIYq-mNeTUsQKA556oDQ&scisig=AAGBfm1lt5IhopVooMkmriIxW0FKCc2SA&oi=scholar)

Ferreya, M. (2006). *Del objeto a la escena: Poesía y superficie, Robbe Grillet y la dramaturgia de objetos*.

Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*.  
Universidad Nacional de Córdoba.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276/1217>

Gil, Y. (2017). *El Teatro de Objetos como Vehículo Dinamizador de la Experiencia Estética con la Obra 'La Rana Sabia', del Grupo 'Titeres Del Destino'*. Universidad Pedagógica Nacional.

Iratxe Palacín Garay (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*.  
[https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico\\_Completo.pdf](https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf)

Marín Iral, M. del P., Quintero Córdoba, P. A., y Rivera Gómez, S. C. (2019).  
*Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia*. *Poiésis*, (36), 164-183.  
DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>

Morón, C. (2011). El Juego Dramático en Educación Infantil. *Temas para la Educación. Revista para profesionales de la enseñanza*.  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf>

Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta Alternativa para la Educación del Carácter*. <https://www.amazon.com/-/es/Nel-Noddings/dp/9505188439>

Pavis, F. (1998). *Diccionario del Teatro*. Paidós.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6136623>

Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., Ramírez-Sánchez, J. y Menjura-Escobar, M.I. (2017). La Convivencia en la Escuela. Entre el Deber Ser y la Realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, (13),1. 129-156.

[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(1\)\\_7.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(1)_7.pdf)

Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la Investigación Científica. *Av. psicol.* 23(1). 9–17. [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_1/Carlos\\_Ramos.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf)

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas.

[https://www.researchgate.net/publication/327129214\\_Etnografia\\_alcances\\_tecnicas\\_y\\_eticas](https://www.researchgate.net/publication/327129214_Etnografia_alcances_tecnicas_y_eticas)

Restrepo, B., (s.f). *La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico*.

Vásquez, V.; García, R.; Escámez, J. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. <https://roderic.uv.es/handle/10550/1571>

Vignale, S. (2011). *Cuidado de sí y cuidado del otro, aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación*.

## 7. Anexos

## Anexo 1. Diario de Campo 1

<b>Diario de Campo 1</b>	
<p>En el marco de la práctica pedagógica, el <i>diario de campo</i> tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.</p> <p><b>Objetivo General:</b> Sistematizar las reflexiones sobre la experiencia de dar clase a partir de la recolección y registro de información.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b> Guardar un registro consecutivo del proceso de aprender a dar clase. Contrastar la planeación de clase con la clase realizada. Analizar los factores que inciden en el éxito y/o fracaso de una actividad, de una clase, etc...</p>	
<b>NOMBRE:</b> Emily Nicole Urquijo Uribe Carlos Iván Cardozo Parra	<b>CÓDIGO:</b> 2014277028 2014277011
<b>FECHA:</b> 11 de Septiembre de 2019	<b>LUGAR:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía 204
<b>OBSERVABLE:</b> 1er acercamiento al grupo. Diagnóstico.	<b>PROGRAMA QUE SE APOYA:</b>
<p>Los puestos en el salón están ubicados alrededor del salón formando “<i>mesa redonda</i>” algunos de los alumnos están sentados y otros ensayan un baile que dirige la profesora de terreno. Nuestro rol fue meramente de observadores, lo aprovechamos para realizar un diagnóstico del grupo y del espacio, enfocándonos en sus relaciones e interacciones entre compañeros, con la docente y con su espacio.</p> <p>En medio del ensayo la docente de terreno se acerca a nosotros y nos comunica la situación de la actividad, observando el comportamiento de los niños nos va señalando algunos alumnos y nombrando su comportamiento habitual. También nos hace saber su disposición y voluntad para aportar en lo que fuera necesario para el desarrollo de las sesiones.</p> <p>Se identificó que se encuentran muy marcados en el grupo ciertos roles que se asumen en el grupo, A el niño que acostumbra interrumpir las actividades o conversación para llamar la atención del grupo y en mayoría de veces burla hacia los demás compañeros o incluso hacia él, de manera intencional.</p>	

**B** el alumno que es muy activo, pero constantemente su atención y energía no es enfocada en el desarrollo de la sesión, en un momento entre un constante corre corre por el aula de clase acompañado de tropezones a sus compañeros y risas pícaras, el alumno se dirigió a un estante en el que se encontraban las maletas del grupo, tomó una y la arrojó al otro extremo del salón.

**C** y **D** son un par de amigas que en el tiempo que les sea posible comparten juntas, en varias ocasiones cuando la distracción de la docente se los permite, hacen con los sacos de su uniforme una serie de dobleces que terminan dando forma a lo que sería la imitación de un bebe cobijado, juegan a que lo cargan y cada una mira el de la otra, en uno de sus empujones **B** toma uno de sus *bebés* y se los arroja a otro lugar a lo que ellas le dan una corta seguidilla. Que terminaría con el enojo y llamado de atención de la docente de terreno para en la nueva distracción iniciar nuevamente a doblar sus sacos.

Cada tanto la docente de terreno utiliza el código de *Las manos arriba, las manos abajo, a los lados*, para la regulación del grupo. A lo que los estudiantes en ocasiones realizaban mecánicamente la acción con sus brazos mientras prestaban atención a otra cosa incluso sin dirigir la mirada a la docente o manteniendo conversaciones con sus compañeros.

**E** es un alumno muy atento a las indicaciones, no suele hablar fuerte y es evidente que se esfuerza por prestar atención para hacer las cosas de la mejor manera que le sea posible. **F** una alumna que da la impresión de querer pasar desapercibida, no se observó que en este lapso de tiempo hablara o se dirigiera al grupo.

En general en el grupo se identifican dificultad en la focalización de la atención, ineffectividad en la regulación, dificultad en la comunicación y en la escucha, acciones y palabras agresivas y de burla entre el grupo.

*Anexo 2. Diario de Campo 2*

<b>Diario de Campo 2</b>	
<p>En el marco de la práctica pedagógica, el <i>diario de campo</i> tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.</p> <p><b>Objetivo General:</b> Sistematizar las reflexiones sobre la experiencia de dar clase a partir de la recolección y registro de información.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b>            Guardar un registro consecutivo del proceso de aprender a dar clase.            Contrastar la planeación de clase con la clase realizada.            Analizar los factores que inciden en el éxito y/o fracaso de una actividad, de una clase, etc...</p>	
<b>NOMBRE:</b> Emily Nicole Urquijo Uribe Carlos Iván Cardozo Parra	<b>CÓDIGO:</b> 2014277028 2014277011
<b>FECHA:</b> 18 de Septiembre de 2019	<b>LUGAR:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía 204
<b>OBSERVABLE:</b> Acuerdos y códigos de regulación.	<b>PROGRAMA QUE SE APOYA:</b>
<p>Es importante recordar que lo abordado en esta sesión surgió de los observables de la sesión anterior y las problemáticas que se decidieron abordar.</p> <p style="text-align: center;"><b>Contrato didáctico</b></p> <p>En un primer momento se expusieron los acuerdos para el desarrollo de las sesiones que comprenden: <i>cariño, cuidado y respeto</i>. El primero lo entenderemos como un sentimiento moderado de afecto, el segundo como las prácticas en búsqueda del bienestar propio, del otro y del entorno, y el tercero partirá de reconocer el valor de los diversos agentes que conforman el proceso. Estas tres guías fundamentan el desarrollo de relaciones de los alumnos con sus compañeros, sus maestros, su entorno y consigo mismos. Procurando y guardando el bienestar de estos.</p> <p>El grupo se mostraba muy emocionado y dispuesto al desarrollo de la clase, algo que pudimos notar es que varios nombraban juegos de integración que al parecer habían desarrollado en sus anteriores sesiones de acercamiento al teatro. Si bien la planeación contenía juegos y actividades, era importante para el abordaje de los objetivos establecer y enunciar los contenidos que acompañarán su desarrollo. Esto</p>	



significó, tal vez no una dificultad, sino una oportunidad para generar junto con el grupo los acuerdos sobre los cuales trabajaremos.

### **CÓDIGOS DE REGULACIÓN**

Haciendo el primer acercamiento a resonadores y tonos vocales.

Señal 1: Dedos anular e índice juntos, ambas manos en la frente con los dedos apuntando al frente haciendo de cachos.

Respuesta: Todos hacen el mismo gesto y hacemos sonido de vaca. (Resonador pecho)

Señal 2: Dedos pulgar e índice a modo de apretarse la nariz.

Respuesta: Todos hacen el mismo gesto y hacemos el sonido del gato. (Resonador nasal)

Señal 3: Mano derecha levantada con la mano haciendo figura de totuma hacia abajo.

Respuesta: Todos hacemos el gesto y el sonido fantasma. (Resonador coronilla)

Los gestos reguladores captan de forma más efectiva la atención de los estudiantes, ya que les exige una disposición física, vocal y de atención para saber en qué momento en grupo realizará la acción.

Sin embargo, la actividad también se prestó para interrupciones para desviar la atención con burlas, muchas veces dirigidos a la forma en la que algunos compañeros realizaban la actividad. Como docentes realizamos los ejercicios con ellos con naturalidad, poco a poco la mayoría de los estudiantes se permitía disfrutar de la actividad sonreír y explorar los sonidos.

En medio del desarrollo de la sesión surge la incorporación del código *mofongo*, con el propósito de romper la circunferencia y de explorar un poco más el espacio. El grupo levanta los brazos, los sacude y atraviesa por el espacio encontrando un nuevo lugar dentro de la circunferencia.

Esto, aparte de permitir una nueva exploración del espacio funcionó como llamado de atención en los momentos en que la atención se dispersaba a algún compañero en especial, fuera por charla, burla o distracción.

### **Introducción a elementos vocales y sonoros**

Con el fin de seguir abordando la exploración vocal y sonora lo que se irá encaminado en la instalación de las posibilidades y diferencias en la convivencia en el aula, se desarrolló la actividad de presentación e integración con el grupo. Cada uno debía decir su nombre acompañado de un gesto,

movimiento físico y característica vocal al decir su nombre, luego decían su edad y de donde son, cuando terminaban los demás deberán repetir el gesto de cada alumno acompañado de un *hola*.

Poco a poco se evidenciaba que se iban soltando en la actividad, la atención se enfocaba más en el juego y no en quién lo hace *mal* o quién lo hace *chistoso*.

La actividad también permitió el acercamiento con el grupo e ir instalando progresivamente los contenidos que estarán presentes en las sesiones a través de las actividades.

### Anexo 3. Diario de Campo 3

#### Diario de Campo 3

En el marco de la práctica pedagógica, el *diario de campo* tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.

#### Objetivo General:

Sistematizar las reflexiones sobre la experiencia de dar clase a partir de la recolección y registro de información.

#### Objetivos Específicos:

Guardar un registro consecutivo del proceso de aprender a dar clase.

Contrastar la planeación de clase con la clase realizada.

Analizar los factores que inciden en el éxito y/o fracaso de una actividad, de una clase, etc...

<b>NOMBRE:</b> Emily Nicole Urquijo Uribe Carlos Iván Cardozo Parra	<b>CÓDIGO:</b> 2014277028 2014277011
<b>FECHA:</b> 25/09/ 2019	<b>LUGAR:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía 204
<b>OBSERVABLE:</b> RECONOCIENDO LA DIFERENCIA	<b>PROGRAMA QUE SE APOYA:</b>

### **Reconociéndonos en Diferencia**

Con la premisa de aportar al cuidado desde la actividad teatral, se plantean una serie de actividades para llevar al aula, que se fundamentan en entender las necesidades de los estudiantes en miras de hacer visibles sus problemáticas de comunicación y socialización, a partir de algunos ejemplos presentes en textos literarios y que son adaptados con el fin de sintetizar o generar una semejanza con las situaciones que se viven en el aula; con la intención de abordarlas y propiciar una reflexión en torno a ellas mediante un ejemplo ficcional (contenidos de textos literarios), y partiendo desde juegos dramáticos que permiten la interacción al fomentar la elaboración de situaciones de forma colectiva.

La diferencia aquí, es muy importante, en la medida que instala el reconocimiento de las cualidades que nos hacen únicos, es decir, las particularidades que nos definen desde nuestro lugar de origen; permitiendo convivir y crecer de manera colectiva. En concordancia, se plantea instalar la diferencia a partir de un texto mediador, titulado *La vuelta al mundo*, el cual, en su contenido, resalta la manera en que diferentes animales interactúan y se ayudan mutuamente a pesar de sus diferencias. Como primera medida, nos sentamos en círculo y nos presentamos; la importancia de la presentación, radica en permitir a los estudiantes conocer quiénes somos desde un lugar común, es decir, el profesor participando de la actividad, evita una separación jerárquica que, si bien ésta existe intrínseca, no debe ir impuesta.

Enseguida, se propone presentarnos con un sonido y un movimiento, como una caracterización propia que define a cada estudiante. Esta decisión, nace entendiendo la idea principal del cuento como la base de la problemática; que representa la diversidad del espacio, y cómo a pesar de las dificultades pueden trabajar por un bien común. En la presentación del movimiento y del sonido, se pudo observar cómo cada estudiante trataba, aun con pena, de pensarse un sonido acorde a su mismo movimiento; a pesar de las pequeñas burlas de sus demás compañeros, incluso en la minimización o juzgamiento por el movimiento efectuado.

Esta actividad, no solo nos permite seguir repensando cuales son los motivos que rodean este tipo de comportamientos que muestran ausencia de cuidado; sino que, evidencia que estas actitudes están reguladas por imposiciones sociales de género, que dejan de lado los verdaderos sentires. Una vez realizada la presentación se detecta lo siguiente:

1- A los estudiantes se les dificulta realizar o buscar algo que los identifique (movimiento y sonido) debido a la aceptación en el espacio.

2- Los estudiantes son receptivos a los movimientos o sonidos de sus semejantes, aun con lo expuesto en el punto 1, esto quiere decir que la aceptación y la curiosidad por lo diferente están desarticulados.

Cabe mencionar que, cada estudiante debería repetir el sonido y movimiento de su compañero anterior en el sentido que hayan iniciado; lo cual permite ver, escuchar y entender las diferencias de sus semejantes en la medida que pueden pasarlas por el cuerpo. Esta actividad se realiza siguiendo a Morón (2011), quien señala que, en la expresión dramática del juego dramático se representan cosas o personajes mediante un juego y para la expresión corporal, se puede representar a partir de un movimiento, más precisamente, de un estado de ánimo; ya que:

Ambas formas de expresión tienen como finalidad la comunicación gestual y se manifiestan de maneras diferentes, entre las que destaca en la Etapa de Educación Infantil: el Juego simbólico. Durante estos juegos el niño se comporta “como si” fuera una persona distinta, o actúa “como si” estuviera haciendo cosas que solo está simulando hacer. (Moron, 2011, p. 1).

Por consiguiente, se permitió que los niños pudieran ponerse en el papel de sus compañeros por un momento, asimilar que es lo particular de cada uno y posteriormente, tratar de imitar su sonido y movimiento; incluso cuando fuese sometido a burlas por los demás compañeros a la hora de mostrarlo. En efecto, de este modo, no solo se genera un espacio de reflexión directa, sino que se lleva a los estudiantes a reflexionar sobre su accionar frente a los otros, en especial, a la hora de elaborar un ejercicio teatral expuesto en clase.

Una vez terminado el ejercicio, se realizó la lectura de *La vuelta al mundo*, con el fin de asociar lo visto con el sonido y movimiento en la primera fase de clase. Por medio de un trabajo conjunto, los estudiantes acompañaron vocalmente la historia a relatar; para sorpresa nuestra, por decisión propia, los niños empezaron a realizar los sonidos que acompañaban esta lectura, en un orden y de una forma participativa instalada en la escucha grupal.

La adaptación para lectura dramática del cuento *La Vuelta al Mundo* se encuentra en el archivo de *Lecturas dramáticas* del programa universitario. En tanto el cuento tiene diferentes animales como personajes; a partir de las características de éstos y de sus particularidades, se continuó con los acercamientos del grupo hacia contenidos que se desarrollarían a lo largo de las sesiones, por ejemplo, en cuanto a los contenidos disciplinares, las calidades vocales y los sonidos onomatopéyicos presentes en los juegos de caracterización de los personajes del cuento, las atmósferas y los paisajes sonoros en la ambientación de los ecosistemas de los animales. Esta actividad, funcionó como punto de partida en los diálogos de los estudiantes alrededor de los contenidos del *cuidado* que se entrelazaban con la *actividad teatral*.

Uno de los contenidos que se abordó, fue la diferencia, debido a que se identificó que ésta solía ser un movilizador para la burla en el aula. En ese sentido, se abordó lo que significa la diferencia en cuanto a las especies, habilidades y los aportes a su ecosistema. Asociando las diferencias de los hábitats con el lugar de clase y las relaciones dentro del espacio educativo como un ecosistema, a partir de las particularidades de cada estudiante y sus lugares de origen.

El cierre estuvo compuesto por el diálogo de las opiniones de los estudiantes ejemplificado con las situaciones presentes en el texto, como la manera en que la hormiga es ayudada por el elefante; mostrando a los niños que, desde las diferentes habilidades, se puede colaborar para cumplir un fin común.

Esta actividad, conlleva a la reflexión conjunta, al igual que los personajes del cuento, conviven en armonía a partir de sus diferencias. De este modo, se da paso a la concepción de la noción del *cuidado a partir de la diferencia*, entendida como el conjunto de prácticas ejecutadas en búsqueda del bienestar propio, del otro y del *entorno*; siendo cada uno de los estudiantes, compañeros y docentes y el aula de clase respectivamente.

#### Anexo 4. Diario de Campo 4

<b>Diario de Campo 4</b>	
<p>En el marco de la práctica pedagógica, el <i>diario de campo</i> tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.</p> <p><b>Objetivo General:</b> Sistematizar las reflexiones sobre la experiencia de dar clase a partir de la recolección y registro de información.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b>            Guardar un registro consecutivo del proceso de aprender a dar clase.            Contrastar la planeación de clase con la clase realizada.            Analizar los factores que inciden en el éxito y/o fracaso de una actividad, de una clase, etc...</p>	
<p><b>NOMBRE:</b> Emily Nicole Urquijo Uribe Carlos Iván Cardozo Parra</p>	<p><b>CÓDIGO:</b> 2014277028 2014277011</p>
<p><b>FECHA:</b> 9 de Octubre de 2019</p>	<p><b>LUGAR:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía 204</p>
<p><b>OBSERVABLE:</b> Nociones de escenario y público.</p>	<p><b>PROGRAMA QUE SE APOYA:</b></p>
<p>Como dinámica para iniciar la clase formamos una circunferencia, 10 niños nombrarán algo que le haya sucedido en los últimos días por lo que se sienta agradecido, pensando en sus experiencias en la semana de receso. El grupo tiene como tema común los parques y piscina con amigos y familiares como sus experiencias más valiosas, a raíz de esto generamos reflexiones en torno a la gratitud dentro de lo cotidiano, ampliando la palabra <i>Gracias</i> más allá de la cortesía, como término que puede contener el valor que vemos en una acción, persona, cosa o situación.</p> <p>En esta sesión la atención del grupo está muy dispersa y es necesario acudir a los códigos de regulación en varias ocasiones; <i>vaca, gato, fantasma y mofongo</i>. El cambio del círculo a la introducción</p>	

de la siguiente actividad hace que se disperse la atención del grupo y los códigos permiten que entre el mismo grupo se regulen haciendo cada vez mejor el gesto e indicando a los compañeros acentuando la acción cómo le deben hacer cuando alguno no realiza la acción.

Se ubican sentados en el suelo, en grupo frente al tablero, por primera vez se marca en el espacio una línea divisoria entre lo que será público y escenario, la definición de la actividad se hace nombrandola como las reglas del juego, en el que *el público* debe prestar atención, no comer, hacer silencio y *en el escenario* se debe hablar fuerte para todo el grupo, no dar la espalda, estas reglas atienden a las bases del proceso definidas anteriormente *cariño, cuidado, respeto* con sí mismos, el otro y el entorno, relacionándolas y enunciándolas junto con el grupo.

Se hace una breve explicación sobre qué es la improvisación, como la acción y efecto de hacer algo de pronto, sin haberse preparado previamente o sin que el entorno lo espere. Desde el inicio y en el transcurso de la actividad se resalta la importancia de imaginar, se valen cosas irreales partiendo del **Juego del Chef**, pueden ser recetas de “*viento molido*”, se propone como ejemplo.

En esta actividad los estudiantes trabajan en su empatía, comunicación, creatividad, confianza, la resolución en un ejercicio colectivo y el cuidado a través del desarrollo del mismo.

El ejercicio consistió en que **A** será un chef famoso y viene a mostrar una gran receta, pero deberá cruzar sus manos en la parte de atrás de su espalda. **B** se hará detrás y extenderá sus brazos hacia adelante, así le dará los brazos al chef, la idea es que mientras **A**, el chef explica su receta, **B** el compañero de atrás haga todas las acciones, tomar los utensilios, moverlos y demás en concordancia con lo que dice el otro compañero. Cabe resaltar que los utensilios de cocina eran, reglas, lápices, pequeñas pelotas, hilos, recipientes plásticos, con la intención de que siempre estuviera presente la exploración de posibilidades, en esta sesión también a través de los objetos.

La timidez en algunos estudiantes en las sesiones anteriores va disminuyendo, la actividad toma forma de juego lo que les permite divertirse y proponer situaciones en la que se sueltan con mayor facilidad frente al grupo. Desde los alumnos surge decir *luces, cámara, acción* para dar inicio a la pareja que se encuentre en el frente. Se genera *desorden* que hace difícil la escucha, para lo que el nuevo código aporta a que todos entren en su rol, incluyendo la atención que hacen parte del *respeto* por parte del público.

La sesión la terminamos con una lectura dramática como ya es costumbre, *Millones de gatos de Wanda Ga'g* es el cuento esta vez, el grupo por iniciativa propia aporta con sonidos a medida que se avanza en la lectura, en lo que podemos percibir que se han interiorizado no solo los códigos sino también la práctica de explorar vocal y corporalmente con mayor fluidez.

## Anexo 5. Diario de Campo 5

<b>Diario de Campo 5</b>	
<p>En el marco de la práctica pedagógica, el <i>diario de campo</i> tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.</p> <p><b>Objetivo General:</b> Sistematizar las reflexiones sobre la experiencia de dar clase a partir de la recolección y registro de información.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b>            Guardar un registro consecutivo del proceso de aprender a dar clase.            Contrastar la planeación de clase con la clase realizada.            Analizar los factores que inciden en el éxito y/o fracaso de una actividad, de una clase, etc...</p>	
<b>NOMBRE:</b> Emily Nicole Urquijo Uribe Carlos Iván Cardozo Parra	<b>CÓDIGO:</b> 2014277028 2014277011
<b>FECHA:</b> 16 Octubre de 2019	<b>LUGAR:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía 204
<b>OBSERVABLE:</b> Conviviendo en la diferencia	<b>PROGRAMA QUE SE APOYA:</b>
<p>La adaptación para lectura dramática del cuento de <i>El monstruo perfecto</i> de Sally Grindley, es llevado a clase con la intención de abordar estos dilemas que tienen los niños en clase para aprender y como con la ayuda de un compañero podemos transformar esas dificultades en fortalezas. Para iniciar la sesión se hacen las siguientes preguntas mediadoras: <i>¿ustedes han tenido problemas para aprender? ¿Cuándo no entienden algo, algún compañero les ayuda?.</i></p> <p>Las respuestas de algunos de los niños fueron las tablas, que es muy difícil memorizar o las letras con las que se debe escribir correctamente las palabras, esto nos deja en claro, que muchas de las preocupaciones de los niños están sujetas al rendimiento académico, dejando de lado las relaciones que se tejen en el aula y que se desencadenan en privarse de participar o preguntar en clase sobre todo por miedo a las burlas, entendiendo esto como ausencia de prácticas de cuidado.</p> <p>Bajo estas incógnitas se le da un inicio a la lectura en la cual los niños deben contar una vez terminada la historia qué hace <i>Mungus</i>, el protagonista del cuento, durante su travesía para enseñar a su amiga <i>Emilia</i>, una monstrua que tenía dificultad para aprender a asustar. En medio de la lectura, se hacen pausas para preguntar a los niños que piensan de la relación entre <i>Mungus</i> y <i>Emilia</i>, <i>¿qué les está pasando en el colegio? ¿Por qué Emilia no puede asustar?</i> Esto con la finalidad de entender cómo pueden</p>	



identificar situaciones que carezcan de cuidado en un escenario tan familiar para ellos como el aula de clase.

Algunas de las respuestas de los niños fueron que “*Emilia no sabía y él tenía que enseñar todo*”, que como “*Mungus sabía arto tenía que enseñarle o lo iba a castigar la profesora*”, otros decían que como “*Emilia era una niña le quedaba muy difícil asustar*”, a lo cual otro niño respondió que “*Emilia aprendió porque su amigo le enseñó.*” diario

A partir de la última apreciación de los niños, se planteó el siguiente juego dramático de *vamos a enseñar* en el cual se pretendió que, con el compañero del lado, pudieran enseñar algo que el otro no sepa. Esto incitó a que los niños pudieran no solo aportar a sus compañeros en un proceso de aprendizaje sino explorar cuáles son las cualidades o conocimientos que los hace únicos.

Algunos optaron por mencionar las tablas de multiplicar a sus compañeros con mucha agilidad y orgullo, además que fue mencionada al inicio, lo que hace pensar que al escuchar las necesidades de sus compañeros pueden identificar las carencias de los demás para poder brindar una ayuda que, a pesar de iniciar por el juego, tenía como fin compartir a partir de un proceso de transmisión y recepción empática, lo que estimulaba procesos de comunicación asertiva entre el grupo.

Otro aspecto a tener en cuenta es la interacción con el cuento, ya que llevó a los niños a proponer los diferentes sustos que ellos harían para ayudar a que *Emilia* si pudieran ser el monstruo que mejor asusta. Desde muecas, el grito y otros desde frases como *te voy a comer* etc. diario lo que ayudó a identificar que no solo en situaciones de la vida cotidiana, los estudiantes pueden detectar y generar empatía por seres con diferentes problemas, en este caso el dilema de *Emilia* para poder ejercer su papel de monstruo de la mejor manera.

*Anexo 6. Diario de Campo 6*

<b>DIARIO DE CAMPO</b>	
<p>En el marco de la práctica pedagógica, el <i>diario de campo</i> tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.</p> <p><b>Objetivo General:</b> Sistematizar las reflexiones sobre la experiencia de dar clase a partir de la recolección y registro de información.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b>            Guardar un registro consecutivo del proceso de aprender a dar clase.            Contrastar la planeación de clase con la clase realizada.            Analizar los factores que inciden en el éxito y/o fracaso de una actividad, de una clase, etc...</p>	
<b>NOMBRE:</b> Emily Nicole Urquijo Uribe Carlos Iván Cardozo Parra	<b>CÓDIGO:</b> 2014277028 2014277011
<b>FECHA:</b> 23 de Octubre de 2019	<b>LUGAR:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía 204
<b>OBSERVABLE:</b> De la Comunicación a la Enunciación	<b>PROGRAMA QUE SE APOYA:</b>
<p style="text-align: center;"><b>De la Comunicación a la Enunciación</b></p> <p>En nuestra tercera clase efectiva, a modo de cierre, se hace la lectura de <i>Ramón preocupón</i>, que busca ser el intermediario para que los estudiantes puedan normalizar el expresar sus emociones, sin pensar en ser acusados por ello. (Ver anexo: Diario 5). El contenido de este texto nos presenta un niño que mantiene muy preocupado y es ayudado por su abuela, quien le regala un <i>Quitapesares</i><sup>3</sup> para que pueda contarle sus dificultades y conciliar el sueño. Durante la lectura se indaga respecto a los familiares de confianza por medio de la pregunta:</p> <p style="text-align: center;"><i>¿A quién de su casa les cuentan sus pesares o cosas que los angustian?</i></p>	

<sup>3</sup> Los muñecos o muñecas Quitapesares o Quitapenas, son figuras muy pequeñas, originarias de Guatemala. Si una persona (normalmente un niño) no puede dormir debido a sus problemas, puede contárselos al muñeco y guardarlo bajo la almohada antes de acostarse.

Muchos de los estudiantes, revelan que tienen como sus confidentes a los hermanos, padres o abuelos; siendo éstos sus vínculos de confianza más cercanos y, por ende, el primer receptor de sus inquietudes. (Ver anexo: Diario 5). Asimismo, a los niños se les permitió expresar si tenían algo similar a los quitapesares, como un juguete o parecido al de la historia, en el cual poder confiar aparte de sus familiares. De las intervenciones, pocos relacionan el elemento como un contenedor de confidencias solo poseen el rol de favoritismo mas no el expuesto en el cuento, esto no quiere decir que no sea válido, pero permite identificar los lugares seguros para la expresividad.

Dicho esto, se propone a los niños crear sus propios quitapesares con el fin de que pudieran expresar todo aquello que les causaba alguna preocupación relacionado con el entorno de la clase, es decir: situaciones referentes a tareas o aprendizajes vividos en el aula, habilidades expresivas, y actividades mediadas por el colegio; siendo esto, un puente para poder enunciar situaciones más precisas dentro del aula.

Adicional a ello, se pide que, al lado de los bocetos, escriban cosas favoritas y personales de sus quitapesares, como lo que les gusta comer, donde viven, lo que hace, incluso su nombre; esto, con el fin de entender cuál es la percepción que tienen de los seres que los rodean y cuál es su modelo de un ser de confianza. Este ejercicio, permite entender cómo los niños relacionan sus gustos personales con los de sus muñecos; por ejemplo, manifiestan que les gusta comer dulce, dormir, salir a jugar o que no lo molesten; siendo este, un lugar de enunciación para ellos, el cual les brinda la posibilidad de mostrar de forma directa o indirecta que les aqueja y poder expresarlo en algo tan sencillo como un dibujo.

## Anexo 7. Diario de campo 7

<b>DIARIO DE CAMPO</b>	
<p>En el marco de la práctica pedagógica, el <i>diario de campo</i> tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.</p> <p><b>Objetivo General:</b> Sistematizar las reflexiones sobre la experiencia de dar clase a partir de la recolección y registro de información.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b>            Guardar un registro consecutivo del proceso de aprender a dar clase.            Contrastar la planeación de clase con la clase realizada.            Analizar los factores que inciden en el éxito y/o fracaso de una actividad, de una clase, etc...</p>	
<b>NOMBRE:</b> Emily Nicole Urquijo Uribe Carlos Iván Cardozo Parra	<b>CÓDIGO:</b> 2014277028 2014277011
<b>FECHA:</b> 30 de Octubre de 2019	<b>LUGAR:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía 204
<b>OBSERVABLE:</b> Cierre - Personajes	<b>PROGRAMA QUE SE APOYA:</b>
<p>Al estar cerca de Halloween, más nombrada en los espacios educativos como día de los niños y también acercándose la finalización de nuestra práctica pedagógica quisimos hacer algo diferente para el grupo. Nos propusimos ser unos superhéroes, pero a diferencia de los del cine creamos unos personajes coloridos, con tejidos de diversos y llamativos colores, antifaces y plumas.</p> <p>Entramos al aula de clase en el personaje con un pequeño cofre, los niños confundidos se acercaban y nos saludaban con el cotidiano <i>Hola Profe</i>. Empezamos a decirles al grupo que debían hablar bajo y no hacer mucho ruido, pues venía tras nosotros y el cofre una criatura malvada que pretendía robar lo que hemos aprendido en las sesiones transcurridas. Nos acomodamos todos acurrucados en el piso alrededor del cofre. Genuinamente muchos de los niños se abalanzaron sobre la caja, abrazándola y cubriéndola con sus brazos. Pero se estableció que todos debíamos cuidarla, se mantuvo la circunferencia permaneciendo el interés de algunos de estar más cerca.</p> <p>Al abrir el cofre se encontraban hilos de lana y palabras mágicas que hemos trabajado a lo largo de las sesiones, <i>cariño, cuidado, respeto, recordar, gracias</i>. Los niños debían ir diciendo el valor que tenían estas palabras y lo que se había aprendido de ellas.</p>	

Entre el afán de *cuidar* y el interés genuino del juego hacían aportes similares a las reflexiones de las sesiones anteriores pero más relacionadas al espacio formativo. *El cuidado del salón porque es donde venimos a aprender, respetar las opiniones de los compañeros y de la profesora, no gritar. Recordar las tareas y lo que aprendo en las clases, agradecer por la familia, mascotas, agradecer por los compañeros con los que puedo venir a aprender y cuidar, cuidarme cuando juego para poder cuidar a mis compañeros.* Fueron algunos de los aportes de los estudiantes a la misión de cuidar el preciado cofre con el tesoro de lo aprendido.

Se comparte con el grupo a modo de saludo las palabras *Sawabona* “yo te respeto, te valoro y eres importante para mí” *Shikoba* como respuesta “entonces yo soy bueno y existo para ti” esto con la intención de enunciar el valor que le damos al otro.

A continuación, con el *cuidado* como punto de partida de la sesión, *recordando* las nociones aprendidas anteriormente de *escenario* y *público*. Nos disponemos en el espacio para hacer el juego de *marionetas* en el que pasan de a 4 estudiantes, **A** y **B** se sientan en sillas, con los hilos de lana que se encontraban dentro del cofre amarrados a sus muñecas, **C** y **D** parados tras las sillas. **A** tras **C** y **D** tras **B**. Quienes están de pie tras las sillas manejan los hilos mientras quienes están sentados tienen una conversación que intentará estar acompañada del movimiento de manos.

Al inicio de la actividad fue necesario pedirles que recordaran lo que protegían de este modo el ejercicio empezó a avanzar mejor y de forma más fluida pues el afán de quién manipulaba los hilos por hacer el movimiento que le parecía se tornaba brusco e incómodo para quien estaba sentado. Empezaron a estar más atentos, por un lado a la conversación que se proponía para así mismo proponer los movimientos y quienes estaban sentados a permitir el movimiento de manos y brazos a partir de lo que les proponía su compañero.

#### *Anexo 8. Entrevista a Docente de Terreno*

El Cuidado: entiéndase como el conjunto de prácticas responsables con sí mismos, los otros y el entorno, manifestándose en prácticas relacionales asertivas. Que se manifiestan en la comunicación y expresión desde el reconocimiento del valor propio, de los demás, y los lugares que se habitan.

En este caso particular, entiendo el yo como cada uno de los alumnos, el otro, como sus compañeros y maestros, el entorno, el aula y el espacio educativo. Teniendo en cuenta las situaciones que se desenvuelven en este como lo son, la escucha y respeto por la palabra y opinión del otro, la expresión de pensamientos y sensaciones y prácticas que surgen en el aula.

1. ¿Cuál era su percepción sobre los modos de relacionarse de los alumnos entre ellos, con sus maestros y el aula como entorno?

Rta: la mayoría de niños venían de primero con los mismos compañeros y la misma docente

Eran niños alegres animados excelentes compañeros respetuosos y comprometidos los unos con los otros

2. ¿Qué cambios notaba en la manera de relacionarse de los alumnos dentro del aula y fuera de ella, en espacios como el recreo, pasillos y de juego?

Rta: Al iniciar el grado fueron llegando niños de diferentes partes cuya forma de expresarse era demasiado pesada para su corta edad

Niños que no mostraban forma de participar en clases o en eventos.

A la medida de recibir las clases y de conocer otras personas y en vista de que los niños eran suaves en el trato ellos tuvieron. Que ir moldeando su carácter y su comportamiento para mejorar las relaciones con los demás

3. ¿En qué medida cree usted que influye el contexto en el comportamiento y prácticas relaciones de los alumnos? Ejemplo: Lugar de origen, barrio que habita, familia, colegio.

Rta: mucho nuestro colegio está ubicado en una zona de Bosa que sufre de algunas carencias tanto familiares, materiales, económicas o por el simple hecho que es un sector que recibe muchas personas que vienen del exterior. Las malas palabras utilizadas en casa, los malos tratos recibidos en ellas. Aclaro no en todas las familias se observa esto.

4. ¿Qué tipo de comportamientos veía usted con más frecuencia en el aula? Timidez, enojo, competencia, envidia, minimización de la opinión o expresión del otro, etc.

Rta: agresividad verbal. En ocasiones física. Timidez para trabajar en clase ejemplo exposición o presentaciones de bailes. Enojos a veces por la carencia de amor o de cosas materiales.

5. ¿Cuáles fueron los primeros cambios que detectó en los alumnos ante la presencia de los nuevos profesores?

Rta: Respeto por el otro. Entender que todos no somos iguales que a pesar de tener problemas todos podemos contar con todos de una forma sin grosería ni golpes.

6. ¿De qué manera se reflejaban estos cambios en los espacios educativos propios de la institución?

Rta: participación voluntaria en cada actividad, alegría por hacer las cosas sin que hubiera que mandarlos, iniciativa para desarrollar pequeños eventos.

7. ¿En qué alumnos identificó mayores cambios en cuanto a la manera de relacionarse y habitar el espacio? ¿Por qué?

Rta: En **B** (*se elimina el nombre real del estudiante, se reemplaza por B, nombrado así en el diario de campo 1. Anexo 1*) niño que venía repitiendo 2° que en el hogar la madre es padre y madre, que en ocasiones lo corrige fuerte por eso el carácter del niño en ocasiones explosivo en ocasiones fresco como no importándole ya el castigo. Ahora hoy 2022 es un niño Independiente, con un proyecto de vida ya marcado, un excelente alumno y amigo se ha vuelto un líder muy positivo.

8. ¿En qué cree usted que aportaron las actividades al desarrollo de la ética del cuidado en los alumnos?

Rta: aportaron al cuidado de sí mismos del cuidado del otro del cuidado por todo lo que nos

rodea que siempre deben dar gracias por lo mucho o poco que la vida les dé.

9. A modo de reflexión describa su experiencia con la clase o puntos de vista que desee agregar.

Rta: Solo puedo agradecer el cariño, la dedicación que tuvieron para realizar el trabajo con este grupo de niños. Hoy en día están en 5 grado y recuerdan con gran cariño a sus profesores de teatro.

### *Anexo 9. Fotografías*



*Imagen 1. Ejercicio hilos-Sawabona.*





*Imagen 2. Ejercicio hilos-Sawabona.*



*Imagen 3. Ejercicio hilos-Personaje*





*Imagen 4. Ejercicio hilos-Personaje.*



*Imagen 5. Ejercicio chefs.*



*Imagen 6. Ejercicio chefs.*





*Imagen 7. Ejercicio chefs.*



*Imagen 8. Ejercicio chefs.*



*Imagen 9. Personajes.*



*Imagen 10. Carta y detalle por parte del grupo y docente de terreno en el día de despedida.*



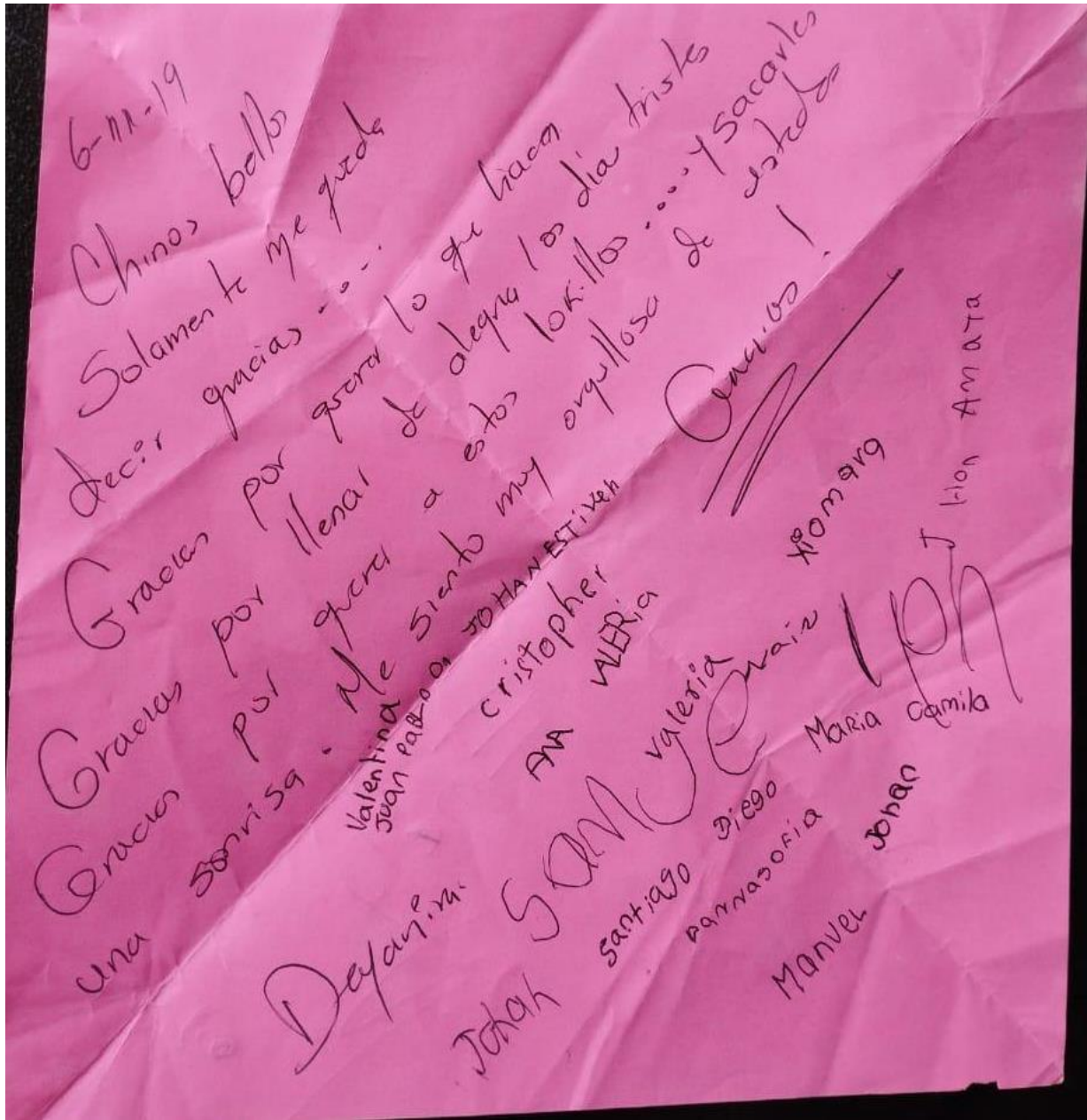


Imagen 11. Carta por parte del grupo y docente de terreno.